

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jorge Manuel Vilas Boas da Silva

**Formação e Desenvolvimento de
Competências Profissionais para o Trabalho
em Lar de Idosos**

janeiro de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jorge Manuel Vilas Boas da Silva

**Formação e Desenvolvimento de
Competências Profissionais para o Trabalho
em Lar de Idosos**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Formação,
Trabalho e Recursos Humanos

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Emília Pinto Vilarinho
Rodrigues de Barros Zão**

janeiro de 2017

AGRADECIMENTOS

À Doutora Emília, pela orientação, dedicação e motivação.

À acompanhante de estágio, pelo acolhimento, acompanhamento e profissionalismo.

Aos restantes intervenientes, ao longo do desenvolvimento do estágio e da redação deste relatório, pela sua contribuição.

À Sofia, pelo amor, amizade e apoio.

Aos meus pais e irmão, por tudo.

Formação e Desenvolvimento de Competências Profissionais para o Trabalho em Lar de Idosos
Jorge Manuel Vilas Boas da Silva
Relatório de Estágio
Mestrado em Educação- Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos
Universidade do Minho – 2017

RESUMO

O estudo apresentado neste relatório de estágio inscreve-se no âmbito do Mestrado em Educação - Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos e foi desenvolvido no Departamento de Recursos Humanos, Formação e Qualidade de uma Santa Casa da Misericórdia do norte de Portugal.

O trabalho desenvolvido procura problematizar o contributo da formação promovida pela instituição, bem como o contexto de trabalho no desenvolvimento de conhecimentos e de competências das ajudantes de lar. A investigação foi orientada por duas questões de partida: A formação desenvolvida pela Instituição orienta-se para o desenvolvimento de conhecimentos e de competências para o exercício profissional? e que outros processos/modalidades de formação concorrem para o desenvolvimento de conhecimentos e de competências para o exercício profissional?

Procurámos compreender como os responsáveis pela gestão da formação e pela gestão de recursos humanos de uma IPSS organizam, desenvolvem e avaliam a formação que levam a cabo, e que sentidos lhes atribui e identificar as perceções que as ajudantes de lar têm da formação promovida na instituição.

O método de investigação adotado foi o Estudo de Caso. A investigação assume uma base de cariz qualitativo, na medida em que se optou por seleccionar, como técnicas de recolha de dados, a análise documental, a observação não participante, a entrevista semiestruturada e o *focus group*. Todavia recorreremos, igualmente, a uma técnica que se inscreve ao paradigma quantitativo, através da criação e aplicação de um inquérito por questionário, e da respetiva análise estatística.

Os resultados obtidos apontam que os conteúdos das ações de formação frequentadas pelas ajudantes de lar são orientados para as suas funções, e que, de uma forma global, estas se mostram satisfeitas por as frequentarem e identificam conteúdos e competências adquiridas que integram nas suas práticas profissionais. Os dados revelam ainda que aquelas trabalhadoras valorizam aprendizagens desenvolvidas no exercício das suas funções.

Palavras-chave

Formação; Formação em Contexto de Trabalho; Competências; Competências Transversais; Ajudantes de Lar de Idosos.

Training and Development of Professional Skills for Work in Home for the Elderly
Jorge Manuel Vilas Boas da Silva
Internship report
Master in Education- Specialization in Training, Work and Human Resources
University of Minho – 2017

ABSTRACT

The study presented in this internship report is part of the Master in Education - Specialization in Training, Work and Human Resources and was developed in the Department of Human Resources, Training and Quality of a Santa Casa da Misericórdia in northern Portugal.

The work developed seeks to problematize the contribution of the training promoted by the institution, as well as the work context in the development of knowledge and skills of home helpers. The research was guided by two starting points: Is the training developed by the institution oriented towards the development of knowledge and skills for professional practice? And what other processes/training modalities contribute to the development of knowledge and skills for professional practice?

We searched to understand how those responsible for the management of human resources training and management of an IPSS organize, develop and evaluate the training they carry out, and what meanings they attribute to them and to identify the perceptions that home helpers have of the training promoted in the institution.

The research method adopted was the Case Study. The research assumes a qualitative basis, in that it was chosen to select, as data collection techniques, the documentary analysis, the non-participant observation, the semi-structured interview and the focus group. However, we also use a technique that is part of the quantitative paradigm, through the creation and application of a questionnaire survey, and its statistical analysis.

The results obtained indicate that the contents of the training activities attended by the home helpers are oriented to their functions and that, in a global way, they are satisfied because they attend and identify contents and acquired skills that they integrate in their professional practices. The data also reveal that those workers value learning developed in the exercise of their functions.

Keywords

Training; work-related training; skills; transversal competencies; nursing home helpers.

ÍNDICE

I.	INTRODUÇÃO	10
II.	ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL.....	12
1.	Descrição/Caracterização da instituição	12
2.	Estrutura Organizacional	17
2.1	Departamento RHFQ	19
III.	DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	21
1.	Descrição da Área de Intervenção/Problema de Investigação	21
2.	Diagnóstico de necessidades/interesses	21
3.	Perguntas de Partida	22
4.	Objetivos Gerais.....	22
5.	Objetivos Específicos.....	22
6.	Caracterização do público-alvo	23
7.	Atividades desenvolvidas.....	24
IV.	BREVE ENQUADRAMENTO TEÓRICO	26
1.	Formação e trabalho: da polissemia dos conceitos às políticas públicas de educação e formação.....	26
1.1.	Educação e Formação: conceitos e relações	26
1.2.	Políticas públicas de Educação e Formação: breve apontamento	33
2.	Competências: os diferentes sentidos e usos	35
2.1.	Competências Transversais	41
V.	ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	45
1.	Opções Metodológicas.....	45
2.	Paradigmas de Investigação.....	45
3.	Método de Investigação	46
4.	Técnicas de Recolha de Dados	47
4.1	Análise Documental	47
4.2	Observação não participante	48
4.3	Inquérito por Questionário	49
4.4	Entrevista	51
4.5	<i>Focus Group</i>	52
5.	Técnicas de Análise de Dados	54
5.1	Análise de Conteúdo.....	54
5.2	Análise Estatística.....	57
VI.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	59
1.	Amostra do estudo e o perfil académico e profissional das ajudantes de lar	59
2.	A formação promovida na SCMSP: Acesso, frequência, pertinência e motivações	61
3.	Relação Formação e Trabalho.....	67
VII.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
VIII.	BIBLIOGRAFIA	86

IX. APÊNDICES.....	92
X. ANEXOS.....	124

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º1- Categorias Inquérito por Questionário.....	55
Quadro n.º2- Categorias Focus Group.....	56
Quadro n.º3- Tipo de formação/informação obtida na entrada na Instituição.....	62
Quadro n.º4- Motivos de satisfação face à formação frequentada.....	71
Quadro n.º5- Aplicação de conhecimentos adquiridos nas ações de formação.....	78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º1- Pólos do agir com competência.....	40
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º1- Anos de escolaridade do público-alvo.....	59
Gráfico n.º2- Anos de serviço na Instituição.....	60
Gráfico n.º3- Anos de serviço na função atual.....	60
Gráfico n.º4- Posse de curso profissional de apoio à 3ª idade.....	61
Gráfico n.º5- Acesso a formação na altura de entrada na Instituição.....	61
Gráfico n.º6- Acesso a formação nos últimos anos.....	63
Gráfico n.º7- Número de ações de formação em que participaram.....	64
Gráfico n.º8- Número de ações de formação promovidas pela Instituição.....	64
Gráfico n.º9- Avaliação das ações de formação promovidas pela Instituição.....	65
Gráfico n.º10- Iniciativa para participação em ações de formação.....	65
Gráfico n.º11- Principais razões para participação em ações de formação.....	66
Gráfico n.º12- Principais razões para participação em ações de formação.....	66
Gráfico n.º13- Principais razões para participação em ações de formação.....	66
Gráfico n.º14- Principais razões para participação em ações de formação.....	66
Gráfico n.º15- Consideração da oferta formativa face às necessidades dos colaboradores em geral.....	67
Gráfico n.º16- Consideração da oferta formativa face às suas próprias necessidades.....	68

Gráfico n.º17- Orientação dos conteúdos da formação para o desenvolvimento das suas funções.....	68
Gráfico n.º18- Avaliação das ações de formação em que participaram.....	70
Gráfico n.º19- Satisfação perante a formação frequentada.....	70
Gráfico n.º20- Contexto em que a aprendizagem é mais significativa.....	73
Gráfico n.º21- Possibilidade de melhoria de desempenho a partir da formação.....	74
Gráfico n.º22- Contribuição da formação para a aquisição de competências transversais.....	75
Gráfico n.º23- Fator indicado como mais importante na aquisição de competências transversais.....	75
Gráfico n.º24- Contribuição da formação para a aquisição de competências profissionais.....	76
Gráfico n.º25- Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na formação no desenvolvimento de funções.....	77
Gráfico n.º26- Superação de dificuldades/obstáculos na prática de funções, a partir de conhecimentos adquiridos em ações de formação.....	80
Gráfico n.º27- Contexto de onde resultam maioritariamente as competências para o exercício de funções.....	81

LISTA DE SIGLAS

CAO- Centro de atividades ocupacionais
CE- Comissão Europeia
DRH- Diretora do Departamento de Recursos Humanos
DLI- Diretora do Lar de Idosos
EFP- Educação e Formação Profissional
IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social
IQF- Instituto para a Qualidade na Formação
OCDE- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
OIT- Organização Internacional do Trabalho
RH- Recursos Humanos
UCCI- Unidade de Cuidados Continuados Integrados
SCM- Santa Casa da Misericórdia
SCMSP- Santa Casa da Misericórdia de S. Paio

SGQ- Sistema de Gestão da Qualidade

SHST- Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho

SPSS- Statistical Package for the Social Science

I. INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio insere-se na unidade curricular *Estágio Profissional e Relatório*, integrada no segundo ano do Mestrado em Educação - Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos. O referido estágio decorreu na Santa Casa da Misericórdia de S. Paio¹, incidindo sobre a problemática da formação e das competências, sendo feita uma análise dos contextos de formação e gestão de recursos humanos, nomeadamente na gestão dos conhecimentos e competências adquiridas a partir da formação e do contexto de trabalho.

A opção por esta área de intervenção surgiu na sequência da primeira abordagem à Instituição, ou melhor, do primeiro encontro com a acompanhante de estágio da SCMSP, no qual nos foi sugerido que desenvolvêssemos o nosso trabalho na área da formação, em particular no estudo da sua relação com o desenvolvimento de competências profissionais. A instituição desenvolve formação ao longo de vários anos e tem um instrumento de avaliação das ações desenvolvidas. Contudo, foi considerado importante aprofundar o conhecimento sobre os efeitos da formação no desenvolvimento de competências profissionais dos seus trabalhadores.

Sendo esta área também do nosso interesse, decidimos focar este estudo, num grupo específico- as ajudantes de lar.

Quanto à estrutura do presente Relatório de Estágio, começamos, no ponto II, pelo enquadramento contextual, no qual fazemos a descrição e caracterização da instituição e do departamento em que o mesmo se desenvolveu. No ponto III, segue-se o desenvolvimento do processo de investigação, que compreende a descrição da área de intervenção e do problema de investigação, o diagnóstico de necessidades/interesses, as perguntas de partida, os objetivos gerais e específicos, a caracterização do público-alvo e as atividades desenvolvidas.

Posteriormente, no ponto IV, procedemos a um breve enquadramento teórico referente à problemática da Formação/Formação Profissional e das Competências, incluindo as Competências Transversais.

No ponto V apresentamos o enquadramento metodológico, no qual referimos as opções metodológicas, os paradigmas e métodos de investigação pelos quais optámos, bem como as técnicas de recolha e análise de dados adotadas.

¹ O nome da Instituição é fictício.

No ponto VI, realiza-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos através das técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo, nomeadamente, o inquérito por questionário, o *focus group* e a entrevista.

Terminamos, no ponto VII, com as considerações finais.

II. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

1. Descrição/Caracterização da instituição

De acordo com o Decreto-Lei nº 119/83 promulgado a 25 de Fevereiro na Secretaria de Estado da Segurança Social, no artigo 68.º, refere-se que “as irmandades das Misericórdias ou Santas Casas da Misericórdia são associações constituídas na ordem jurídica canónica com o objectivo de satisfazer carências sociais e de praticar actos de culto católico, de harmonia com o seu espírito tradicional, informado pelos princípios de doutrina e moral cristã”.

De acordo com o artigo 1º do decreto/lei anteriormente referenciado, as IPSS “são instituições particulares de solidariedade social as constituídas, sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos e desde que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico (...)”.

Nos termos do decreto/lei supracitado, estas instituições desenvolvem atividades e serviços de apoio à comunidade, nomeadamente nos seguintes domínios:

- Apoio a crianças e jovens;
- Apoio à família;
- Apoio à integração social e comunitária;
- Protecção dos cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho;
- Promoção e protecção de saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação;
- Educação e formação profissional dos cidadãos;
- Resolução dos problemas habitacionais das populações.

A Santa Casa da Misericórdia de S. Paio caracteriza-se por ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social que desenvolve uma diversidade de respostas sociais, promovendo vários projetos de relevo para a promoção e desenvolvimento social e humano da população, procurando alcançar respostas adequadas para as carências do concelho. Fundada na década de 1940, por um conjunto de pessoas “vocacionadas ao exercício da solidariedade social iluminadas pela doutrina social da igreja católica e com o objetivo de minorar e satisfazer

carências sociais e praticar atos de culto divino de harmonia com o seu espírito tradicional” (cit. in Compromisso da Irmandade da SCMSp, 2012, p.4), exerce privilegiadamente a sua atividade nas áreas da Saúde e Ação Social desde essa data, não limitando sua ação ao concelho em que está inserida, mas a um conjunto de concelhos na área circundante ao mesmo.

A sua ação materializa-se num conjunto de valências, que constituem um polo dinamizador no concelho onde está inserida, ao nível do emprego, mantendo cerca de 420 postos de trabalho, e ao nível da prestação de serviços, atendendo só no Hospital cerca de 15 000 pessoas/ano (Compromisso da Irmandade da SCMSp, 2012).

Ao nível da Ação Social, esta Instituição dá resposta nas valências de:

- Lar (em três distintas freguesias do concelho);
- Centro de Dia;
- Serviço de Apoio Domiciliário;
- Creche;
- Jardim de Infância;
- Centro de Estudos;
- Lar Residencial para pessoas com deficiência;
- Centro de Atividades Ocupacionais;
- Centro de Bem Estar de Alzheimer.

A SCMSp apoia, desta forma, as necessidades de cerca de 500 famílias diariamente.

Nas áreas da Saúde, a sua ação também se desenvolve em diversos serviços, nomeadamente:

- Loja de produtos paramédicos;
- Farmácia;
- Fisioterapia;
- Hospital;
- Cuidados Continuados Integrados de Média e Longa Duração;
- Laboratório de Análises clínicas.

O Hospital da SCMSP é atualmente uma referência nacional no sector da saúde, oferecendo um conjunto de serviços, tais como:

- Consultas de especialidade;
- Cirurgias;
- Exames;
- SAP (Serviço de Atendimento Permanente);
- Internamento;
- Imagiologia;
- Medicina no trabalho - com profissionais de referência na área, assim como com um conjunto de equipamentos de topo.

Fundado na década de 1940, vem sofrendo diversas alterações ao longo dos anos nas suas instalações, de forma a dar resposta às necessidades crescentes por parte da população. Na década de 1990, foram inauguradas as suas novas instalações, estando, inclusive, a sofrer um alargamento nas suas estruturas atualmente. Para além dos serviços já mencionados, possui ainda o serviço de hemodiálise, serviço de análises clínicas e o de Fisioterapia (Manual de Acolhimento SCMSP, 2006).

A farmácia e a loja de produtos paramédicos são mais uma aposta da instituição na saúde, e responsáveis pela prestação de apoio aos cuidados de saúde da população do concelho. A farmácia possui uma estrutura moderna, munida dos mais recentes equipamentos. A qualidade das suas instalações, dos equipamentos e da equipa técnica, que diariamente se apresenta para o serviço público em geral, revela-se como mais uma evidência da modernidade da capacidade de resposta da Misericórdia de S. Paio face à realidade sócio-humanitária atual. A Loja de Produtos Paramédicos assegura o fornecimento de produtos para a prevenção de doenças dos pés, a comercialização de artigos ortopédicos e produtos naturais (Manual de Acolhimento SCMSP, 2006).

O apoio à terceira idade foi desde sempre uma prioridade desta instituição, tendo-se expandido consideravelmente ao longo dos anos. Inicialmente a SCMSP dispunha apenas de um lar (fundado na década de 1970), hoje em dia dispõe de quatro lares com capacidade para aproximadamente 220 idosos. Estes utentes podem estar no lar em regime de centro de dia –no qual é prestado um conjunto de serviços que contribuem para preservar o lugar dos idosos no seu meio sócio familiar, proporcionado às suas famílias condições para uma continuidade profissional e social, uma vez que o idoso permanece durante o dia nas instituições do centro, pernoitando em casa- ou em regime efetivo, em que o utente está diariamente na instituição e faz dela a sua nova casa (SCMSP, 2015, p.18).

Esta Santa Casa possui ainda um serviço de Apoio ao Domicilio, iniciado no ano na década de 1990. Traduz-se numa resposta social, destinada a pessoas idosas, residentes no concelho, que assenta na prestação de serviços personalizados e individualizados na residência das pessoas, que por motivos de envelhecimento, doença, deficiência ou outro impedimento, não possam assegurar temporária ou permanentemente as suas necessidades básicas e/ou atividades da vida diária, evitando, deste modo, a sua institucionalização. Recentemente, e neste mesmo âmbito do apoio à terceira idade, criou-se uma Unidade de Cuidados Continuados, de média e longa duração (SCMSP, 2015, p. 35).

Não obstante, os mais novos também são tidos em conta. Foi na década de 1970 que a SCMSP iniciou a atividade orientada para a Infância, surgindo o serviço de creche mais tarde. Desde a década de 1990 que o número de crianças vem aumentando, o que leva à necessidade de recrutamento de um maior número de funcionários e técnicos para que seja viável proporcionar aos utentes um serviço o mais eficaz possível. O Infantário da instituição é composto por Jardim-de-infância e Creche. Destina-se a crianças com idades compreendidas entre 4 meses e os 5 anos de idade e assegura a prestação de cuidados de higiene, alimentação e educação às mesmas. O horário de funcionamento de ambas as valências é das 07h30 às 19h00, estando contemplado um horário de prolongamento – uma atividade não letiva a partir das 16h00 - para aqueles que o desejem (Manual de Acolhimento SCMSP, 2006).

A população com deficiência também obteve o reparo da SCMSp, que assumiu como prioritário o apoio neste domínio. O lar residencial abriu no início década de 2000, possui atualmente dezasseis utentes, e para além de ser um centro de acolhimento ao deficiente, é também um lugar agradável e onde tudo é considerado detalhadamente em função das pessoas que o integram. O Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) destina-se ao acolhimento e desenvolvimento de pessoas com deficiência grave, entre os 16 e os 35 anos, cujas capacidades não permitam o exercício de uma atividade produtiva. Neste centro realizam-se atividades socialmente úteis e estritamente ocupacionais, nomeadamente através do apoio técnico permanente nos planos físico, psíquico e social, da participação em ações culturais, ginnodesportivas e recreativas (Manual de Acolhimento SCMSp, 2006).

Face ao cenário de desemprego e instabilidade profissional, as apreensões da SCMSp passam igualmente pela formação e integração socioprofissional de pessoas que se encontrem nestas circunstâncias. Foi neste sentido que foram criadas, na década de 1990, as empresas de inserção, financiadas pela INOFOR e destinadas a desempregados de longa duração e/ou pessoas com deficiência ligeira, preferencialmente residentes no concelho. Inicialmente, era suposto abranger dois sectores de atividade – lavandaria e jardinagem – por serem duas funções inteiramente conciliáveis com as necessidades da instituição, para as diferentes valências que a constituem. Mais recentemente foi estabelecida a empresa de inserção em pastelaria e padaria. Esta teve o mesmo objetivo das empresas referidas anteriormente, bem como o de facilitar o escoamento de cafés, restaurantes, escolas e particulares dos produtos por parte da Santa Casa assim, como os demais clientes e, deste modo, prestar serviços à comunidade local (SCMSp, 2015, p.57).

O serviço de Higiene e Segurança no Trabalho é mais uma aposta da SCMSp, providenciando um conjunto de serviços especializados às empresas que procuram estar em conformidade com o Decreto-Lei nº 441/91, de 14 de Novembro, quanto à Higiene e Segurança. Este serviço conta com uma vasta equipa de médicos, auditores e outros profissionais especializados que garantem a qualidade do serviço (Manual de Acolhimento, 2006).

O Banco Solidário e a Cantina Social são mais duas das recentes respostas sociais da instituição. O Banco Solidário, consiste em prestar apoio às famílias carenciadas do concelho, e tem ao dispor de todos os munícipes roupa, calçado e brinquedos, que passam por uma seleção e tratamento adequado. Encontra-se aberto diariamente e está a cargo de um grupo de voluntários. A Cantina Social encontra-se em funcionamento, junto ao Lar de Idosos desta instituição. Pretende ser um espaço polivalente, vocacionado para o apoio e promoção de indivíduos em precária situação económica (Revista SCMSP, 2012).

O Medical Spa surge na procura de promover o bem-estar físico e psicológico. Dotado de profissionais especializados, dispõe de um vasto equipamento topo de gama para tratamento com água, vapor, massagens, fitness, cardiotraining, musculação, aeróbica, step e ainda tratamentos médicos (Revista SCMSP, 2012).

O Centro de bem-estar da pessoa com Alzheimer, é uma das mais recentes aposta da SCMSP. Com capacidade para acolher cerca de 15 utentes, dispõe de uma equipa multidisciplinar que dinamiza atividades de estimulação cognitiva, ações de promoção da autonomia dos utentes nas atividades da vida diária, bem como sessões diárias e individualizadas de Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Psicologia (SCMSP, 2015, p.54).

Os objetivos e os indicadores relativamente a esta Instituição são de crescimento, e desenvolvimento dos serviços, abrangendo uma cada vez maior faixa populacional. Exemplo disso é a previsão de abertura da clínica da Mulher e da Criança (Maternidade) brevemente.

2. Estrutura Organizacional

O desenvolvimento deste estágio decorreu no departamento de Recursos Humanos, Formação e Qualidade da SCMSP. Esta Instituição é constituída por (cf. anexo 1):

- Mesa Administrativa;
- Provedoria;
- Serviços Jurídicos;
- Serviços de Suporte, que integram:
 - Ação Social;

- Alimentação;
- Aprovisionamento;
- Contabilidade;
- Farmácia;
- Instalações e equipamentos;
- Qualidade;
- Recursos Humanos e Formação;
- Serviços Gerais;
- SHST.
- Serviços Operacionais, como:
 - Apoio domiciliário;
 - CAO;
 - Centro de Dia;
 - Centro de Formação;
 - Constelação;
 - Creche;
 - Empresas Inserção (jardinagem);
 - Empresas de Inserção (lavandaria);
 - Empresas de Inserção (pastelaria);
 - Farmácia;
 - Hospital;
 - SHST;
 - Jardim-de-infância;
 - Lares;
 - Lar Residencial;
 - Loja de Produtos Naturais;
 - Medical SPA;
 - UCCI.

2.1 Departamento RHFQ

O departamento de RH, Formação e Qualidade insere-se, portanto, nos serviços de suporte, que são responsáveis por assegurar, de um modo transversal, o bom funcionamento dos serviços operacionais. Este departamento, anteriormente designado Recursos Humanos e Formação (cf. anexo 1), integra agora o serviço de Qualidade. Esta alteração é denotativa da importância que assume a articulação entre a Qualidade e a gestão dos recursos humanos na Instituição.

Neste sector, desenvolvem funções quatro colaboradores no domínio dos Recursos Humanos, três na área da Formação (que compreende dois níveis – a formação interna e a formação externa), e dois no âmbito da Qualidade (responsáveis pela gestão da qualidade de todas as valências que integram a Instituição). As suas categorias profissionais, segundo o Descritivo Funcional do Regulamento do Pessoal da SCMSp (2011, pp. 12-14) (cf. anexo 2), compreendem:

- Responsável pelo departamento de RH, Formação e Qualidade, que tem como responsabilidades/funções principais o “recrutamento e seleção”, a “gestão da contratação”, a “gestão dos vencimentos”, a “gestão dos RH”, a “formação”, a “qualidade” e ainda efetuar o expediente geral da Assembleia Geral da Instituição. Deve possuir “licenciatura, conhecimentos de informática e conhecimentos da Norma ISO 9001:2000- Sistema de Gestão da Qualidade”, como requisitos mínimos para a função; e competências como “relações humanas” (com utentes, médicos e colegas), “sentido de responsabilidade”, “sentido prático/julgamento” e liderança e gestão da sua equipa (Regulamento do pessoal, capítulo 7, p.12);
- Assistente administrativa dos RH, que tem como principais responsabilidades/funções os “honorários”, o “processamento de salários”, a “gestão de recursos humanos (gestão de férias, apoio na preparação da documentação para avaliação de desempenho, gestão do pontómetro)”, “declarações de IRS”, “estatísticas”, “gestão dos Irmãos” e “apoio geral ao departamento”. Deve possuir o “12º ano” de escolaridade mínima e “conhecimentos de informática”, como requisitos mínimos para a função; e “relações humanas” (com utentes, médicos e colegas), “sentido de

responsabilidade” e “polivalência”, como competências (Regulamento do pessoal, capítulo 7, p.13);

- Escriturário de RH, que tem como fundamentais responsabilidades/funções os “honorários”, a “gestão de faltas do pessoal”, a “gestão das candidaturas recebidas”, a “gestão dos aprovisionamentos do departamento”, a “medicina do trabalho” e o “expediente geral”. Deve possuir o “12º ano” de escolaridade mínima e “conhecimentos de informática” como requisitos mínimos para a função; e competências como “relações humanas” (com utentes, médicos e colegas), “sentido de responsabilidade” e ser “polivalente” (Regulamento do pessoal, capítulo 7, p.14);
- Técnico de RH/Qualidade, que tem como principais responsabilidades/funções o “sistema de gestão da qualidade”, a “formação”, a gestão dos portais no âmbito do Projeto Primavera e a “gestão de recursos humanos”. Deve possuir, como requisitos mínimos para a função, “licenciatura” e “conhecimentos de informática”; e “relações humanas” (com utentes, médicos e colegas), “sentido de responsabilidade” e “polivalência”, como competências (Regulamento do pessoal, capítulo 7, p.13);
- Assistente Administrativo da Qualidade, que tem como principais responsabilidades/funções a “gestão da documentação do SGQ”, a “avaliação da satisfação dos utentes”, “gerir e atualizar o Portal de Comunicação Interna”, “recolher e lançar sugestões/reclamações/propostas de melhoria”, “recolher e lançar ocorrências”, a “satisfação dos utentes”, os “indicadores do SGQ” e a “secretaria da unidade de cirurgia”. Deve possuir licenciatura e conhecimentos de informática como requisitos mínimos para a função; e relações humanas (com utentes, médicos e colegas) como competências (Regulamento do pessoal, capítulo 7, p.14).

III. DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

1. Descrição da Área de Intervenção/Problema de Investigação

O nosso trabalho de investigação durante o estágio versou na análise dos contextos de formação e de gestão dos recursos humanos levados a cabo por esta IPSS, nomeadamente na gestão dos conhecimentos e competências adquiridas pelas ajudantes de lar a partir da formação e de contextos de trabalho.

Pretendemos compreender se a formação desenvolvida pela SCMSp se orienta para o desenvolvimento de conhecimentos e competências para o exercício profissional, e apurar igualmente, a contribuição de outras modalidades ou processos para este mesmo fim.

Foi também nosso intuito perceber o modo como os responsáveis pela gestão da formação e da gestão de recursos humanos levam a cabo o processo formativo, e as perceções que aqueles e o público-alvo têm da formação.

Neste sentido, procurámos saber que formação as ajudantes de lar usufruíram, e em que medida os conhecimentos e competências resultantes se revelam uma mais-valia para elas, e para a Instituição.

2. Diagnóstico de necessidades/interesses

A ideia de trabalhar esta problemática na nossa investigação surgiu na sequência do que nos foi sugerido pela acompanhante de estágio da Instituição e diretora técnica responsável pelo Departamento de Recursos Humanos, Formação e Qualidade da Santa Casa da Misericórdia de S. Paio. Aparentemente, por a temática da formação e das competências levantar algumas indagações, particularmente na categoria de ajudantes de lar.

Encarámos com agrado a sugestão da instituição, quer pela relevância que o tema da investigação tem para a nossa área de estudos, quer pelo *know-how* que proporciona no domínio da formação e dos recursos humanos, proveniente da interação próxima com os processos formativos e de gestão de recursos humanos desenvolvidos no departamento em que decorreu o estágio.

Sabemos que cada vez mais os trabalhadores, no geral, são confrontados com os mais variados desafios no desenvolvimento das suas atividades profissionais e, neste sentido, sabemos também o quão importante é providenciar-lhes uma formação contínua e adaptada às suas

necessidades, acrescentando valor não só aos próprios, mas igualmente às entidades empregadoras. Muita da produtividade e da qualidade no trabalho pode ganhar expressão quando os trabalhadores têm acesso a uma oferta formativa ajustada às suas funções, e é com base neste contexto que se desenvolve o nosso trabalho, a fim de perceber em que medida este pressuposto se reflete no grupo das ajudantes de lar da Instituição.

3. Perguntas de Partida

- A formação desenvolvida pela Instituição orienta-se para o desenvolvimento de conhecimentos e de competências para o exercício profissional?
- Que outros processos/modalidades de formação concorrem para o desenvolvimento de conhecimentos e de competências para o exercício profissional?

4. Objetivos Gerais

- Compreender como os responsáveis pela gestão da formação e pela gestão de recursos humanos de uma IPSS organizam, desenvolvem e avaliam a formação que levam a cabo, e que sentidos lhes atribui.
- Identificar as perceções que as ajudantes de lar têm da formação promovida na Instituição.

5. Objetivos Específicos

- Fazer um levantamento e análise dos processos e tipos de formação (anteriormente) frequentados pelo público-alvo;
- Analisar as funções de trabalho do público-alvo, os problemas com que se confronta para as desempenhar e a formação que possui ou não possui para os ultrapassar;
- Perceber se os conhecimentos e competências (incluindo as transversais) adquiridos pelo público-alvo através da formação se revelam uma mais-valia para esse mesmo público tendo em conta os usos que deles este faz;

- Perceber se os conhecimentos e competências (incluindo as transversais) adquiridos pelo público-alvo através da formação se revelam uma mais-valia para a organização, tendo em conta os usos que deles esta faz;

6. Caracterização do público-alvo

O público-alvo sobre o qual versou a nossa investigação foram os Ajudantes de Lar da SCMSP.

Este grupo de trabalho é constituído exclusivamente por mulheres, trinta e sete no total. As suas idades variam entre os 20 e os 60 anos. No que diz respeito a habilitações académicas, registamos uma alternância entre o 1º Ciclo do Ensino Básico (Ensino Primário 4ª classe) e o Ensino Secundário (12º ano) ou equivalente com cursos de índole profissional.

Aferimos também que, quanto ao desenvolvimento de funções na Instituição, o período de permanência das colaboradoras que integram este grupo, vai de 1 a 28 anos de serviço prestados.

Respeitante, ainda, ao domínio das suas funções, evidenciamos que as ajudantes de lar são, segundo o descritivo funcional do Regulamento do Pessoal da SCMSP (2011, p. 37) (cf. anexo 2), responsáveis por:

- Prestação de cuidados de higiene e conforto aos utentes;
- Preparação e administração de refeições aos utentes;
- Limpeza e desinfeção das unidades do doente e das instalações em geral;
- Preparação de material para esterilização;
- Apoio na prestação de serviços ao utente;
- Colaboração em Exames Auxiliares de Diagnósticos;
- Apoio aos outros serviços, tais como a cozinha, lavandaria, limpeza e apoio ao domicílio, sempre que necessário.

As suas competências para a função, descritas igualmente no regulamento anteriormente referido (cf. anexo 2), têm como requisitos mínimos o 4º ano de escolaridade e, como competências fundamentais, as relações humanas, o sentido de responsabilidade e a polivalência.

7. Atividades desenvolvidas

No decorrer do estágio e da realização desta investigação, foram postas em prática múltiplas atividades.

Procedemos, primeiramente, à recolha e análise de informação relacionada com a área de intervenção; bem como à pesquisa bibliográfica pertinente para a sustentação do enquadramento contextual, do enquadramento teórico e do enquadramento metodológico.

Realizaram-se, com certa regularidade, reuniões. Algumas delas contaram com a presença da acompanhante de estágio e da orientadora de estágio – a decorrer na Instituição –, outras apenas com a orientadora, que tiveram lugar na Universidade do Minho.

Foram várias as tarefas realizadas no departamento de RH, Formação e Qualidade.

Entre elas:

- a) Consulta e análise de documentação relativa ao Departamento e aos colaboradores:
 - Regulamento do Pessoal da SCMSP;
 - Manual da Qualidade do Hospital da SCMSP;
 - Contrato Coletivo de Trabalho;
 - Fichas de Avaliação de Ações de Formação –trabalhador e do formador-;
 - Ficha de Avaliação do Formando -a preencher pelo formador-;
 - Ficha de Levantamento Interno de Necessidades de Formação;
 - Ficha de Avaliação da Eficácia da Formação –a preencher pelas chefias;
 - Norma *Equass* para a Qualidade;
 - Ficha de Avaliação de Desempenho;
 - Ficha de Autoavaliação;
 - Ficha de Ocorrência;

- b) Elaboração de tarefas no Departamento:
 - Revisão dos descritivos funcionais existentes na Instituição, para atualização do Regulamento Interno do pessoal;
 - Elaboração de fluxogramas das etapas do processo formativo;

- Elaboração de relatórios de utentes da creche e pré-primária no software *Quality Alive*;
- Introdução de dados no software *Primavera Executive*;
- Criação de formulários relativos ao Grau de Satisfação dos colaboradores;
- Arquivo e organização de processos individuais dos colaboradores e dos prestadores de serviços;
- Tarefas diversas de apoio ao Departamento.

c) Elaboração de instrumentos de recolha de dados de investigação:

- Construção dos inquéritos por questionário (apêndice nº 4);
- Elaboração dos guiões das entrevistas (apêndice nº 1);
- Elaboração do guião *focus group* (apêndice nº 7);
- Tratamento e análise dos dados provenientes dos instrumentos de recolha acima referidos, através da técnica de análise de conteúdo para o caso das entrevistas e o SPSS para o caso dos inquéritos por questionário.

Fizeram parte, evidentemente, as conversas informais com os vários intervenientes ao longo do estágio e da realização deste trabalho.

IV. BREVE ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Formação e trabalho: da polissemia dos conceitos às políticas públicas de educação e formação.

1.1. Educação e Formação: conceitos e relações

Ainda existe uma conotação negativa em relação à formação profissional que se relaciona com a “arcaica” dissociação entre o domínio da educação formal e o domínio do trabalho. Segundo Rui Canário,

“Apesar da crescente relevância da dimensão profissional no quadro dos modernos sistemas de educação e formação, as referências à formação profissional mantêm, ainda hoje, alguma conotação negativa, compreensível à luz da tradição histórica que marca a relação entre o mundo da educação formal e o mundo do trabalho” (Canário, 2000, p. 125).

No caso de Portugal, como refere o mesmo autor, aquela conotação “se prolongou numa organização dual do sistema escolar, numa via “nobre” de estudos longos e numa via curta, directamente conducente ao exercício do trabalho” (Canário, 2000, p. 125).

Porém, e considerando ainda Canário, tendo em conta as diversas alterações de que têm sido alvo quer os sistemas de educação e formação, quer o próprio mundo do trabalho, esta visão tornou-se obsoleta. Como defende o autor, a formação profissional “não pode entender-se como circunscrita a uma primeira etapa, prévia à entrada no mercado de trabalho, mas como um processo inerente à globalidade do percurso profissional” (Canário, 2000, p.126).

Neste sentido, são várias as definições de Formação que encontramos atualmente, resultantes, em grande parte, do impulso que este obteve, a nível mundial, a partir de meados do séc. XX, devido às exigências do mercado de trabalho.

O conceito *formação* deriva, no Dicionário da Língua Portuguesa (2010), da palavra latina ‘*formatione*’. Refere-se ao ato ou modo de formar ou constituir algo. Não obstante, também se refere ao modo como cada pessoa foi criada na sua infância e adolescência, isto é, a educação

que teve; e ao conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para exercer uma atividade ou ao conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa.

Berbaum (1993, p. 13) sugere que se fala de formação quando “há lugar a uma intervenção que visa contribuir para a emergência de uma resposta comportamental nova” e que por este conceito poderá entender-se “toda a espécie de procedimento tendente a inflectir um tipo de reacção” [de que a o ensino é um exemplo].

Já Estêvão (2012, p. 67) entende a formação como uma prática social característica e como um autêntico organismo que exerce determinadas funções sociais “relacionadas com a reprodução, a regulação e a legitimação do sistema social, entre outras, ao mesmo tempo que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania”.

Por sua vez, Cruz (1998, p. 11) sustendo-se no conceito concebido por (Goldstein e Gessner, 1998), entende a formação profissional como “a aquisição sistemática de competências, normas, conceitos ou atitudes que origina um desempenho melhorado em contexto profissional”.

Um dos grandes objetivos da formação profissional consiste em alargar e adequar os conhecimentos e as habilidades dos formandos ao longo da vida. Assim, a formação profissional assume um papel central e de grande importância tendo em conta os novos desafios que se colocam aos trabalhadores, fruto das mudanças operadas no mundo do trabalho e na economia mundial. Estas mudanças influenciadas, entre outros fatores, pelos processos de globalização, pela emergência e a utilização alargada de novas tecnologias, tornam premente a necessidade de atualização e a aquisição de novas competências. Assim, a aquisição de formação profissional é uma mais-valia na estruturação e na competitividade do mercado de trabalho e do contexto económico a nível geral, o que leva a que esta assuma um papel fundamental numa sociedade e economia orientadas para e pelo conhecimento (IQF, 2006).

No seu estudo, Estêvão (2012, p. 68), aponta vários benefícios da formação, entre eles:

- Incita a eficiência;
- Melhora a motivação e a automotivação dos trabalhadores;
- Amplia as capacidades de saber, de informação, de expressão, de comunicação, de sociabilidade, de integração, dos trabalhadores;

- Favorece a emergência de projetos individuais e coletivos no domínio profissional;
- Suscita alterações positivas ao nível do imaginário;
- Questiona hábitos e modelos culturais;
- Promove cultural e socialmente os trabalhadores

Neste seguimento, o autor releva ainda os efeitos evidentes da formação “no plano das regulações sociais no interior da empresa, fidelizando os trabalhadores, tornando-os potencialmente mais lúcidos em relação à sua situação no trabalho” (Estêvão, 2012, p. 68).

Cardim (2005) defende que a formação profissional propriamente dita adota duas modalidades essenciais. São elas a qualificação – ou formação inicial – e o aperfeiçoamento, também designado por formação contínua. A primeira “visa a preparação completa ou fundamental para o exercício de uma profissão ou grupo de profissões para integração na atividade de jovens ou adultos com pouca ou nula experiência anterior na profissão respetiva” (Cardim, 2005, p. 24). Esta modalidade é característica dos maiores sistemas institucionais que incidem na área da formação, tais como o Ensino Técnico, a Formação em Alternância, a Formação Profissional de Adultos, etc. A segunda, então designada por aperfeiçoamento profissional ou formação contínua, pretende preparar os ativos já qualificados para desenvolver e aprimorar as suas competências profissionais, atualizando conhecimentos, expandindo o leque de atividades realizadas ou o seu respetivo nível. “O aperfeiçoamento é assim marcadamente orientado para a melhoria de desempenho de funções na carreira dos já ativos.” (Cardim, 2005, p. 26). Ao contrário da primeira, as intervenções desta segunda modalidade “tradicionalmente defendidas pela OIT, são normalmente realizadas através de ações de curta duração promovidas por consultores públicos ou privados, especializados nessas ações ou, particularmente nas grandes empresas, por serviços próprios” (idem, p. 26).

Contudo, não querendo limitar a formação profissional às estâncias de ensino-aprendizagem e da atividade laboral, consideremos o discurso de Pereira (1997), que evidencia que

“Se tomarmos consciência da dimensão e da importância que assume a formação profissional, quer a nível do crescimento, quer a nível do desenvolvimento económico, o que potencia o ‘esperado’ desenvolvimento social e humano, poderemos afirmar que, a

formação profissional não deverá ser utilizada aos longo da vida ativa dos Homens, mas sim ao longo de toda a sua vida, já que a sabedoria, a habilidade e os conhecimentos não são eternos nem monopólio de quem quer que seja.” (Pereira, 1997, p.34)

Nesta linha de raciocínio da não limitação da formação ao ensino-aprendizagem em articulação com o domínio profissional, encontra-se também Bernardes (2013, p. 13), expressando que “a formação deve transcender aquela que é orientada para a tarefa assente em conteúdos de ordem meramente técnica ou funcional”. A autora defende que a formação dos trabalhadores deve reportar não apenas para os conteúdos de teor específico, mas deverá também regular-se “por valores abrangentes e universais, assumindo uma dimensão educativa, na medida em que os trabalhadores se vão apropriando de novos valores éticos, culturais e sociais, os quais, como consequência, repercutir-se-ão ao nível do trabalho e na realidade organizacional” (Bernardes, 2013, p. 14).

A este respeito, Alda Bernardes lembra ainda que, se a educação é considerada formadora – no sentido de formar o indivíduo para a vida-, a formação pode igualmente conter uma abordagem educativa – vista, assim, não só enquanto conteúdo, mas como um método, como um processo educacional-. “Ainda que as políticas de educação possam, de alguma maneira, estar articuladas com as políticas de desenvolvimento económico e com as políticas de emprego e de formação, não devem subordinar-se a elas (Bernardes, 2013, p. 19).

Esta abordagem da autora ao vínculo existente entre a formação, a educação e o trabalho surge em concordância com a perspetiva de Mészáros, (2005, cit. por Bernardes, 2013, p.20) na qual defende que

“A função da educação nas sociedades capitalistas é estratégica e vital, justamente pelo papel que a educação pode desempenhar na superação do capital, isto é, na construção de uma sociedade não mais determinada pelas necessidades da produção de mercadorias, do lucro ou da exploração alienante do trabalho. Este carácter coloca a educação como sendo central em qualquer processo de mudança social, no sentido de que a educação deixa de ser um momento específico da vida com fins utilitários determinados, para passar a ser a própria vida de todas as pessoas.”

Atendendo, assim, às múltiplas e céleres mudanças que ocorrem nos planos social e profissional da atualidade (de que são exemplo as sucessivas inovações de natureza tecnológica),

e tendo em consideração a posição privilegiada que a educação pode ocupar nesses processos de mudança, impõe-se que haja um cuidado em pensar a formação, na medida em que dê resposta às imposições da globalização da economia. Tiriba (2009, cit. por Bernardes, 2013, p. 21) considera que, ao mesmo tempo que o conhecimento sobre o trabalho se tornou “flexível, volátil e rapidamente descartável”, “também o mercado exige pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo, com conhecimentos técnicos, com um domínio das tecnologias da informação e comunicação e que comuniquem em vários idiomas”.

Neste sentido “a educação ultrapassa largamente as fronteiras da educação deliberada, formal e institucionalizada, ou seja, o universo escolar” (Canário, 2008, cit. por Bernardes, 2013, p. 27). Reforçando a ideia de Canário, a autora defende que a formação não deve ser considerada um episódio singular, mas sim “uma experiência contínua que ocorre formalmente em sala e, informalmente, também nas situações de trabalho” (Bernardes, 2013, p. 27). A autora alega que “o reconhecimento da importância dos processos educativos não formais e informais prova-se, por exemplo, pela atenção dada às qualidades pessoais dos candidatos a emprego, que resultam, em parte, da formação complementar à formação de base que possuem” (Bernardes, 20013, p. 27).

A corroborar esta ideia vem também Silvestre (2003, p. 48), onde confessa que “a educação/formação integral do homem não acontece nem se aprende só na escola/sistema escolar (educação formal)” mas “vai-se processando na e ao longo da vida de uma forma permanente (através também da educação não formal e educação informal)”. Ela emerge com as múltiplas interações e situações a que o indivíduo sujeita e está sujeito, e com as aprendizagens que realiza.

A educação e a formação do cidadão são então um processo contínuo, que conjuga as aprendizagens de vida e as que resultam da participação em ações formais de educação.

Tendo em conta as distintas circunstâncias e finalidades dos contextos que envolvem aprendizagem, “os conceitos de *educação, formação, aprendizagem, não formal e informal*, surgem, muitas vezes, usados de modo distinto” (Bernardes, 2013, p. 28). A autora argumenta que o ensino e a formação formal têm sido reconhecidos com base no que aparenta ser o percurso académico convencional, em “instituições burocraticamente estruturadas, de escolaridade formal, desde a infância até ao nível superior” (Bernardes, 2013, p. 28). A aprendizagem ocorre, portanto, como resultado de experiências em instituições de educação ou

de formação e tem objetivos definidos, pelo que é intencional, do ponto de vista do educando (Comissão Europeia, 2000, 2001, cit. por Bernardes, 2013, p. 28). No seio das organizações, Bernardes refere que a formação formal acontece na ausência de ação, isto é, a participação nas mais variadas ações de formação, ocorrem fora do contexto de rotina diária de trabalho.

Com base ainda no referido pela Comissão Europeia (2000, 2001, cit por Bernardes 2013) indica que o conceito de *não formal* é menos abordado, e relaciona-se mais com as situações de formação que não advêm diretamente de uma entidade formativa ou educativa, mas são, todavia, estruturadas, na medida em que são definidos objetivos de aprendizagem, são intencionais, compreendem um período de tempo e envolvem apoio à aprendizagem.

Segundo Canário (2006), estes processos não formais caracterizam-se pela flexibilidade de horários, programas e locais, detendo, em geral, de um carácter voluntário, nos quais não existem preocupações de certificação, e que são planeados em função de públicos e situações particulares (Canário, 2006, cit. por Bernardes, 2013, p.28).

Já as dinâmicas de aprendizagem *informal* admitem a aquisição de conhecimentos ou aptidões “fora dos currículos das instituições de programas educacionais, cursos ou *workshops*” (Bernardes, 2013, p. 29). Trata-se de processos que correspondem a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizadas ou estruturadas (Canário, 2006, cit. por Bernardes, 2013, p.29). “Deste modo, a aprendizagem informal resulta das atividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, ou com o lazer, não é estruturada, mas pode ser intencional, ou não, ocorrendo aleatoriamente” (Comissão Europeia, 2000; 2001, cit. por Bernardes, 2013, p.29).

Bernardes (2013) adverte para o facto de, no domínio ideológico e teórico, os meios de abordagem aos conceitos de *educação* e *formação* nem sempre serem unânimes. A autora admite que, em Portugal,

“A formação pode existir enquadrada dentro do sistema educativo, onde se inclui a “educação de adultos” e a educação extraescolar e pode, igualmente, estar inserida no mercado de trabalho cuja base institucional para esta modalidade de formação é a empresa e o público-alvo é constituído pelos ativos, quer empregados quer desempregados, incluindo os indivíduos à procura do primeiro emprego; e que, na legislação (referindo-se ao Art.º 3.º do Decreto-Lei 396/2007 de 31 de Dezembro), a “educação e formação profissional” ou “formação profissional” surgem como sinónimos,

e visam “dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais atividades profissionais” (Bernardes, 2013, p. 30).

O conceito de formação ora é utilizado como referência à formação em si - como um fim -, ora se usa como referência ao processo no sentido de formar e de transformar a pessoa ao longo da sua vida (Bernardes, 2013). A este respeito, a autora recorre a Fabre (1994), que faz referência ao *triângulo da formação*, onde defende que é possível “formar em”, “formar por” e “formar para”, o que “comporta necessariamente uma dimensão de adaptação sociocultural” (Bernardes, 2013, p.32).

Com base, ainda, em Fabre (1994), Bernardes (2013, p. 32) declara que é possível expressar a relação entre os dois conceitos, *formação* e *educação*, tendo em conta que, formar prevê a transferibilidade do saber para a prática e envolve, tal como a educação, a transmissão de conhecimentos, de valores e de “saber-ser”; porém, o ato de formar é mais ontológico que educar.

Quanto aos objetivos e estratégias, a formação parece estar mais orientada para o trabalho e as tarefas do que para a pessoa e, a educação, está mais orientada para a pessoa (Bernardes, 2013, pp. 32-33).

Todavia, e como salienta igualmente Bernardes (2013), a distinção dos conceitos pode não ser clara, isto porque se as ações educativas são, em certa medida, formadoras, também os contextos de formação e a própria formação em si, podem envolver uma dimensão educativa.

Neste sentido, relativamente à ambiguidade entre os conceitos de formação e educação, Silvestre (2003, p. 33) assume as dificuldades em estabelecer fronteiras entre eles, por serem dois conceitos “extremamente ambíguos, polissémicos e polémicos porque se cruzam e, por vezes, surgem como contraditórios e dissonantes porque se chocam”. O autor insiste afirmando que “o eixo educação-formação, assenta numa interação comunicativa que advém da sociedade e que se traduz numa complementaridade e interpenetrabilidade que torna praticamente impossível delimitar espaços e tempos quer para uma quer para outra” (Silvestre, 2003, pp. 60-61).

1.2. Políticas públicas de Educação e Formação: breve apontamento

Relativamente ao contexto português, Silvestre (2003, pp. 69-70) lembra que “a ideia central da necessidade de formação/educação não é nova no nosso sistema educativo/formativo”. O autor destaca a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) como um importante passo dado neste sentido, que “pretendeu organizar e legislar mais profundamente as questões relacionadas quer com a formação, quer com a educação”.

No seu estudo, Cruz (1998) reconhece também o crescimento da atividade relacionada com a formação profissional em Portugal, que em muito se deve à criação desta Lei de Bases do Sistema Educativo, mas também “à possibilidade de se ter acesso a significativos subsídios públicos vocacionados para o desenvolvimento da formação profissional (Cruz, 1998, p. 13).

Nilsson (2007, p. 171) atribui a devida relevância ao Comunicado de Maastricht de 2004 - formulado a partir da cooperação entre os Estados-Membros face aos Objetivos de Lisboa, em 2000 - que suscitou, em Portugal, a proposta de oito prioridades, “que vão desde a melhoria dos investimentos no ensino e formação profissional até ao desenvolvimento das competências dos professores e formadores da EFP”.

No que concerne a políticas públicas de educação e formação, Alda Bernardes evidencia que

“A elevada produção de documentação das instâncias internacionais e europeias sobre as políticas de educação e formação tem vindo a reafirmar a estratégia de subordinar as reformas educativas aos interesses económicos. Na sua conceção, a política de educação surge definida em termos económicos e sociais e apoia-se numa ideologia claramente baseada na educação para o desenvolvimento económico e das empresas, surgindo como subsidiárias, as dimensões cultural e humana da educação.” (Bernardes, 2013, p. 42)

Tendo em conta estas políticas a nível europeu, a autora expressa que a Estratégia de Lisboa afirmou a importância da educação e da formação no âmbito da União Europeia para o crescimento e emprego e, neste sentido, as suas orientações impõe aos Estados-membros uma melhoria no investimento do capital humano e o ajuste dos sistemas formativos e educativos às novas exigências que dizem respeito ao plano das competências (Bernardes, 2013, p. 42).

Neste campo de ação, destaca-se também o documento de referência das políticas da União Europeia *Promover o espírito empresarial nas escolas e universidades*, “desde a escola primária, à universidade”, que visa que o ensino desempenhe um papel mais ativo na criação de uma cultura mais empresarial na Europa (Bernardes, 2013, p. 42).

A este respeito, Valente e Wochnik (2008, p. 4) aludem também à Declaração de Copenhaga (CE, 2002), na qual “é acordada a necessidade de reforçar a cooperação e a reforma dos sistemas de EFP a nível europeu no sentido de os tornar mais transparentes e com mais qualidade”.

Considerando ainda as políticas públicas de educação e formação, Bernardes (2013) remete para o facto de

“No âmbito da cooperação europeia em matérias de educação e formação, surgiu o documento *Educação e Formação 2020*, que estabelece objetivos, métodos e estratégias comuns para os Estados-membros. Baseando-se num discurso sobre a qualidade da educação e numa ideologia que se tornou dominante entre os políticos, um dos objetivos expressos neste documento é melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação, para o que os cidadãos devem adquirir competências chave, nomeadamente, as competências digitais, *aprender a aprender*, o espírito de iniciativa e o espírito empreendedor, bem como a sensibilidade cultural. No âmbito destes princípios, a criação de parcerias entre o mundo empresarial e os diferentes níveis e setores de educação, formação e investigação são incentivados. A par da conciliação das necessidades profissionais, sociais, e do bem-estar individual, a justificação é a necessidade de desenvolver competências para o trabalho.” (Bernardes, 2013, p.42-43)

A autora segue evidenciando que “em conformidade com as políticas públicas de educação e formação, assiste-se, em Portugal, à integração de políticas entre os ministérios da educação e do trabalho”, o que pode levar a que se interpele se “é a educação que vai articular-se com a formação ou é a formação que se vai articular com a educação?” (Lima, 2006, cit. por Bernardes, 2013, p. 44).

A política da educação parece ficar, assim, à mercê das imposições do mercado de trabalho e às necessidades das empresas, “em vez de ser vista como um direito à cidadania e ser sinónimo de progresso” (Bernardes, 2013, p. 52).

2. Competências: os diferentes sentidos e usos

Para melhor elucidar a problemática central deste estudo, foi fundamental esclarecer o conceito de competência, tanto mais que este “tem vindo a instalar-se em quase todos os domínios do saber com uma pujança de fazer inveja a outras noções que gozaram já de algum protagonismo” (Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva, 2006, p. 20).

Bellier (2001, p.241) defende que o forte carácter deste conceito “está sem dúvida na sua capacidade em expressar uma outra maneira de ver os problemas de formação, de gestão de recursos humanos ou de *management*”.

Para Parente (2008, p. 11) a pertinência da temática das competências e o aparecimento do modelo das competências “é uma resposta ao nível teórico-prático da gestão dos Recursos Humanos (RH) às transformações que emergiram no trabalho, no emprego e nas empresas nas últimas décadas do século XX”.

A noção de competência, como mencionam Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006, p. 10), tem sido utilizado com diversas interpretações, que espelham perspectivas e áreas disciplinares distintas. Desta forma, encontra-se:

- na **Educação**, o enquadramento da competência, entre outros aspetos, na “realização pessoal do indivíduo, na preparação para o trabalho e reconhecimento profissional”;
- na **Gestão**, a orientação para uma “análise funcional com vista a definir como é que os objetivos da organização são alcançados através da melhoria da *performance* individual”;
- na **Psicologia**, a utilização do conceito de competência “como uma medida de habilidades, e como o desempenho observável de uma pessoa representa os seus traços e capacidades”;
- na **Política**, a abordagem ao conceito “no âmbito das políticas mais gerais que se prendem com a evolução do espírito do capitalismo atual e com a reorganização do trabalho, tendo presente os desafios da produtividade e da globalização”;
- na **Gestão de Recursos Humanos**, a visão de competência como “uma ferramenta técnica para implementar práticas como recrutamento, seleção,

formação, avaliação, promoção, sistemas de recompensa e planeamento de pessoal”.

Como referem Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006, p. 10) “Esta diversidade, entre outras consequências, tem contribuído para a falta de uma definição mais ou menos consensual de competência”.

Corroborando esta ideia, atendamos a Antunes (2008), quando refere que o conceito de competência “é uma noção vaga e fluida, polifacetada, assumindo sentidos diversos decorrentes dos usos múltiplos de que é objeto nas duas esferas que tem vindo a ganhar espaço e relevo: o mundo da educação/formação e o universo do trabalho”. Ainda de acordo com esta autora,

A noção de competência tem sido usada para designar: desempenhos em situação e de tarefas específicas; saberes/aprendizagens experienciais; mediação entre conhecimento e ação. Tem aparecido ainda associada a: construção e desenvolvimento de competências; o reconhecimento, validação e avaliação de competências.

O movimento e o debate sobre modelos de educação/formação baseada em competências têm percorrido sinuosos caminhos ao longo destas quase seis décadas de desenvolvimento. As questões colocadas são díspares, têm sofrido as marcas dos contextos político-sociais e as respostas estão também longe de serem unívocas (Antunes, 2008, p. 15).

A este respeito, também Estêvão (2012, p. 109) evidencia a complexidade inerente à noção de competência, por ter vindo a ser utilizada com vários significados, dependendo do contexto a que surge associada, como “à gestão, à avaliação, à nova organização do trabalho, à crítica da pedagogia tradicional, à integração e descentralização das responsabilidades formativas, às novas orientações do espírito capitalista”. O autor distingue distintas finalidades que têm envolvido o conceito de competência:

- “Para designar atribuições ou prerrogativas formais, inerentes a um cargo ou a uma função, independentemente das características da pessoa”;
- Interpretado como qualificações, isto é, como um leque de conhecimentos ou aptidões de natureza técnica, adquirido quer a partir do sistema formal de ensino, quer por vias de formação profissional, ou até mesmo por qualquer outra modalidade de aprendizagem ao longo da vida;

- Entendido como “traços, qualidades, ou características intrapessoais, ou como fatores inerentes à personalidade de cada um”;
- Como sinónimo de comportamentos ou ações, pressupondo, assim, a sua existência apenas no ato e na ação (sendo passível de medida).

Não obstante, Bellier (2001, pp. 243-244) refere que, embora sejam várias as definições existentes relativamente a este conceito, elas não são assim tao distintas. A autora afirma que “parece haver-se instalado pouco a pouco um certo consenso, numa dezena de anos, que permite estar de acordo quanto a determinadas características”, que são:

- A ligação entre competência e ação (“a competência permite agir”);
- A contextualidade da competência, na medida em que “está associada a uma determinada situação profissional”;
- As dimensões que as constituem- “mesmo que as categorias sejam divergentes, todos estão no fim de contas de acordo em nelas incluir um pouco de saber, muito de saber-fazer e frequentemente de saber-estar”;
- “A noção de integração desses conteúdos” que como aponta a autora “não se trata de uma “soma” através da qual como que por um milagre resultaria a ação bem sucedida, mas sim de capacidades integradas, estruturadas, combinadas, construídas...”

Nesta linha de pensamento, Bellier utiliza no seu estudo a noção de que “a competência permite agir e/ou resolver problemas profissionais de forma satisfatória num contexto particular ao mobilizar diversas capacidades de maneira integrada” (Bellier, 2001, p. 244).

Parry (1998, cit. por Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva, 2006, p. 11), define o conceito de competência como um corpo de conhecimentos, atitudes e capacidades que:

- Afetam o desempenho de uma tarefa ou função;
- Podem ser medidas e comparadas com padrões (standards) previamente definidos;
- Podem ser melhoradas por via de formação e desenvolvimento.

Todavia, não querendo restringir este conceito a um conjunto de conhecimentos teóricos e empíricos detido por um qualquer indivíduo, como conceberam por exemplo McClelland (1973) e Boyatzis (1982); consideremos também uma definição não só de cariz profissional mas também social, proposta por Fleury & Fleury (2001, p. 188), que veem a competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo”.

Assim, e como defendem Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006, p. 12), podem ser delineados limites de rutura entre as múltiplas abordagens e/ou definições sobrepostas a este conceito. Os referidos autores afirmam, apoiando-se em (Rowe, 1995; Hoffmann, 1999), que “a mais importante das linhas de fratura na literatura divide, de um lado, as perspetivas das competências enquanto qualidades, por vezes referidas como abordagens baseadas nos *inputs*, e do outro, as perspetivas das competências enquanto resultados (comportamentos), caracterizadas como abordagens baseadas nos *outputs*”.

No primeiro caso, das abordagens baseadas nos *inputs*, as competências são entendidas como atributos do indivíduo, mais propriamente como os atributos necessários para que o indivíduo desenvolva trabalho competente. Atributos esses que compreendem, por exemplo, motivos, traços de personalidade, capacidades, conhecimentos e auto-imagem (Boyatzis, 1982, cit. por Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva, 2006, p. 12). Estamos perante a “abordagem mais tradicional, que foca a sua atenção nas características duradouras ou atributos do indivíduo que conduzem a um desempenho mais eficaz ou um desempenho superior da tarefa, como as definiu McClelland (1973)” (Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva, 2006, p. 12).

Já nas abordagens baseadas nos *outputs*, as competências são entendidas como desempenho ou como o resultado qualificado (“competente”) desse desempenho. Neste caso, a atenção centra-se no pós-desempenho, em processos como a avaliação e o reconhecimento, calculando o distanciamento do desempenho efetivo dos padrões de desempenho requeridos para que esse desempenho seja considerado competente (Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva, 2006, p. 13).

Spencer & Spencer (1993, cit. por Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva, 2006, p. 13) sugerem um modelo de análise de competências que agrega a perspetiva que enfatiza as competências enquanto saberes, e a perspetiva focalizada nos comportamentos. Corresponde à

representação do famoso *icebergue* das competências, em que o desempenho é a sua face visível (o comportamento manifestado, os conhecimentos aplicados e a destreza revelada nos conhecimentos técnicos), e as características e atributos dos indivíduos (como o auto-conceito, as atitudes, os valores e os motivos) constituem a sua face oculta.

Estêvão (2012, p. 112) alude igualmente à imagem do *icebergue* de competências, situando o nível dos outputs na parte observável das características dos indivíduos, que engloba manifestamente os conhecimentos, habilidades e experiência; e posicionando os inputs na extensão submersa do *icebergue*, associando-os ao auto-conceito, aos traços físicos e psicológicos, aos valores e às motivações, “constituindo-se como preditores de êxito a longo prazo”.

Nesta mesma linha de pensamento, Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006, p. 14) apontam uma definição proposta por Hoffmann (1999), que abarca três dimensões no conceito de competência:

- O comportamento observável, que se relaciona fundamentalmente com o desempenho ou resultado do processo de aprendizagem, focando o resultado ou as tarefas a serem realizadas;
- O padrão de qualidade ou resultado do desempenho de um indivíduo, que se refere ao nível mínimo de desempenho aceitável;
- Os atributos básicos do indivíduo (conhecimento, capacidades e habilidades – que integram os inputs do indivíduo- e que lhe permitem conceber desempenhos competentes).

Uma outra conceção deste conceito a ter em consideração é a de Le Boterf (2005), que assume que a competência existe se demonstrada, isto é, logo que a pessoa seja capaz de empregar as suas aptidões num exercício profissional. Para Le Boterf,

“A competência assenta num triângulo indissociável, que combina um saber agir, um querer agir e um poder agir. O saber agir supõe saber combinar e mobilizar recursos pertinentes (conhecimento, saber fazer); o querer agir refere-se à motivação pessoal do indivíduo e ao contexto mais ou menos estimulante no qual intervém e o poder agir remete para a existência de um contexto, de uma organização do trabalho, da escolha da forma de gestão, de condições sociais que tornem possível que o indivíduo aplique o saber.” (Le Boterf, 2005, cit. por Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva, 2006, p. 15)

Perante esta aceção, identificamos a configuração do triângulo que Le Boterf (1999, cit. por Estêvão, 2012, p. 111) associa à noção de competência:



Fig. 1- Pólos do agir com competência (Fonte: Le Boterf, 1999, cit. por Estêvão, 2012)

Outra dimensão do conceito de competência salientada por Estêvão (2012, p. 112), é a sua contextualização, isto é, a ligação que tem a uma dada situação profissional. Na prática, um indivíduo tido como competente numa dada organização não possui necessariamente maior capacidade de empregabilidade.

Neste sentido, Sá e Paixão (2013, p. 95) citam Zarifian (1999), que faz sobressair três aspetos que atribuem uma natureza dinâmica à noção de competência. São eles:

- A imprevisibilidade que pode surgir em qualquer sistema, e na qual, “alguém competente, na ação, consegue mobilizar os recursos necessários para resolver”;
- A compreensão dos contextos, em que “a comunicação surge como meio para compreender o outro e a si mesmo”;

- A multiplicidade de funções associadas à profissão, que exige uma “construção permanente da competência profissional face a uma situação profissional cada vez mais mutável”.

Infere-se, portanto, que *competência* é uma noção complexa, com diversos sentidos, que surge ligada às tendências mais recentes do capitalismo. Ela é, como refere Estêvão (2012, p. 120), “uma outra representação do real, criando ou impondo novas verdades, dando nova coerência a diferentes concepções de trabalho, à qualidade, ao controlo, à autonomia, à profissionalidade”. É, assim, “um instrumento do processo de racionalização da vida social e laboral”.

Contudo, e atentando ainda nas palavras deste autor, o mesmo adverte que

“O problema está em que sentido se desenvolve esta racionalização e quem, de facto, aproveita com ela. É que a competência permanece, frequentemente, na lógica do ajustamento das pessoas ao seu emprego, à organização, embora agora a retórica aponte para a flexibilidade, para a delegação de poderes, para o *empowerment*, para a empregabilidade, para o reconhecimento da contribuição individual, numa visão doce da realidade da gestão de recursos humanos que esquece a insegurança do emprego, a manipulação, a assunção dos riscos, os despedimentos, o fazer mais com menos recursos, a auto-exploração.” (Estêvão, 2012, pp. 120-121)

Na educação e na formação, a competência apresenta-se como uma oportunidade, mas também como um risco; como uma dimensão que pode potenciar o pilar emancipatório, mas simultaneamente o pilar regulador (Alves, Cortesão & Morgado, 2005, cit. por Cabral-Cardoso et. al, 2006, p. 31).

2.1. Competências Transversais

Tendo em conta o seu impacto nas práticas de gestão de recursos humanos, e particularmente na gestão de competências, sendo esta uma evidência que se vincula diretamente ao nosso trabalho, é essencial fazer referência a este conceito. Mas também pela sua importância e atualidade, face ao crescente fenómeno de globalização que vivenciámos, às

mudanças contínuas e inesperadas características de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

A este respeito Bellier (2001, p. 260) manifesta que existe uma contradição entre a noção de competência transversal e a definição de competência, argumentando que esta (competência) “é suposta estar ligada a um contexto dado, a uma situação profissional precisa” e que falar em competências transversais é pôr em hipótese que certas competências estejam invariavelmente disponíveis para qualquer circunstância em que sejam empregues.

Por sua vez, Estêvão (2012, p. 117) destaca no seu trabalho que “uma prioridade do investimento em competências deve considerar a grande centralidade das competências transversais, (competências de organização, de animação, de desenvolvimento) e do saber-ser (sociabilidade, adaptabilidade, carisma, sentido de comunicação)”.

Como notam Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006, p. 36), “o primeiro aspeto a assinalar relativamente às competências transversais é o facto de não haver uma designação universalmente aceite”. Estes autores consignam alguns exemplos de designação de competências transversais expostos por Tien (2003):

- “Employability Skills”: National Skills Standard Board (E.U.A)
- “Core Skills”: Nações unidas
- “Key Competencies”: Austrália
- “Core Skills/Key Skills”: Grã-Bretanha
- “Employability Skills”: Canadá
- “Basic Competencies”: Taiwan

Em Portugal, segundo Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006, p. 36), as designações mais vulgarmente conhecidas são:

- “Competências-chave”;
- “Competências Nucleares”;
- “Competências Essenciais”;
- “Competências Genéricas”;
- “Competências Transferíveis”;
- “Competências Comuns”.

De acordo com os autores supramencionados, o conceito de competência transversal foi introduzido

“Sob a designação de “competência-chave” por Robert Mertens (CIDEDEC, 2004), a partir das reflexões sobre a dificuldade em utilizar as previsões do mercado de trabalho como fundamento da planificação futura dos currículos formativos. Neste sentido, introduziu um novo conceito de competências, caracterizado pela necessidade de melhorar a preparação dos jovens com vista à sua inserção profissional, num mercado cada vez mais competitivo e sujeito à mudança constante” (Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva, 2006, p. 36)

Neste sentido, Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006), sugerem que o conceito de competência transversal compreende um leque de competências que transpõem as diferentes atividades profissionais e que potenciam a empregabilidade de quem as detém. Reforçando esta noção, encontramos num documento da Organização Internacional do Trabalho (Alexim, J. C. e Raimundo, Brígido, 2002, p.23), menção ao facto de que as competências transversais são “aquelas que são comuns a diversas atividades profissionais. Permitem a transferibilidade de um perfil profissional a outro ou de um conjunto de módulos curriculares a outros”.

Tendo em conta as evoluções nos contextos profissionais, Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006, p. 37), destacam um relatório produzido em 1990 pela Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), intitulado “Identifying and Describing The Skills Required by Work”, onde são apresentadas várias mudanças que ocorrem no mundo laboral, destacando entre elas:

- Mudanças no que os trabalhadores fazem;
- Mudanças na forma como as pessoas trabalham;
- Mudanças em “com quem se trabalha”

Coincidentemente, nos seus trabalhos de investigação, Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006) e André (2013) evidenciam, com base num artigo de Faloutsos & Steven (2000) – em que é analisada a integração de certas competências de empregabilidade no *curriculum* académico – que, mais do que competências técnicas, os empregadores valorizam a proatividade e a

capacidade de identificar e responder a problemas de forma criativa e autónoma, destacando algumas categorias de competências, tais como:

- Recolha e tratamento de informação;
- Comunicação e apresentação;
- Planeamento e resolução de problemas;
- Desenvolvimento social e interação.

A autora, André (2013, p. 25), faz ainda referência a um estudo realizado pela OCDE (2001), no qual são destacadas as competências transversais mais valorizadas pelos empregadores, segundo três tipologias:

- Competências interpessoais (trabalho em equipa e capacidade de colaborar num objetivo comum; capacidade de liderança);
- Competências intrapessoais (motivação e atitude; capacidade de aprendizagem; capacidade de resolução de problemas; capacidade de comunicação efetiva com colegas e clientes; capacidade de análise);
- Competências tecnológicas.

“Estamos definitivamente na era da informação e do conhecimento, onde as pessoas necessitam de possuir competências flexíveis e transferíveis, a par da capacidade de continuar a aprender ao longo da vida” (Greenam et al, 1997, cit. por Cabral-Cardoso et. al 2006, p. 39). São estas as declarações de Peter Davis, presidente do National Advisory Council for Education and Training Targets, do Reino Unido, que validam o que até aqui temos referido, complementando-as com sugestão de que atualmente, no domínio profissional, é exigida pelos empregadores “uma série de qualidades quando recrutam pessoal, as quais devem tornar-se parte integrante dos programas de educação e formação a todos os níveis” (Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva, 2006, p. 39), entre elas:

- “Capacidade de comunicar de forma eficaz”;
- “Capacidade de trabalhar em grupo”;
- “Numeracia funcional”;
- “Conhecimento/familiaridade com as tecnologias da informação”.

V. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Opções Metodológicas

Para o desenvolvimento deste trabalho de Intervenção/Investigação optámos por uma investigação de cariz predominantemente qualitativo, selecionando a análise documental, a observação não participante, a entrevista semiestruturada e o *focus group* como técnicas de recolha de informação, por as considerarmos mais adequadas ao nosso objeto de estudo. Não descuramos, contudo, a relevância da abordagem quantitativa, pelo que procedemos à construção e aplicação de um inquérito por questionário.

As informações recolhidas através das entrevistas semiestruturadas e do *focus group* foram tratadas através da técnica de análise de conteúdo. Os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário foram tratados pelo sistema estatístico SPSS.

Foram alvo de entrevista os seguintes elementos significativos: a Responsável pelo Departamento de Recursos Humanos, Formação e Qualidade e a Diretora Técnica do Lar de Idosos que acolhe o maior número de utentes. Os inquéritos por questionário foram aplicados ao universo dos ajudantes de lar, que exercem funções em dois lares pertencentes à SCMSp, bem como a realização do *focus group*.

Foram recolhidas e analisadas fontes documentais relacionadas com o Departamento de Recursos Humanos, Formação e Qualidade, que se consideraram relevantes para a compreensão das dinâmicas de gestão, avaliação e formação de pessoal.

2. Paradigmas de Investigação

Embora possa predominar, neste trabalho, o paradigma qualitativo de investigação, fizemos também uso da investigação quantitativa, uma vez que procedemos à aplicação de um inquérito por questionário aos intervenientes, no decorrer da mesma, e que implicou um tratamento estatístico. Cremos que, utilizando ambos os métodos de investigação, garantimos resultados mais consistentes e completos. Isto porque a investigação quantitativa por si só não dá resposta a todas as dúvidas que foram surgindo no decorrer da investigação, o que foi, assim, colmatado pela investigação qualitativa, mais descritiva, e que se caracteriza por um

questionamento constante acerca de todo o contexto e pela busca de significados e motivos para as várias circunstâncias.

3. Método de Investigação

O Estudo de Caso parece-nos ser o método mais apropriado ao nosso objeto de investigação. Como salienta Morgado (2012, p. 55), o estudo de caso tem exercido uma influência considerável no desenvolvimento das Ciências Sociais, quer pela frequência com que é utilizado, quer pelos variados itinerários de investigação que a partir dele podem ser delineados. Esta crescente tendência em recorrer ao estudo de caso para proceder a pesquisas organizadas, “não pode dissociar-se do aumento significativo de trabalhos de investigação realizados através de abordagens qualitativas” (Morgado, 2012, p. 55).

No seu estudo, Bogdan e Biklen, referem que o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, cit. por Bogdan e Biklen, 1994, p.89).

Segundo Amado e Freire, (2013, p. 122) este método “pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, mudanças ocorridas numa região, etc.”. Os seus principais objetivos, ainda segundo estes autores, passam por compreender o contexto em observação e simultaneamente desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno estudado, isto é, explorar numa primeira fase e depois descrever ou explicar.

“Os conhecimentos que gera são, por isso, mais concreto e mais contextualizado, isto é, um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência.” (Morgado, 2012, p. 57).

Atentando em McKernan (1999, cit. por Morgado, 2012, p. 59) que afirma que o estudo de caso é um estudo fenomenológico em que se “tenta representar o mundo tal como os participantes e o investigador o experimentam”, que se orienta “mais para o processo do que para o produto”, objetivando mais a compreensão do que a medição”; é possível justificar o recorrer às diversas técnicas de recolha de dados que são abordadas posteriormente, tais como questionários, entrevistas, observações, análise de documentos e notas de campo, que, como

refere Morgado (2012, p. 59) permitem ao investigador apropriar-se das intrincadas e complexas inter-relações que ocorrem num determinado contexto.

Como características essenciais a ter em conta na conceção de um estudo investigativo qualitativo deste tipo são apontadas, segundo Stake (1999, cit. por Morgado, 2012, p. 59-60), as seguintes:

- É um estudo holístico, que tem em consideração a globalidade do contexto, procurando compreender o objeto do estudo em si mesmo e não tanto no que se diferencia de outros;
- É um estudo empírico, por se tratar de um trabalho de campo que concatena uma significativa recolha de informações, por meios distintos, no qual se destaca a observação (pretende-se por isso a maior naturalidade possível);
- É um trabalho interpretativo, já que se apoia, em certa parte, na intuição;
- É um estudo empático, por considerar a intencionalidade dos atores.

Tendo em conta o já referido, embora o estudo de caso possa utilizar-se, enquanto estratégia investigativa, em estudos quantitativos ou qualitativos, verifica-se que surge mais associado a estes últimos. Isto porque, como já foi evidenciado anteriormente, por este método de investigação não se limitar à procura de explicações causais para os factos/situações observados no contexto investigado, mas se orientar sobretudo para a sua interpretação e compreensão e para desvendar os sentidos que os autores atribuem às ações que aí desenvolvem (Morgado, 2012, p. 62).

4. Técnicas de Recolha de Dados

Para podermos dar resposta às perguntas de partida deste estudo, selecionamos as seguintes técnicas de recolha de informação.

4.1 Análise Documental

É preponderante a importância da informação proveniente da consulta e análise de documentos num contexto de investigação.

Saint-Georges (1997, cit. por Morgado, 2012, p.86) defende que esta análise é “um método de recolha e de verificação de dados” que possibilita o acesso a fontes relevantes, fazendo, assim, “parte integrante da heurística da investigação”. Corroborando esta ideia surge Stake (1999, cit. por Morgado, 2012, p. 86) que considera que os documentos consultados e analisados constituem uma mais-valia em qualquer processo investigativo, operando como “substitutos de registos de atividades que o investigador não pode observar diretamente”.

Relativamente à orientação da utilização da análise documental, Morgado (2012) invoca Bell (1997), que assegura que esta pode aplicar-se em duas perspetivas diferentes:

- “com o objetivo de complementar, fundamentar e/ou enriquecer informações obtidas com outras técnicas de recolha”;
- “como técnica particular, ou mesmo exclusiva, de recolha de dados empíricos para um projeto de investigação”;

Morgado (2012, p. 87) releva ainda uns últimos aspetos concernentes a esta técnica, a ter em conta. São eles a necessidade de averiguar a pertinência e a eficácia das fontes às quais se recorre, e a “necessidade de uma permanente atitude crítica por parte do investigador”.

Neste sentido, foi bastante relevante a utilização desta técnica de recolha de dados no nosso estudo, na medida em que conseguimos apurar os planos de formação definidos pela instituição, os respetivos instrumentos de avaliação das ações de formação, bem como os formulários que contemplam a avaliação de desempenho e a autoavaliação dos colaboradores; entre outros documentos úteis para compreender a dinâmica de gestão de toda a Instituição.

4.2 Observação não participante

Contrariamente à observação participante, aqui o investigador limita-se a observar e recolher informações, sem interagir e sem interferir com o grupo em estudo. A observação não participante distingue-se ainda daquela, segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p. 198), por ser possível utilizar-se “à revelia ou com o acordo das pessoas em questão” ou ainda realizar-se “com ou sem a ajuda de grelhas de observação pormenorizadas”.

Os autores supramencionados consideram como fundamental característica desta técnica “o facto de o investigador não participar na vida do grupo que, portanto, observa ‘do exterior’”, num procedimento que pode implicar uma duração variável (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 198).

Contudo, Morgado (2012, p. 91) adverte para as questões que se levantam face à validade da conceção da observação não participante como um método não interativo. Nomeadamente, atentando em Goetz e LeCompte (1988) quando atestam que “como categoria pura, a observação não participante só existe quando a interação se observa mediante câmaras e gravadores ocultos ou através de falsos espelhos. Em todos os outros casos, é impossível evitar a interação”. Não discordando, Morgado (2012, p. 92) assume que quando um investigador ingressa num dado cenário em investigação e examina as interações que aí se criam, “mesmo que esteja em total silêncio e sentado num local discreto, acaba por, inevitavelmente, provocar alguma interferência”.

O mesmo autor (idem, p.92) distingue ainda dois tipos de observações que se circunscrevem neste método. As observações intencionais, “focalizadas essencialmente nas ações e atividades das pessoas presentes no estudo e no (s) contexto (s) em que as mesmas decorrem” e observações ocasionais que, “por resultarem de situações imprevistas e fornecerem dados que o investigador não tinha imaginado englobar no estudo, não deixam de ter um grande valor investigativo, contribuindo, em muitos casos, para a interpretação e compreensão dos factos e/ou situações a explorar”.

4.3 Inquérito por Questionário

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992, p. 188), o inquérito por questionário visa colocar uma série de questões a um grupo de inquiridos. Questões essas que se prendem com a sua situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões e expectativas, a sua atitude relativamente a opções tomadas ou a questões humanas e sociais, ao seu grau de conhecimentos e consciência face a algum problema ou acontecimento, ou em última instância, a qualquer foco de interesse dos investigadores.

Contudo, este método apresenta algumas limitações, tais como:

- O custo de encargos associados geralmente elevados;
- A superficialidade das respostas, por não permitirem a análise de certos processos tais como a evolução do trabalho clandestino ou a das conceções ideológicas profundas, apresentando-se os resultados várias vezes como simples descrições, desprovidas de elementos necessários à boa compreensão;

- A individualização dos entrevistados, uma vez que “são considerados independentemente das suas redes de relações sociais”;
- O carácter relativamente débil da sua credibilidade. Para que este método seja fidedigno deve existir “rigor na escolha da amostra”, “formulação clara e unívoca das perguntas”, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o do entrevistado, ambiente de confiança no momento da entrega do questionário, a “honestidade e consciência profissional dos entrevistadores”. Os autores afirmam que, na prática, os principais obstáculos deste método provêm, em geral, da parte dos entrevistadores, uma vez que nem sempre estão suficientemente formados e motivados para efetuar este tipo de trabalho exigente e muitas vezes desencorajador (Quivy & Campenhoudt, 1992, pp. 189-190).

No entanto, há obviamente vantagens, como possibilidade de quantificar um grande número de dados e de proceder a inúmeras análises de correlação entre eles, e ainda o facto de se poder alcançar a exigência da representatividade do conjunto dos entrevistados (Quivy & Campenhoudt, 1992, pp. 189).

O inquérito por questionário que concebemos para esta investigação (cf. apêndice 4), foi aplicado a dois grupos de ajudantes de lar (pertencentes a dois lares independentes da SCMSPP) e visou estabelecer uma relação entre a formação ministrada ao público-alvo e o desenvolvimento de competências para o exercício de funções. Revelou-se um instrumento de recolha de informação significativa, dando resposta a:

- Interrogações acerca das habilitações e da formação inicial das inquiridas;
- Participação do público-alvo em ações de formação (iniciativa e legitimidade dos conteúdos, entre outras coisas);
- Avaliação que as inquiridas fazem das ações de formação;
- Resultados das ações de formação e efeitos no desenvolvimento das funções do público-alvo;
- Entre outros dados relevantes.

4.4 Entrevista

É uma das técnicas mais utilizadas atualmente em trabalhos científicos, e possui um forte caráter enriquecedor, na medida em que permite a extração de uma quantidade substancial de informações e dados para uma dada investigação.

De acordo com Amado & Ferreira (2013, p. 207), “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos.” Por ser “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” e porque se trata de uma técnica de investigação capaz de transmitir pura informação de uma pessoa (informante) para outra (entrevistador). É, no entanto, uma transferência que engloba inevitáveis pressupostos, tais como emoções, influências interpessoais e necessidades inconscientes, que devem ser tidos em conta e examinados a partir de um bom plano de investigação.

Villar Angulo (1987, cit. por Morgado, 2012, p.72) atesta que a entrevista, por desvendar certas percepções implícitas no pensamento dos entrevistados, auxilia na compreensão das concepções da realidade dos mesmos, e dos sentidos e significados que atribuem às suas ações.

Quanto ao tipo de entrevistas, podemos distinguir, de acordo com o seu grau de estruturação:

- Entrevistas Estruturadas, que, de acordo com Morgado (2012, p.73) “caracterizam-se por seguirem integralmente um roteiro estabelecido, reservando para o investigador o papel de mero compilador de dados e a responsabilidade de criar um ambiente propício para que os entrevistados respondam apenas às questões que lhes são colocadas.”;
- Entrevistas Não Estruturadas nas quais o procedimento de recolha de informação é mais flexível, dinâmico e aberto, em que normalmente “o entrevistador convida o sujeito a falar sobre uma área de interesse, e, ao longo da conversação, explora-a mais aprofundadamente, retomando, sempre que se revele oportuno e pertinente, os tópicos e os temas que o respondente iniciou (Bogdan & Biklen, 1994, cit. por Morgado, 2012, p.73).
- Entrevistas Semiestruturadas, e que foram postas em prática nesta investigação. Morgado (2012, p.73) coloca-as numa posição intermédia e refere que são frequentemente utilizadas no domínio da investigação em ciências sociais e

humanas e particularmente no estudo de caso, “por não serem inteiramente abertas nem muito direcionadas através de perguntas precisas”; “a sua principal preocupação é criar condições para que o entrevistado fale abertamente, o que não o impede de ir reencaminhando a entrevista para os objetivos que pretende alcançar sempre que isso se torne necessário, mas de uma forma tão natural quanto possível”.

As entrevistas que realizámos ao longo do desenvolvimento deste estudo, tiveram como destinatários a Diretora do Departamento de Recursos Humanos, Formação e Qualidade da instituição e a Diretora Técnica do Lar de Idosos que acolhe o maior número de utentes. Pretendemos, a partir delas, atingir os seguintes objetivos:

- Discutir processos de gestão da formação e os respetivos instrumentos;
- Perceber se as necessidades de formação dos colaboradores são tidas em conta;
- Aferir o grau de satisfação dos colaboradores face à formação;
- Discutir a contribuição das ações de formação para o desenvolvimento das tarefas diárias, inerentes à prática das suas funções, e para a aquisição de conhecimentos e competências;
- Compreender se as trabalhadoras aprendem mais a partir da formação ou em contexto de trabalho
- Perceber se conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos no desenvolvimento das suas funções.

O guião concebido (cf. apêndice 1) serviu as duas entrevistas, que tiveram lugar na instituição.

4.5 *Focus Group*

Trata-se de uma entrevista em grupo, realizada com o intuito de, segundo Morgado (2012, p. 76), “discutir um tópico, um tema ou uma situação específicos, por um grupo de pessoas convidadas para o efeito.”

Esta técnica de recolha de dados permite, conforme nos diz o mesmo autor, “recolher opiniões distintas sobre a mesma temática, confrontar ideias, partilhar experiências e estimular discussões” (Morgado, 2012, p.76). O autor evidencia também, o papel preponderante do investigador, na medida em que dele dependem as melhores opções para conduzir e dinamizar a

discussão, nomeadamente na escolha dos participantes e na forma como proporcionará o envolvimento destes ao longo do processo.

Morgado (2012, p. 76) refere ainda, atentando em Martins (2006), quatro aspetos a ter em conta pelo investigador na sequência de um *focus group*. São eles:

- A escolha dos participantes (que deve ser feita consoante os objetivos da investigação);
- O nível sociocultural dos participantes, que convém ser análogo;
- O estabelecimento de condições que possibilitem aos entrevistados “interagir e manifestar livremente as suas opiniões, crenças e convicções sobre a temática em estudo”;
- A elaboração de um guião, prévia à entrevista, “que permita identificar os aspetos de relevo a abordar e a forma como a reunião deve ser conduzida.”

Amado & Ferreira (2013, p. 228) enunciam algumas especificidades a ter em conta na preparação da entrevista do *focus group*. Entre elas, a definição e clarificação dos conceitos ou questões que devem ser investigados; a elaboração de um guião (como nas outras modalidades); a garantia de confidencialidade e utilização de uma linguagem acessível –de modo a encorajar e a estimular os inquiridos na partilha de experiências, ideias e sentimentos-.

Relativamente à interação entre moderador e participantes, Amado & Ferreira (2013, p. 231) resumem algumas recomendações básicas a ter em consideração no decorrer da entrevista:

- Tratar os participantes como seres humanos;
- Atender ao seu conforto físico e segurança;
- Assegurar a privacidade dos entrevistados;
- Esclarecer os meios usados para gravar a sessão;
- Manter o foco no tema em questão;
- Manter as pessoas ativas e facilitar a discussão das respostas;
- Sustentar a discussão na linha pretendida;
- Evitar a inibição dos participantes.

Quanto à análise e interpretação de dados deste método, Amado & Ferreira (2013, p. 231) atestam o exposto por Gatti (2005) e Rubin e Rubin (2005), que as sessões devem ser vídeo-gravadas ou áudio-gravadas – com a devida autorização dos participantes-, transcritas, e posteriormente serem alvo de uma análise de conteúdo.

Neste sentido, a utilização desta técnica de recolha de informação revelou-se igualmente vantajosa, uma vez que a partir dela é possível apurar alguns dados que podem não surgir no inquérito por questionário, por exemplo.

O guião concebido (cf. apêndice 7) foi aplicado em duas sessões, nomeadamente no dia 01/07/2015, às funcionárias do Lar 1 que exerciam funções no turno da manhã, com a duração de 10:46 min; e no dia 16/07/2015, numa sessão de 6:32 min, com as funcionárias do Lar 2, que executaram também as suas funções no turno da manhã. Os principais propósitos orientaram-se para:

- Registo das tarefas realizadas;
- Aferir a contribuição das ações de formação para o desenvolvimento de tarefas e aquisição de competências;
- Perceber se o conhecimento adquirido é posto em prática e se contribui para a superação de dificuldades;
- Apurar qual o contexto que o público-alvo considera mais contributivo para a melhoria do seu desempenho.

5. Técnicas de Análise de Dados

5.1 Análise de Conteúdo

Atentando numa das primeiras definições do conceito, de Berelson (1952, cit. por Amado, Costa & Crusoé (2013, p. 302), a análise de conteúdo “consiste numa técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações”. Remetem ainda para uma definição mais abrangente, que engloba perspetivas distintas, nomeadamente a de Robert e Bouillaguet (1994, p.4), que considera que “a análise de conteúdo stricto sensu define-se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas

ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata”.

A importância da análise de conteúdo assume-se pelo facto de permitir, não só uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens – discurso, entrevista, artigo, etc. – a partir da codificação e classificação por categorias e subcategorias, mas também o avanço sistemático no sentido da captação do seu sentido pleno, por zonas menos evidentes constituídas pelo referido contexto ou condições de produção. (Amado, Costa & Crusoé, 2013, pp. 304-305).

Neste nosso trabalho de investigação, esta técnica foi extremamente útil, particularmente na análise das respostas às perguntas abertas incluídas no inquérito por questionário dirigido ao público-alvo e na análise dos dados recolhidos pelos focus group. Assim, criamos um sistema de categorização, organizado a partir das respostas às questões colocadas nos diferentes instrumentos de recolha de informação.

Nas respostas às questões abertas do inquérito por questionário, emergiram as seguintes categorias:

Questões	Categorias
Grupo II- Questão 2.1: “Se respondeu Sim, dê exemplos:” (de formação/informação importante para o exercício das suas funções, quando entrou na Instituição)	Formação orientada para o desenvolvimento e inserção profissional
	Formação orientada para o cuidado do utente
Grupo IV- Questão 4.: “Sim Se assinalou esta opção, justifique indicando os motivos:” (relativamente à satisfação com a formação que frequentou)	Motivos de Desenvolvimento Profissional
	Motivos de Desenvolvimento Pessoal
Grupo V. Questão 3.1: “De que forma os aplica? (Dê exemplos)” (se aplica os	No cuidado diário dos utentes
	Na relação com os utentes
	No trabalho de equipa com os colegas

conhecimentos adquiridos na formação no seu trabalho)	
---	--

Quadro n.º 1- Categorias Inquérito por Questionário

Das questões colocadas nas entrevistas em grupo, emergiram as categorias seguintes:

Questões	Categorias
Já conheciam a Instituição antes de começarem a trabalhar neste Lar?	Com conhecimento prévio da Instituição
	Sem conhecimento prévio da Instituição
Como foi o acolhimento no dia em que chegaram para trabalhar pela primeira vez? O que melhor recordam desse dia?	Acolhimento com formação/informação prévia
	Acolhimento sem formação/informação prévia
Já sabiam/tinham ideia das tarefas que iriam desempenhar? Ou apenas souberam à chegada?	Com Informação prévia acerca das Funções/tarefas
	Sem Informação prévia acerca das Funções/tarefas
Terminaram agora um turno de trabalho, identifiquem as tarefas que executaram.	Tarefas executadas no turno
Face a estas tarefas e outras funções que vos atribuíram, peço que falem sobre os vossos receios iniciais, dos problemas encontrados, como e com quem os resolveram.	Problemas encontrados na execução de tarefas
Como aprenderam a executar estas tarefas? Acham que agora as realizam melhor? Podem dar exemplos?	Processo de aprendizagem para o exercício de funções

O que contribuiu para essa melhoria? (explicação da dirigente/observação e ajuda das colegas/formação)	Maior/melhor contribuição para o desenvolvimento/melhoramento da execução de tarefas
Acham que o vosso trabalho vos ajudou a desenvolver outras competências pessoais e profissionais?	Desenvolvimento de competências transversais (tais como autonomia, responsabilidade, segurança, etc.)
As ações de formação profissional que têm frequentado contribuíram para o melhoramento da realização das vossas funções? Os conhecimentos adquiridos têm vos ajudado a superar alguns problemas sentidos na prática?	As ações de formação que tem frequentado contribuíram para o melhoramento das vossas funções?
Conseguem aplicar no trabalho os conhecimentos que adquirem nas formações? Se não, porque?	Aplicação/condições de aplicação dos conhecimentos adquiridos no exercício de funções

Quadro n.º 2- Categorias Focus Group

5.2 Análise Estatística

Como referem Quivy & Campenhoudt (1992, p. 223) “a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados”. Porém, os autores recordam que “esta apresentação diversificada dos dados não pode substituir a reflexão teórica prévia, a única a oferecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 223).

A análise estatística aqui realizada incidiu sobre os dados recolhidos relativos ao inquérito por questionário aplicado ao público-alvo da investigação, e foram inseridos e tratados no software IBM SPSS Statistics (v. 23.0.0.0).

Por se tratar de um considerável número de variáveis, a utilização desta técnica revelou-se uma mais valia no tratamento dos resultados pretendidos. Procurámos analisar a formação profissional inicial que o público-alvo detinha, a sua participação em ações de formação, a avaliação que fazem da formação ministrada e quais os efeitos dela resultantes.

VI. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS²

Neste capítulo pretendemos apresentar e discutir os resultados obtidos através das técnicas de recolhas de dados utilizados neste estudo, que visam sobretudo problematizar a relação entre a formação e o desenvolvimento de competências para o exercício de funções. Esta análise parte, mormente, dos inquéritos por questionário³ e dos *focus group* dirigidos ao público-alvo da investigação, e das entrevistas realizadas com a Diretora Técnica do Lar de Idosos e com a Diretora do Departamento de Recursos Humanos, Formação e Qualidade da Instituição.

1. Amostra do estudo e o perfil académico e profissional das ajudantes de lar

O público-alvo desta investigação –ajudantes de lar- é constituído por uma amostra de 37 elementos, todos eles do sexo feminino, respeitantes a dois lares da instituição. A idade mínima das inquiridas é de 20 anos, e a máxima de 60, perfazendo assim uma Média de 37,86 anos (cf. Apêndice n.º 5).

Como podemos constatar no gráfico seguinte, as habilitações académicas das ajudantes de lar situam-se entre o 12º ano (49%) e o 4º ano (5%) de escolaridade, não havendo nenhum elemento da amostra que possua habilitações académicas de nível superior. A Média de anos de escolaridade é de 10,03. Este dado é relevante, uma vez que se constata que 90% da amostra tem o Ensino obrigatório exigido na época.



Gráfico n.º 1

² Os nomes dos inquiridos são fictícios, de forma a garantir o anonimato.

³ Codificados de I1 a I37

A Média de anos de serviço das inquiridas na instituição é de 9,12 anos, compreendendo as colaboradoras que exercem funções apenas há 1 ano, e as que exercem há já 28 anos. O número de anos de serviço na função atual é muito semelhante; excetuando a falta de resposta de um elemento, apuramos que vai de um mínimo de 1 ano a 28 anos na função atual, mas resultando, nesta circunstância, numa Média de 8,59 anos.

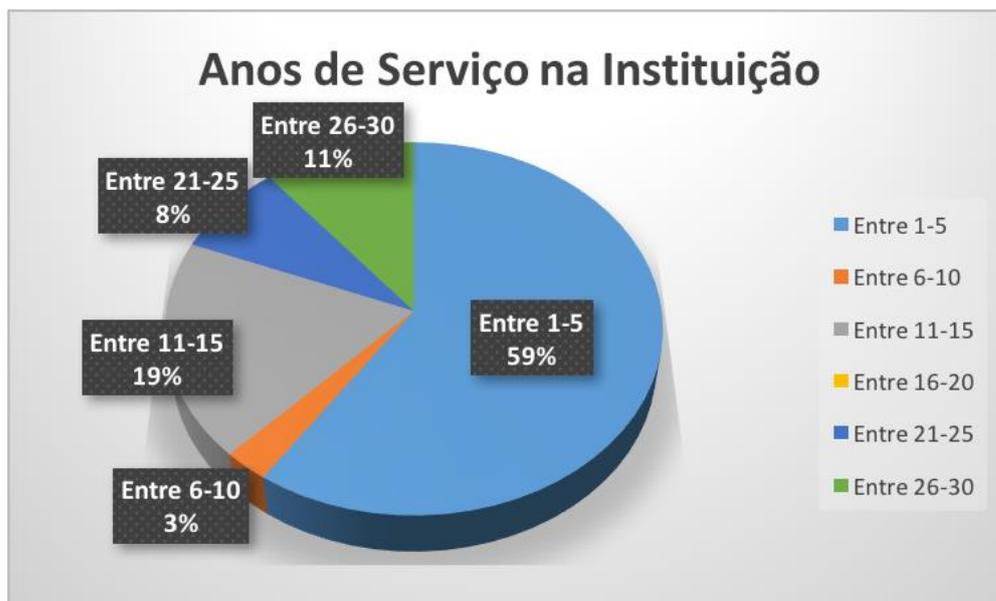


Gráfico n.º 2

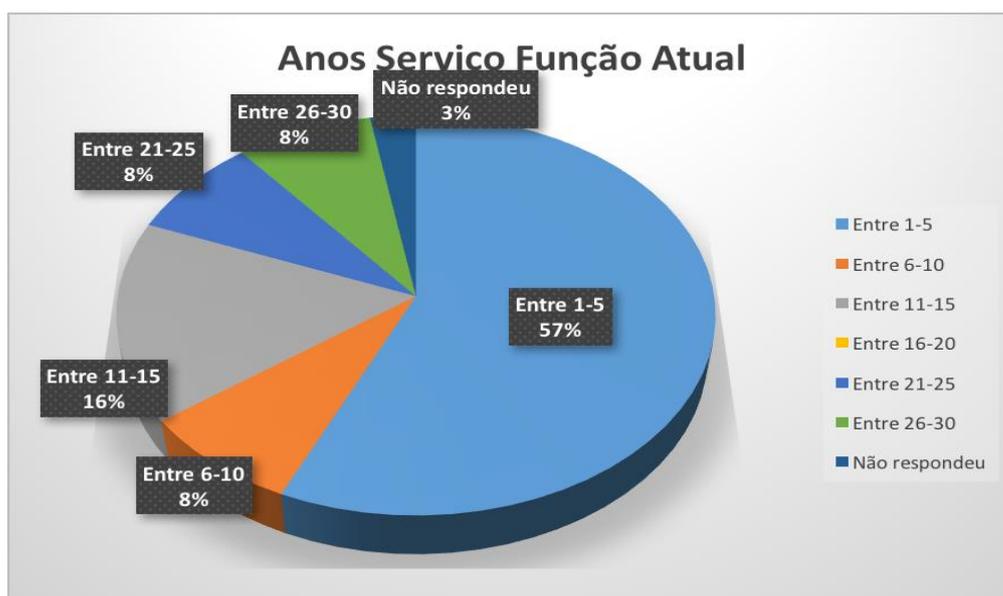


Gráfico n.º 3

De 36 respostas obtidas, apuramos que metade das inquiridas possui um curso profissional no domínio de apoio à Terceira Idade, 48,6% da amostra total, portanto, como é possível verificar no gráfico seguinte.

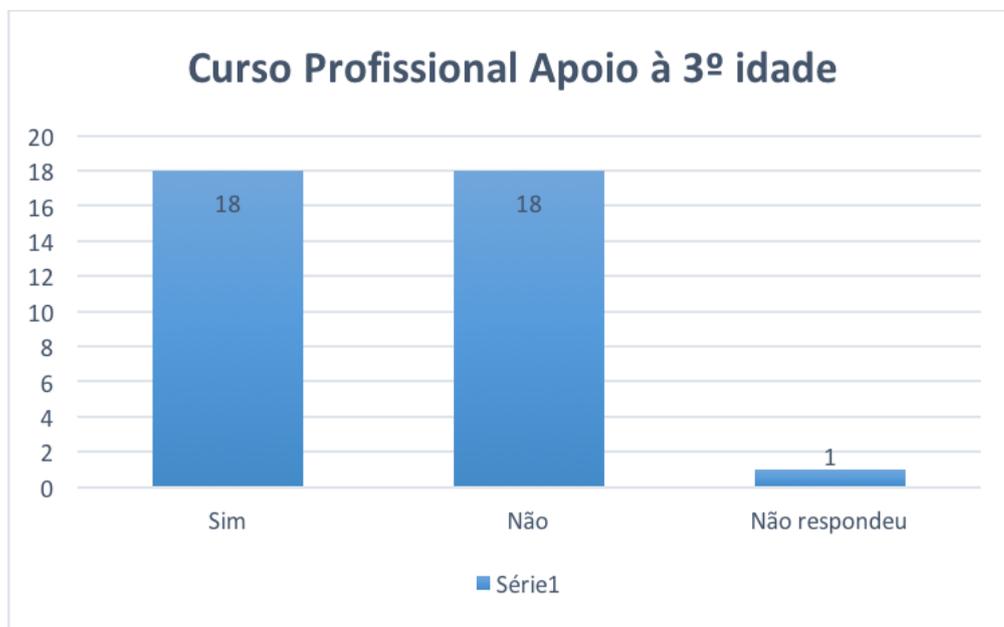


Gráfico n.º 4

2. A formação promovida na SCMSP: Acesso, frequência, pertinência e motivações

Considerando o acesso a formação/informação pertinente para o exercício de funções aquando da sua entrada na instituição, apenas 7 das 37 inquiridas (18,9%), têm uma opinião negativa.

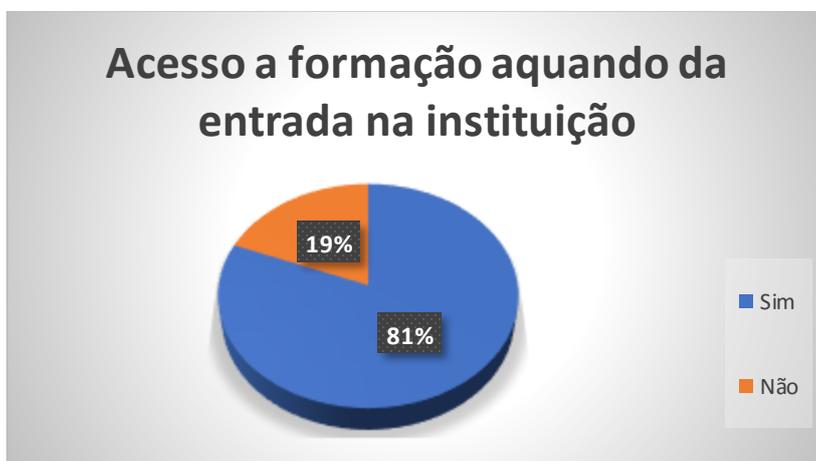


Gráfico n.º 5

Das restantes, que afirmam ter-lhes sido providenciada algum tipo de formação/informação, sintetizamos alguns exemplos, que agrupamos em *Formação orientada para o desenvolvimento e inserção profissional*, e *Formação orientada para o cuidado do utente*, como podemos confrontar na tabela seguinte.

FORMAÇÃO ORIENTADA PARA O DESENVOLVIMENTO E INSERÇÃO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO ORIENTADA PARA O CUIDADO DO UTENTE
Abordagem geral de noções básicas de primeiros socorros (I2; I9; I16; I17; I26; I33; I37)	Saúde da pessoa idosa: cuidados básicos e prevenção de problemas (I1; I12; I20; I33;)
Formação e estágio “Integração na SCMV” (I6; I7; I29; I32)	Apoio o utente (I4; I26; I30)
Ajuda dos colegas (I7)	Direitos e deveres do idoso (I16)
Higiene, segurança e saúde no trabalho no sector de saúde (I4; I9; I15; I16; I22; I26;)	Tratamento de feridas/ Úlceras de pressão (I16)
Comunicação e relacionamento interpessoal (I9)	Cuidados de higiene e conforto (do utente) (I4; I10; I18)
Formação de 3ª idade (I2)	Técnicas de posicionamento, mobilização, transferência e transporte (I1; I4; I5; I9; I10; I18; I19; I22; I27)
Envelhecimento, instituições de apoio e cuidadores (I9)	Formação de apoio ao idoso: conhecer para valorizar (I14)
Sensibilização para a qualidade (I10; I15; I16; I27; I33; I37)	
Geriatría (I17; I30; I34; I37)	
Serviço de apoio domiciliário (I20)	
Gestão de stress e gestão de conflitos (I20)	
Desinfeção no local de trabalho (I37)	
Suporte básico de vida (I30)	

Quadro n.º 3

Ainda assim, pelo que foi apurado na realização do *focus group*, apenas num dos lares “A maioria teve... um estágio” [antes de iniciarem atividades] (Isabel). O facto de a instituição proporcionar este “estágio” inicial num dos lares, nomeadamente no mais recente, evidencia que, efetivamente, se comprometem com o desenvolvimento e otimização das valências que detêm, e, neste caso em concreto, que estão atentos ao processo de acolhimento e integração dos novos colaboradores.

Assim, pelo cruzamento das informações obtidas quer pelo *focus group*, quer pelas conversas informais no contexto de estágio, podemos afirmar que grande parte das ações de formação acima referidas não tiveram lugar apenas numa fase inicial de ingresso na instituição, mas que foram sendo realizadas ao longo do percurso profissional das inquiridas. A exceção, será a ação “Formação e estágio: integração na SCMSP” e a “ajuda dos colegas”, que cremos ser, esta, um forte apoio ao saber-fazer da maioria das colaboradoras, desde o início da prática das suas funções.)

No que concerne à participação propriamente dita em ações de formação, apuramos que 28 das 37 ajudantes de lar o fizeram nos últimos 2 anos (75,7%), 7 delas nos últimos 4 anos (18,9%), uma delas nos últimos 6 anos e uma outra nos últimos 8 anos.

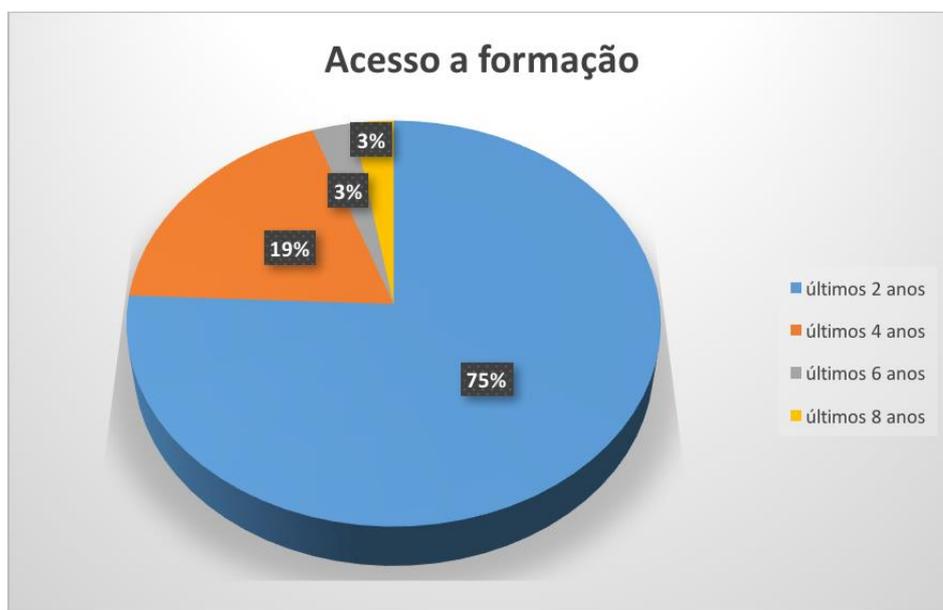


Gráfico n.º 6

A maioria destas inquiridas, 14 (37,8%), participou entre 4 a 7 ações de formação; 29,7% delas participaram de entre 1 a 3 ações de formação, 5 delas participaram de entre 8 a 11 e as restantes 7 participaram em mais de 11 ações.

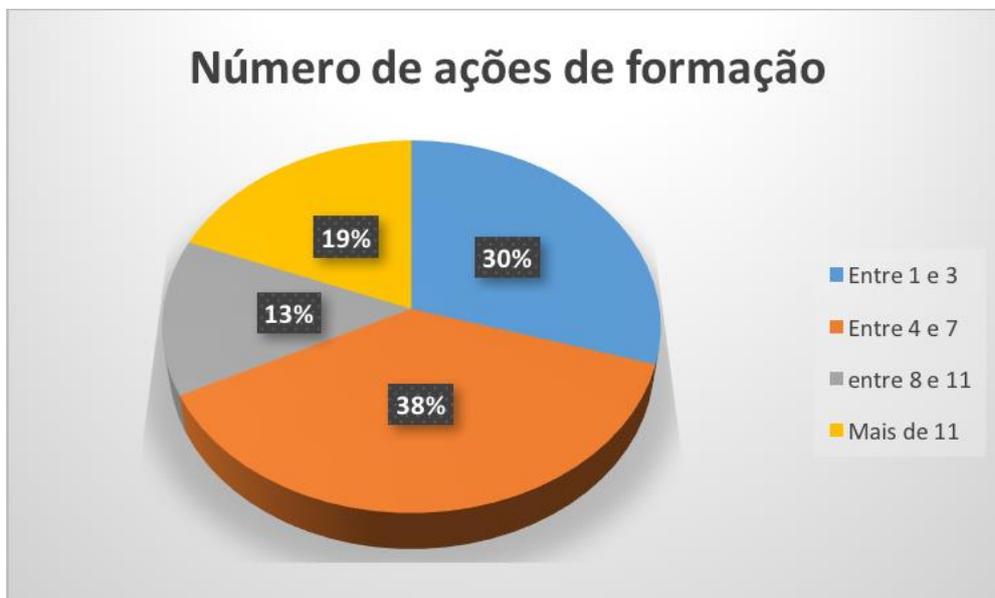


Gráfico n.º 7

Atentando nas ações de formação promovidas pela instituição, apenas obtivemos 35 respostas, nas quais dez das participantes afirmam ter participado entre 1 a 3 ações, catorze delas entre 4 a 7, cinco (13,5%) entre 8 a 11 e seis delas em mais de 11 ações de formação.



Gráfico n.º 8

Quando questionadas acerca da frequência a que têm acesso a estas ações promovidas pela instituição, treze delas, e aqui também num grupo de apenas 35 respostas, revelam ser muito satisfatória, enquanto a maioria (59,5%) consideram ser apenas satisfatória. De salientar que nenhuma das colaboradoras considera esta frequência como insatisfatória.



Gráfico n.º 9

No que respeita à iniciativa da participação em ações de formação, e num leque de 36 respostas obtidas, quatro delas apontam para a iniciativa própria, doze para a iniciativa da instituição e a maioria, vinte, para ambas.



Gráfico n.º 10

Pretendemos ainda aprofundar, junto das inquiridas, as principais razões que as levaram a participar nas ações de formação. As quatro principais razões assinaladas foram “Adquirir/atualizar conhecimentos”, assinalada em 34 das 36 respostas obtidas (91,9%); “Para atingir objetivos no âmbito da avaliação de desempenho”, assinalada por 23 das 36 participantes (cerca de 62,2%); “Explorar áreas diferentes da minha função profissional”, com cerca de 19 respostas das 36 (51,4%) e “Utilizar novas tecnologias” com uma percentagem de 38%.

De realçar ainda que, contrariamente ao que supúnhamos, o item “Dificuldades em exercer a minha função profissional” foi a razão menos assinalada pelas inquiridas, com uma percentagem de apenas 5% (cf. Apêndice n.º 6).

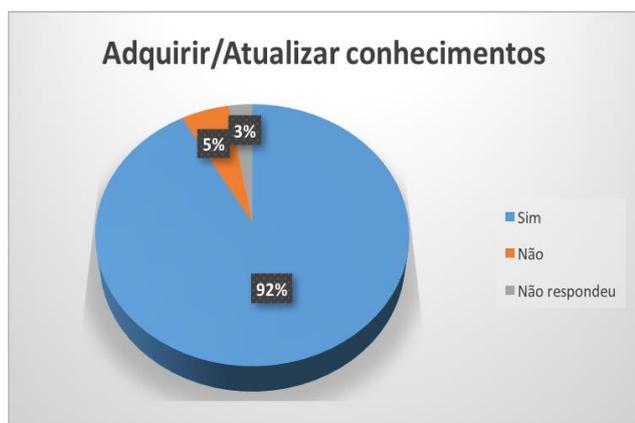


Gráfico n.º 11



Gráfico n.º 12



Gráfico n.º 13

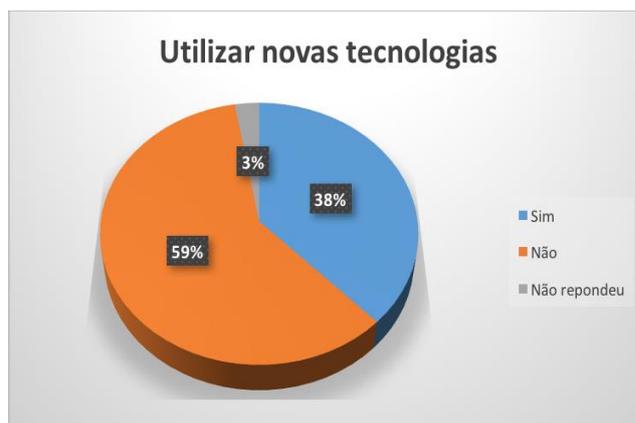


Gráfico n.º 14

3. Relação Formação e Trabalho

Quando indagadas acerca da oferta formativa e se ela tem em conta as suas necessidades de formação, 29 das 35 respostas obtidas (78,4%) afirmam que esta está organizada tendo em conta um levantamento de necessidades dos colaboradores, enquanto as restantes seis dizem ser “por vezes”. Nenhuma inquirida o contestou.

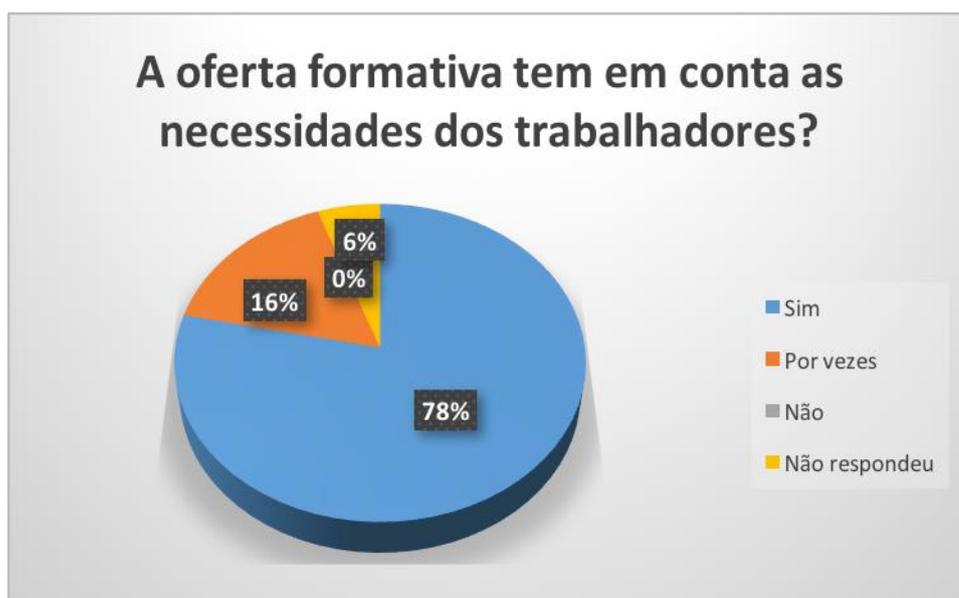


Gráfico n.º 15

Esta informação é corroborada pela diretora do departamento de recursos humanos, quando nos diz que

“A oferta formativa é feita através de um inquérito anual às necessidades de formação, e também através das avaliações de desempenho. Existe ainda, no portal do colaborador, um link onde o próprio colaborador pode solicitar uma ação de formação. Todos os anos este inquérito é feito junto dos colaboradores, ou fazemos uma reunião com as chefias, que nos indicam quais as ações de formação necessárias. Ou ainda, a partir das avaliações de desempenho, onde o colaborador e/ou a chefia sugerem algumas ações, e no dia-a-dia há sempre os acertos de formação que são feitos em função do planeamento.” Esta informação é conjuntamente reforçada pela diretora do lar de idosos (cf. Apêndice n.º 2).

Questionadas, também, se aquela mesma oferta formativa tem em conta as suas próprias necessidades de formação, 78% das participantes neste estudo asseguram que sim, enquanto 16% ficam-se pelo “por vezes”. Nenhuma das inquiridas o negou, contudo, 6% não responderam, como se pode constatar no gráfico seguinte.

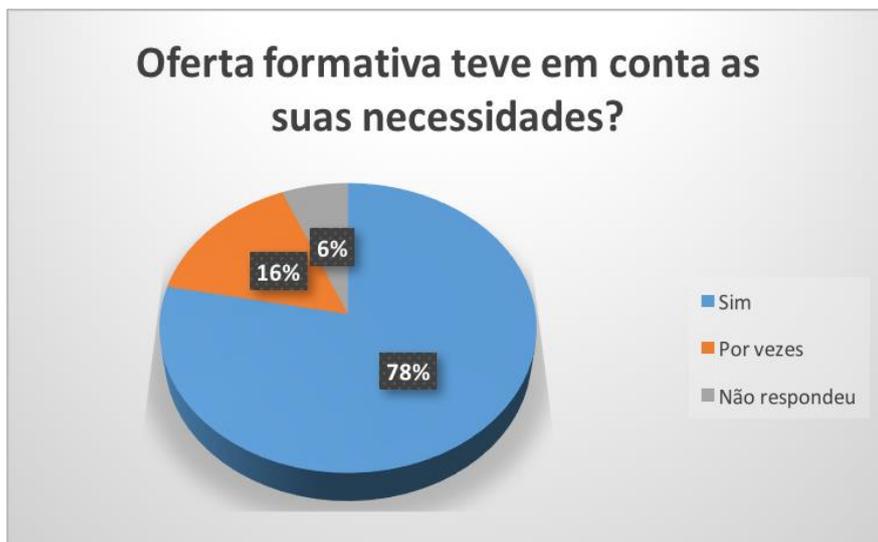


Gráfico n.º 16

Relativamente ao conteúdo das ações de formação disponibilizadas, todas as 36 respostas obtidas indicam que aquele é orientado para o desenvolvimento da função das inquiridas.

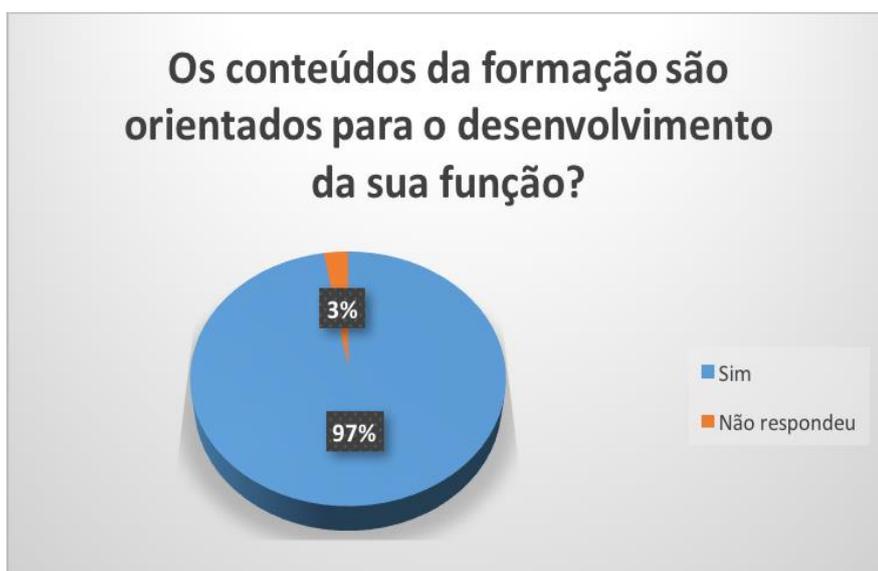


Gráfico n.º 17

Segundo a Diretora do departamento de recursos humanos,

“As ações contemplam sempre os aspectos da atividade para potencializar a melhoria do desempenho e a aquisição de novas técnicas, portanto, tentamos sempre que essas formações sejam o mais prático possível. Vemos como os colaboradores fazem as coisas na realidade e depois tentamos desenvolver uma ação de formação à medida do formando, por isso e que fazemos muitas ações de formação com profissionais da Instituição, mais antigos ou que tenham a especialidade, e que transmitam o saber aos outros, o saber-fazer basicamente. E como as funções estão em constante evolução, bem como as novas tecnologias, tentamos sempre dar resposta a essas questões. O mesmo acontece com equipamentos novos, em que o próprio fornecedor disponibiliza técnicos para formar os colaboradores para o uso apropriado do equipamento.” (cf. Apêndice n. °2).

Também a Diretora Técnica do Lar de idosos, na sequência deste contexto, abona a este favor, assegurando: “Por exemplo, para as ajudantes de lar são desenvolvidas formações de posicionamentos, úlceras de pressão, primeiros socorros, técnicas de animação, entre outras. São ainda desenvolvidas formações transversais a todas as funções como gestão de conflitos, relações interpessoais e outras.” (cf. Apêndice n. °3).

Da totalidade das inquiridas, apenas trinta e cinco avaliaram as ações de formação em que participaram, tendo em conta o exercício das suas funções. Dezanove delas (51,4%) consideram muito importantes e as restantes dezasseis consideram-nas importantes (43,2%). Não obtivemos, por isso, nenhuma resposta que as desvalorize.

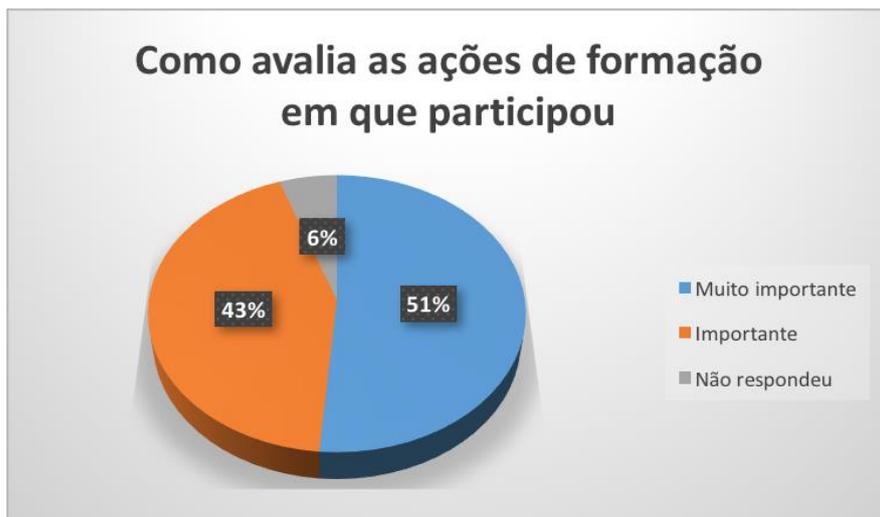


Gráfico n.º 18

De acordo com a Diretora técnica do lar de idosos

“Ultimamente os funcionários mostram-se mais recetivos e satisfeitos com a formação. Percebem a importância da formação em local de trabalho, percebem que a formação é importante para o desempenho das suas funções porque acrescenta sempre informação nova. Compreendem que tem que estar em constante aprendizagem quer pelas exigências próprias da sua função, quer pelo enriquecimento pessoal.” (cf. Apêndice n.º 3).

Relativamente à satisfação global perante a formação a que tiveram acesso, obtivemos apenas 32 respostas das ajudantes de lar, e todas elas positivas.



Gráfico n.º 19

Para melhor compreendermos o conteúdo desta afirmação, organizamos a informação recolhida através da questão aberta (Grupo IV.- questão 2.) sobre os motivos de satisfação, que agrupamos em *Motivos de desenvolvimento profissional* e *Motivos de desenvolvimento pessoal*, como se pode verificar na seguinte tabela.

MOTIVOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	MOTIVOS DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL
“Porque aprendi algumas técnicas para desempenhar a minha função” (I1)	“Melhorar os nossos conhecimentos, utilizar novas formas” (I2)
“É importante ter formação, saber fazer com qualidade, para ser bom cuidador” (I4)	“É sempre bom aprender coisas novas que me ajudem a melhorar” (I6)
“Adquiri novos conhecimentos, que me enriqueceram profissionalmente” (I5)	“Assim reavivou-me a memória do curso que frequentei, a matéria ia ao encontro da formação” (I10)
“Fui conhecendo outros tipos de trabalhos e técnicas de trabalho” (I7)	“Com as formações aprendemos sempre mais, e relembramos o que já sabemos, que por vezes se esquece com a rotina do dia-a-dia” (I12)
“Para a minha função é bom, para lidar com os idosos e aprender mais a desenvolver a minha função” (I8)	“Porque pude aperfeiçoar e adquirir conhecimentos e competências” (I16)
“Para melhorar e adquirir novos conhecimentos para a minha profissão” (I9; I29)	“É bom saber sempre mais” (I36)
“Gosto de atingir os meus objetivos profissionais e a formação é um meio para atingir os mesmos” (I14)	
“Ajudou a aperfeiçoar a minha técnica e a esclarecer algumas dúvidas” (I18)	

“Para adquirir mais informações sobre a área” (I19)	
“Para adquirir e aperfeiçoar conhecimentos” (I20)	
“Acho que me deu mais confiança para exercer as minhas funções” (I22)	
“Porque obtive melhores conhecimentos na área em que trabalho” (I25)	
“Porque melhorei o meu desempenho no trabalho” (I26)	
“Adquiri conhecimentos necessários para a minha função” (I27)	
“Estou satisfeita porque aprendi como lidar com as pessoas que por vezes têm comportamentos diferentes dos quais estamos habituados” (I28)	
“Porque evolui nas minhas funções” (I30)	
“Ajudou muito a compreender e a lidar com situações no trabalho, melhorando as tarefas” (I31)	
“Aprendi muitas coisas para melhorar o desempenho das minhas funções” (I32)	
“Aprendi muito e aumentei o meu nível de conhecimentos relativamente ao desempenho da minha função” (I34)	
“Para melhoramento das minhas funções na instituição” (I35)	
“A formação inicial fez com que aprendesse um bocado como era o trabalho. As formações seguintes serviram	

para melhorar o trabalho a desempenhar” (137)	
--	--

Quadro n.º 4

Não obstante, quando interpeladas a respeito do contexto em que mais aprendem, a maioria das colaboradoras (75,7%) afirma que a aprendizagem é maior mais em ambiente de trabalho do que propriamente a partir ações de formação. Somente três das 31 respostas obtidas a esta questão remetem para maior aprendizagem nas ações de formação frequentadas.

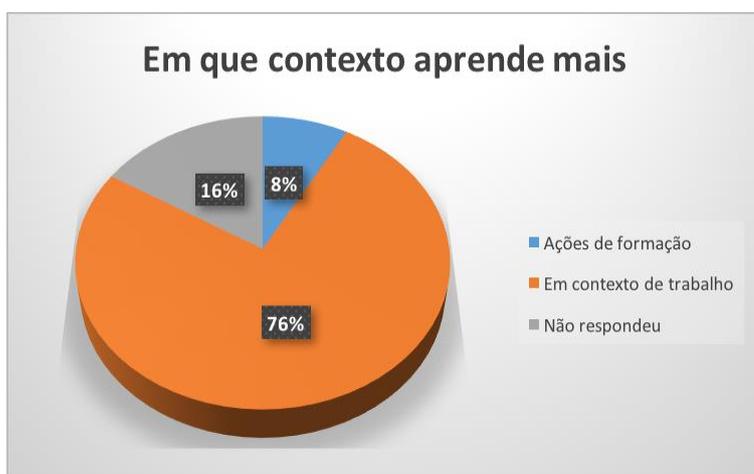


Gráfico n.º 20

O mesmo se conclui a partir do testemunho de uma das participantes no *focus group*, quando refere, “Mas eu acho que a maior parte aprendemos com as pessoas que já tem mais prática. Uma pessoa vai vendo e aprendendo...” (Ana).

Não podemos, no entanto, descurar a relevância que estas ações de formação vão tendo no exercício das suas funções, uma vez que as inquiridas afirmam também, com exceção de uma em 35 respostas obtidas, que a formação permitiu, de facto, melhorar o seu desempenho no trabalho.



Gráfico n.º 21

Já as diretoras entrevistadas defendem a importância de ambos os contextos e da sua complementaridade:

“Eu acho que isto é feito em dois momentos, a ação de formação em sala dá para estimular/despertar alguns aspetos que estando apenas na prática, perdemos de vista, portanto ajuda a identificar melhor alguns conceitos ou algumas práticas de terreno. Depois no terreno, há um complemento, elas vão identificar alguns aspetos teóricos que viram em sala e vão aprofundando o seu saber. Acho, portanto, que uma é complementar da outra.” (DRH, cf. Apêndice n.º2).

Por sua vez, a diretora técnica do lar de idosos declara que

“É difícil dizer se as ajudantes de lar aprendem mais com o decorrer do exercício das suas funções ou com a formação, isto porque ambos os contextos são importantes. Provavelmente na opinião das funcionárias a aprendizagem é mais fácil e rápida no decorrer do exercício das suas funções, porque a experiência e a observação in loco se mostra muito importante. Mas a formação não deixa de ser um meio essencial de aprendizagem, principalmente se a formação tiver uma componente prática, neste caso a aprendizagem será muito mais enriquecedora.” (DLI, cf. Apêndice n.º3).

Procuramos também perceber a influência que estas ações de formação têm na aquisição/desenvolvimento de competências transversais do público-alvo.



Gráfico n.º 22



Gráfico n.º 23

Embora tenhamos obtido apenas 35 respostas de 37, todas elas reforçam positivamente esta ideia, destacando-se as “Relações humanas” e o “Sentido de responsabilidade”, como as competências transversais apontadas como mais desenvolvidas. O mesmo se subentende em algumas respostas ao *focus group*, que, como asseguram Maria “Ajuda-nos... a comunicação com as pessoas, noutras situações” e Rosa “...vemos as situações de outra maneira desde que trabalhamos aqui.”

Estes depoimentos encontram também sustentação nas palavras da diretora técnica do lar de idosos, que afiança que “A formação melhora o desempenho das trabalhadoras a todos os níveis. Quer no decorrer do desempenho das suas funções quer a nível de relações interpessoais, gestão de conflitos, postura profissional, linguagem e outros” (cf. Apêndice n.º 3); bem como no parecer da diretora do departamento de recursos humanos:

“Lembro-me por exemplo de umas ações de formação do RVCC que proporcionamos, em que demos a possibilidade de colaboradores que tinham níveis escolares muito básicos tirar o 9º ano ou o 12º ano. Foi engraçado, porque vimos colaboradores com 20 anos de casa a passar nos corredores com o computador portátil para fazer trabalhos, e que de certa forma potenciou também aprendizagens e competências transversais ao nível das novas tecnologias, o que é bom numa altura em que estamos a implementar a informatização dos registos, as ferramentas informáticas deixam de ser um “bicho de sete cabeças”, uma vez que já tiveram as primeiras abordagens.” (cf. Apêndice n.º 2).

Atendendo agora à contribuição da formação para o desenvolvimento de competências profissionais, somente 35 das 37 inquiridas responderam, e destas, apenas quatro a abonam.



Gráfico n.º 24

Admitindo estes resultados, 83,8% do grupo não concederia importância à formação para o bom desempenho das suas funções. Presumimos que esta situação tenha sido efeito de uma má compreensão do sentido da questão, uma vez que há uma evidente incoerência com informações apuradas anteriormente (cf. quadro n.º 4 e gráfico n.º 19). Até porque, se atentarmos no *focus group*, a grande maioria manifestou-se com otimismo, como referiu Lurdes “Ajudou bastante”. A própria DRH assegura que a formação

“tem contribuído em muito para a melhoria do desempenho. Isto talvez de uma forma imediata não se nota muito, nota-se mais nas pessoas que são mais antigas na instituição, se calhar numa fase inicial em que desenvolvemos os planos de formação onde elas já tinham práticas (“vícios”), e as ações de formação vão orientando e acertando melhor as práticas. E, portanto, aí sim, as competências são melhoradas, objetivadas, e têm suporte. Eu acho que de uma forma global sim, tem contribuído para a melhoria do desempenho.” (cf. Apêndice n.º 2).

Quando questionadas se aplicam no seu trabalho os conhecimentos adquiridos na formação, 33 das 35 colaboradoras que responderam a esta pergunta (89,2%), o confirmam. As restantes duas afirmam não aplicar, e apenas uma delas justifica a sua resposta alegando “Não tenho os recursos necessários para aplicar o que aprendi”.



Gráfico n.º 25

Todavia, não é tão linear assim, como mencionam Eugénia no focus group- “Conseguimos, temos é que ter tempo, e mão-de-obra também que não há muita... somos poucas pessoas” e ainda a DRH quando entrevistada:

“Na maioria elas vão aplicando os conhecimentos, ou pelo menos identificam. Depois, há o fator que é a prática propriamente dita... podemos esquecer de colocar as luvas ou outra falha, com o tempo às vezes a rentabilidade da atividade faz com que ultrapassem algumas etapas. Elas têm o conhecimento, quando questionadas eu acho que nenhuma pode dizer que não sabe ou que não sabia, mas às vezes no terreno adaptam-se aos recursos que têm. A técnica é suportada por recursos materiais e humanos que às vezes temos em quantidade suficiente, mas outras vezes não, e é nesses momentos que as vezes as más práticas surgem (como é o caso de levantar um doente, que é ensinado a ser feito por duas colaboradoras, mas que numa inevitabilidade de uma estar de férias ou doente é feito apenas por uma, por exemplo). Mas elas sabem como devem fazer” (cf. Apêndice n.º 2).

Organizamos exemplos dados relativamente à aplicação dos conhecimentos obtidos nas ações de formação, categorizamo-los em três categorias distintas: *No cuidado diário dos utentes*, *Na relação com os utentes* e *No trabalho de equipa com os colegas*, expostos na seguinte tabela.

NO CUIDADO DIÁRIO DOS UTENTES	NA RELAÇÃO COM OS UTENTES	NO TRABALHO DE EQUIPA COM OS COLEGAS
“Posturas corretas, posicionamentos, alimentação, higiene...” (I1; I10; I31)	“Estou atenta às necessidades dos utentes” (I5)	“Melhorando o meu serviço com a equipa e utentes” (I20)
“No exercício das minhas funções do dia-a-dia com o idoso, como por exemplo: posicionamento do utente, transferência do utente, higiene, alimentação...” (I12)	“Para o bem-estar dos idosos, para lidar melhor com eles...” (I8)	“O trabalho em equipa e a relação com o utente, são as mais-valias que levo da formação” (I14)
“Como posicionar um utente” (I17)	“Na forma como tratamos os diferentes utentes, consoante a sua doença e condição física e psicológica” (I9)	“Faço o meu trabalho o mais adequado que posso, interajo bem com a equipa de trabalho...” (I15)
“Aplico-os na execução do meu trabalho, higiene, posicionamentos” (I18)	“Na minha relação com os utentes” (I20)	“Na relação com os colegas de trabalho e utentes, e na realização das minhas tarefas de trabalho” (I16)

“Ao posicionar, deitar, levantar” (I19)	“Cuidar dos utentes, e obter um melhor relacionamento e compreensão dos mesmos” (I29)	“Melhorando o meu serviço com a equipa e utentes” (I20)
“Na minha postura correta de posicionar um utente por exemplo” (I22)	“Na minha maneira de estar e de lidar com os idosos” (I32)	
“Por vezes no dia-a-dia, na execução das tarefas” (I11)	“Na relação com os utentes...” (I34)	
“Exercendo melhor as minhas funções de trabalho” (I30)		
“... para evitar quedas” (I8)		
“... no tratamento de feridas” (I34)		

Quadro n.º 5

Considerando ainda os conhecimentos adquiridos em formação, questionamos as colaboradoras em que medida aqueles se revelaram uma mais-valia para ultrapassar dificuldades/obstáculos na prática das suas funções. No conjunto de 35 respostas, averiguamos que a maioria das participantes, cerca de 62,2%, já ultrapassou, com o auxílio desses conhecimentos, “algumas vezes” situações complexas no exercício da sua atividade. Cinco delas afirmou que o fez “muitas vezes”, outras cinco “poucas vezes” e apenas duas delas declaram que “poucas vezes” o fizeram. Como referem no *focus group*, “Vão surgindo sempre coisas novas e nós adaptamo-nos para conseguirmos conciliar as coisas.” (Isabel); “Obstáculos há todos os dias, saber se eles estão a respirar... (...) é uma questão de adaptação” (Eugénia) (cf. Apêndice n.º 9).



Gráfico n.º 26

Mas não só a formação estimula a superação de dificuldades, como afirma Maria, uma das colaboradoras: “Dúvidas, depois temos as colegas para nos ajudar...”. Aparenta ser uma constante, esta importância atribuída aos pares, e à sua experiência.

Quisemos, por último, tentar esclarecer de onde resultam maioritariamente as competências que as ajudantes de lar possuem para o exercício das funções, mas obtivemos somente 17 respostas válidas. Todavia, destas, foram referidas como mais importantes, como podemos notar no gráfico seguinte, “Da experiência no exercício das minhas funções”, “Das acções de formação” e “Da troca de experiências com os colegas”.

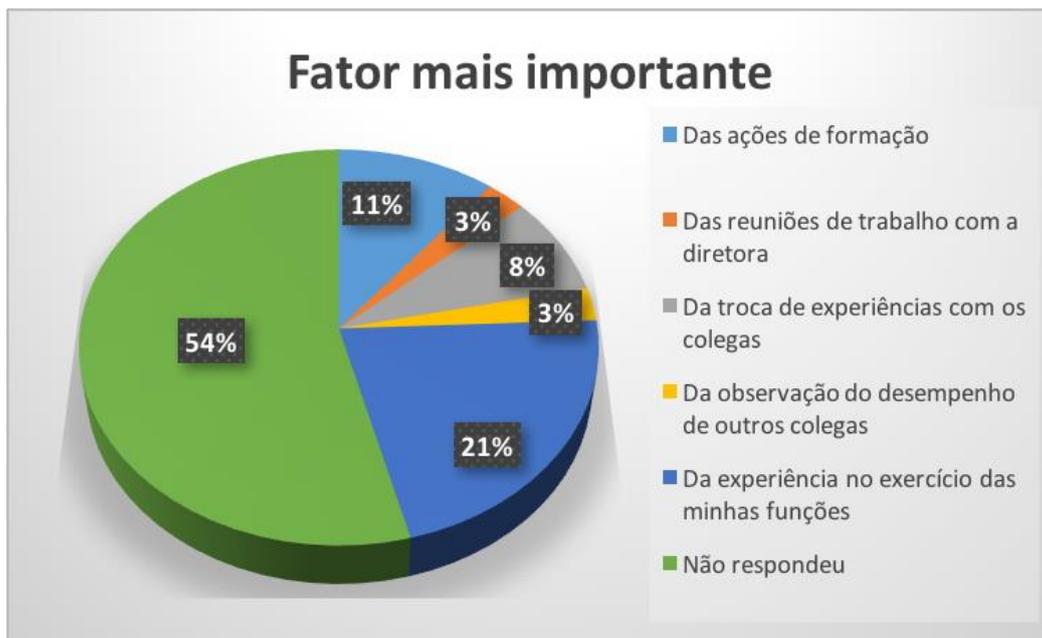


Gráfico n.º 27

Obtivemos no *focus group* testemunhos que sustentam estes resultados, como é o caso de Alexandra quando refere que “Passa um bocado pela experiência de quem está cá primeiro...”; de Rosa, que menciona que “... são boas [as formações], só que aprendemos mais assim [com as colegas]” e de Teresa: “Mas é mais teoria, porque na prática... formação é teoria, a prática fazemos nós no dia a dia” (cf. Apêndice n.º 9).

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerou-se pertinente, neste capítulo, fazer uma breve síntese de todo o processo que envolveu o estágio realizado, apurando o seu contributo para o conhecimento na área de especialização e descrevendo não só os impactos que teve a nível pessoal e institucional, mas pretendendo também relembrar a sua finalidade para que se possa confrontar com os resultados obtidos.

Como já foi referido anteriormente, enveredar por esta área de intervenção surgiu na sequência da primeira abordagem à instituição, nomeadamente na primeira reunião realizada com a acompanhante de estágio, que detém a responsabilidade sob o Departamento de Recursos Humanos, Formação e Qualidade da SCMSP. Foi-nos sugerido que considerássemos a problemática da Formação e da Competências, por nelas surgirem algumas complexidades/condicionantes, recaindo particularmente na categoria de Ajudantes de Lar.

Efetivou-se, neste sentido, o intuito de analisar os contextos de formação e de gestão de recursos humanos, atentando, designadamente, nos conhecimentos e nas competências adquiridos por via da formação e a partir do contexto de trabalho.

A partir da análise documental, para além de analisar a estrutura da instituição e os descritivos funcionais definidos para as diferentes categorias profissionais, procurámos entender como aquela é administrada, mas especialmente, como é promovida e implementada a formação. Verificámos que a SCMSP, para assegurar o bom desempenho dos seus colaboradores, lhes proporciona formação inicial e formação contínua. Para garantir que a formação disponibilizada se adapte às suas necessidades específicas, o departamento de Recursos Humanos, Formação e Qualidade realiza anualmente um inquérito individual de diagnóstico de necessidades de formação, que é complementado pelas necessidades de formação identificadas na avaliação de desempenho efetuada pelas chefias. Concluído o diagnóstico, este departamento planifica as ações de formação, tendo em conta as necessidades reconhecidas, e define os objetivos gerais e os custos inerentes, considerando as prioridades de intervenção.

Nas entrevistas realizadas com a Diretora dos Recursos Humanos, Formação e Qualidade e a Diretora Técnica do Lar de idosos, apurámos dados que fundamentam o que acima descrevemos. Que, para além do inquérito anual às necessidades de formação e das avaliações de desempenho, o colaborador pode expressar as suas necessidades formativas no Portal do Colaborador, e pode igualmente solicitar alguma ação de formação junto do departamento

responsável. Apurámos, igualmente, que os conteúdos das ações de formação frequentadas pelas ajudantes de lar são orientados para as suas funções, e que, de uma forma global, estas se mostram satisfeitas. A este respeito, ambas as entrevistadas referem que, ainda que possa nem sempre notar-se imediatamente, a formação contribui, para melhorias no desenvolvimento de funções, tanto a nível de competências técnicas, como transversais; e que, geralmente, estas colaboradoras aplicam os conhecimentos adquiridos na execução das suas tarefas. Relativamente ao contexto em que a aprendizagem do público-alvo é mais significativa, quando questionadas, ambas as diretoras defendem a complementaridade entre o contexto formativo instituído, e o contexto de trabalho, no qual desenvolvem diariamente as suas funções.

Com o inquérito por questionário aplicado às ajudantes de lar, e o *focus group* com elas realizado, quisemos confrontar os dados obtidos anteriormente e perceber se as informações aqui fornecidas corroboram os depoimentos das diretoras responsáveis.

Entre outros dados, aferimos que cerca de 80% do público-alvo comprova a provisão de formação/informação inicial à entrada na instituição, descrevendo uma série de exemplos (cf. quadro n.º3); cremos, porém, que grande parte das ações de formação indicadas não tiveram lugar apenas numa fase inicial, mas foram ocorrendo ao longo dos seus percursos profissionais. Mais de metade da amostra referiu que a iniciativa para a participação nestas ações parte de ambas (Instituição e colaboradoras) e manifestou satisfação face à às mesmas. A grande parte deste público-alvo revela que a oferta formativa tem em conta as necessidades dos trabalhadores (e, em particular, as suas), e que os conteúdos das ações de formação oferecidas são orientados para o desenvolvimento das suas funções. A grande maioria concede importância a estas ações formativas, inclusivamente para a melhoria do seu desempenho no trabalho, confirmando que aquelas também contribuem para a aquisição de competências transversais (assinaladas como as mais importantes “relações humanas” e “sentido de responsabilidade”). Contudo, e estranhamente, o item que questiona a contribuição da formação para a aquisição de competências profissionais, não foi assinalado pela maior parte das inquiridas, o que nos leva a presumir que tal situação tenha resultado de uma má compreensão da questão, uma vez que contraria muita da informação previamente validada pelas mesmas.

Igualmente em grande número, encontramos a indicação de que os conhecimentos adquiridos por via da formação são aplicados no trabalho, mas que é necessário, como mencionam no *focus group*, disporem dos recursos físicos e humanos essenciais à sua realização.

No âmbito dos conhecimentos adquiridos, a maioria afirma que com eles já ultrapassou “algumas vezes” dificuldades/obstáculos que foram surgindo no desenvolvimento das suas funções, e exprimem no *focus group*, também a este respeito, a importância da ajuda dos pares na superação de situações difíceis.

Todavia, quando questionadas acerca do contexto em que a aprendizagem é mais significativa, 76% das respostas assinaladas pelo público-alvo remetem para o contexto de trabalho, apenas três em trinta e uma respostas obtidas apontam para as ações de formação frequentadas enquanto contexto de maior aprendizagem. Neste sentido, os testemunhos das ajudantes de lar face às circunstâncias de onde resultam maioritariamente as competências que possuem para o desenvolvimento de funções, o fator indicado como mais importante é “da experiência do exercício de funções”, seguindo-se “das ações de formação” e “da troca de experiência com colegas”. Ainda assim, é importante evidenciar que só obtivemos 17 (em 37) respostas válidas nesta questão, o que pode comprometer de alguma forma a fiabilidade destes dados.

Como limitações no estudo, apontamos estes *missings* (falta de respostas válidas) , que ocorreram igualmente em alguns outros itens do inquérito por questionário, embora com menor intensidade; e talvez o curto período de tempo das sessões dos *focus group* realizados, consequência da hesitação e inibição do público-alvo e da reduzida experiência do investigador neste contexto.

Ainda assim, de uma forma geral, parece-nos que a importância atribuída por este público-alvo à formação tem crescido. Muito embora possam não ter a plena perceção da influência que aquela pode exercer no desenvolvimento das suas funções, também já não a veem como uma dinâmica desnecessária e enfadonha, mas concedem-lhe um lugar nos seus itinerários profissionais, e assumem a sua contribuição não só na aquisição de aptidões de carácter técnico, como também de índole pessoal.

Considerando o estágio propriamente dito, este mostrou ser uma mais-valia a todos os níveis. A escolha do seu contexto revelou-se não só adequada, mas de grande pertinência para a compreensão da dinâmica de gestão de recursos humanos, da formação e dos processos que asseguram a qualidade de uma instituição.

Desenvolver funções num departamento de Recursos Humanos, Formação e Qualidade, responsável pela gestão de múltiplos aspetos das várias valências que constituem a instituição,

serviu não só para contextualizar muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro ano do mestrado, como também para obter e desenvolver outras noções na área e outras competências, como o compromisso ético, a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de tempo e de stress, a capacidade de iniciativa e o trabalho de postura profissional.

Optar por esta metodologia de investigação implicou, igualmente, grandes benefícios, na medida em que propiciou o contacto com técnicas não antes praticadas e que, embora possam não ter sido concretizadas exemplarmente, são sem sombra de dúvida um começo, e uma estimulante primeira abordagem para aquilo que pode passar por ser uma rotina num expectável trajeto profissional.

VIII. BIBLIOGRAFIA

Alcoforado, L., Ferreira, J., Ferreira, A., Lima, M., Vieira, C., Oliveira, A., Ferreira, S. (2011). *Educação e formação de adultos. Políticas, práticas e investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Alexim, J. C. e Raimundo, Brígido (orgs). (2002). *Certificação de Competências Profissionais - Glossário de Termos Técnicos*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho.

Amado, J. (2000). "A técnica de análise de conteúdo". *Revista Referência*, n.º5, pp. 53-63.

Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2013). "A técnica da análise de conteúdo". In. Amado, J. (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In. Amado, J. (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

André, A. (2013). *As competências transversais e as práticas de gestão por competências: Um estudo exploratório de diferentes realidades organizacionais*. Instituto Politécnico do Porto.

Antunes, F. (2008). "Pedagogias, competências e mediações: da competency-based training ao projecto Tuning." *Jornal a Página da Educação*, n.º 180, p. 15. Acedido em 12 de Julho de 2014, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=180&doc=12650&mid=2>.

Bellier, S. (2001). A Competência. In. Carré, P. & Caspar, P. (Eds.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 241-262). Lisboa: Instituto Piaget.

Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.

Bernardes, A. (2013). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas. A dimensão educativa do trabalho*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cabral-Cardoso, C., Estevão, C. V. & Silva, P. (2006). *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior. Perspectiva dos Empregadores e Diplomados*. Guimarães: Universidade do Minho.

Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, pp. 109-117.

Canário, R. (2000). *Formação Profissional: Problemas e Perspectivas de Futuro*. Braga: Unidade de Educação de Adultos. *FORUM 27*, pp. 125-139.

Canário, R. (Org.), (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

Cardim, J. (2005). *Formação Profissional: Problemas e Políticas*. Universidade Técnica de Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Carré, P. & Caspar, P. (1999). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Instituto Piaget: Divisão Editorial.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Cruz, J. V. P. (1998). *Formação profissional em Portugal. Do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa: Edições Sílabo.

Dicionários Editora (2010). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, p.749.

Estêvão, C. V. (s.d.). *Políticas de formação de recursos humanos nas organizações educativas. Das práticas modernas aos discursos pós-modernos*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Estêvão, C. V. (2012). *Políticas & valores em educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação: Edições Húmus.

Fleury, M. & Fleury, A. (2001). “*Construindo o conceito de Competência*”. Revista Administração Contemporânea, Edição Especial, 183-196. Acedido em 12 de Julho de 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992) *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Instituto para a Qualidade na Formação. (2006). *Guia para a Avaliação da Formação* (Coleção Metodologias de formação- O ciclo formativo). Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação.

Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Marques, A. P., Gonçalves, C. M. & Veloso, L. (coord.). (2013). *Trabalho, organizações e profissões: recomposições conceptuais e desafios empíricos*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.

Melo, A., Lima, L., Almeida, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Nilsson, A. (2007). Actuais estratégias nacionais de ensino e formação profissional: convergência ou divergência? *Revista Europeia de Formação Profissional*, n.º41, pp. 167-180.

Parente, C. (2008). *Competências: Formar e Gerir Pessoas*. Porto: Edições Afrontamento.

Pereira, O. (1997). *A Formação Profissional: O Caso Português*. Braga: Universidade do Minho.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1992) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Gradiva.

Sá, P. & Paixão, F. (2013). “Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica”. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º26, pp. 87-114.

Silva, A. M. C. (2003). *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.

Silvestre, C. A. S. (2003). *Educação/formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, I. S., Veloso, A. L. & Keating, J. B (2014). “Focus Group: Considerações teóricas e metodológicas”. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 26, pp. 175-190.

Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise de dados- alguns contributos. In. Torres, L. L. & Palhares, J. A. (org.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. (1ª ed). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Valente, A. C., Wochnik, M. (2008). *Novas tendências na educação e formação profissional (EFP) na Europa: A convergência como uma driving force na reforma dos sistemas de EFP nacionais? O caso Português*. Lisboa: Working Papers Portugal.

1. Webgrafia

<http://conceito.de/formacao> (Acedido em 12 de Julho de 2014)

<http://www.administradores.com.br/artigos/marketing/competencias-essenciais-e-transversais/20133/> (Acedido em 12 de Julho de 2014)

http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/An%C3%A1lise_Documental#O_que_.C3.A9_An.C3.A1lise_Documental (Acedido em 12 de Julho de 2014)

2. Documentos Consultados

European Quality in Social Services. EQUASS ASSURANCE (2012)

Boletim do Trabalho e Emprego (2001). 1ª série, n.º 47. Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Edição: Departamento de Estudos, Prospetiva e Planeamento. Centro de Informação e documentação Económica e Social.

Santa Casa da Misericórdia de S. Paio (2012). *Compromisso da Irmandade da Santa Casa da Misericórdia de S. Paio*.

Santa Casa da Misericórdia de S. Paio (2006). *Manual de Acolhimento da Santa Casa da Misericórdia de S. Paio*.

Santa Casa da Misericórdia de S. Paio (s.d.). *Manual de Acolhimento do Lar de Idosos da Santa Casa da Misericórdia de S. Paio*.

Santa Casa da Misericórdia de S. Paio (s.d.). *Manual de Gestão da Qualidade*.

Santa Casa da Misericórdia de S. Paio (2015). *Plano de Atividades e Orçamento da Santa Casa da Misericórdia de S. Paio*.

Santa Casa da Misericórdia de S. Paio (2011). *Regulamento do Pessoal da Santa Casa da Misericórdia de S. Paio*.

Santa Casa da Misericórdia de S. Paio (2012). *Revista Santa Casa da Misericórdia de S. Paio*, coord. Salvador António Meireles de Sousa, Braga: Edição Terraimagem, outubro.

3. Legislação consultada

Decreto/Lei nº 119/83. D. R. nº46, Série I de 25-02-1983

IX. APÊNDICES

Apêndice n.º 1- Entrevista à Diretora do Departamento de Recursos Humanos e à Diretora Técnica do Lar de Idosos

Objetivos:

- Discutir processos de gestão da formação e respetivos instrumentos;
- Perceber se as necessidades de formação dos colaboradores são realmente tidas em conta;
- Aferir o grau de satisfação dos colaboradores face à formação;
- Discutir a contribuição das ações de formação para o desenvolvimento das tarefas diárias, inerentes à prática das suas funções, e para a aquisição de conhecimentos e competências;
- Perceber se os colaboradores aprendem mais a partir da formação ou em contexto de trabalho, e se conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos no decorrer do seu trabalho.

Questões:

- a) A oferta formativa por parte da Instituição está organizada tendo em conta um levantamento de necessidades das trabalhadoras? Se sim, de que forma é feito? Se não, porque não o fazem?
- b) Os conteúdos das ações de formação, nas quais participam as ajudantes de lar, são orientados para o desenvolvimento das suas funções? Se sim, pode dar exemplos? Se não, porquê?
- c) Qual o nível de satisfação dos colaboradores/das trabalhadoras face à formação?
- d) Tem perceção, no que respeita às ajudantes de lar, se as mesmas aprendem mais nas ações de formação ou se em contexto de trabalho (no decorrer do exercício das suas funções)?

- e) Existe algum instrumento de avaliação da formação?
- f) Existe algum instrumento de avaliação do nível de satisfação das trabalhadoras face à formação?
- g) A formação tem contribuído para a melhoria do desempenho das trabalhadoras? A que níveis? (Ao nível das competências transversais ou específicas?)
- h) Considera que as colaboradoras aplicam no seu trabalho os conhecimentos adquiridos na formação? Se não, quais são as principais razões para que isso aconteça?

Apêndice n.º 2- Transcrição da Entrevista (Diretora do Departamento de Recursos Humanos)

- a) A oferta formativa é feita através de um inquérito anual às necessidades de formação, e também através das avaliações de desempenho. Existe ainda, no portal do colaborador, um link onde o próprio colaborador pode solicitar uma ação de formação.

Todos os anos este inquérito é feito junto dos colaboradores, ou fazemos uma reunião com as chefias, que nos indicam quais as ações de formação necessárias. Ou ainda, a partir das avaliações de desempenho, onde o colaborador e/ou a chefia sugerem algumas ações, e no dia-a-dia há sempre os acertos de formação que são feitos em função do planeamento.

- b) As ações contemplam sempre os aspetos da atividade para potenciar a melhoria do desempenho e a aquisição de novas técnicas, portanto, tentamos sempre que essas formações sejam o mais prático possível. Vemos como os colaboradores fazem as coisas na realidade e depois tentamos desenvolver uma ação de formação à medida do formando, por isso e que fazemos muitas ações de formação com profissionais da Instituição, mais antigos ou que tenham a especialidade, e que transmitam o saber aos outros, o saber-fazer basicamente. E como as funções estão em constante evolução, bem como as novas tecnologias, tentamos sempre dar resposta a essas questões.

O mesmo acontece com equipamentos novos, em que o próprio fornecedor disponibiliza técnicos para formar os colaboradores para o uso apropriado do equipamento.

- c) Embora não tenha aqui acesso ao relatório, creio de que uma forma global e das análises que são feitas após cada ação de formação a satisfação é positiva. No final de cada ação de formação nós fazemos uma avaliação da mesma e do próprio formador, dos conteúdos associados à formação e depois é que é feita uma análise mais completa da ação de formação com base nesses documentos em conjunto.

- d) Eu acho que isto é feito em dois momentos, a ação de formação em sala dá para estimular/despertar alguns aspetos que estando apenas na prática, perdemos de vista, portanto ajuda a identificar melhor alguns conceitos ou algumas práticas de terreno. Depois no terreno, há um complemento, elas vão identificar alguns aspetos teóricos que

viram em sala e vão aprofundando o seu saber. Acho, portanto, que uma é complementar da outra.

- e) Sim, já vimos que sim.
- f) Sim, também já vimos que sim, são elas próprias que respondem.
- g) Tem contribuído em muito para a melhoria do desempenho. Isto talvez de uma forma imediata não se nota muito, nota-se mais nas pessoas que são mais antigas na instituição, se calhar numa fase inicial em que desenvolvemos os planos de formação onde elas já tinham práticas (“vícios”), e as ações de formação vão orientando e acertando melhor as práticas. E portanto, aí sim, as competências são melhoradas, objetivadas, e têm suporte. Eu acho que de uma forma global sim, tem contribuído para a melhoria do desempenho. Lembro-me por exemplo de umas ações de formação do RVCC que proporcionamos, em que demos a possibilidade de colaboradores que tinham níveis escolares muito básicos tirar o 9º ano ou o 12º ano. Foi engraçado, porque vimos colaboradores com 20 anos de casa a passar nos corredores com o computador portátil para fazer trabalhos, e que de certa forma potenciou também aprendizagens e competências transversais ao nível das novas tecnologias, o que é bom numa altura em que estamos a implementar a informatização dos registos, as ferramentas informáticas deixam de ser um “bicho de sete cabeças”, uma vez que já tiveram as primeiras abordagens.
- h) Na maioria elas vão aplicando os conhecimentos, ou pelo menos identificam. Depois, há o fator que é a prática propriamente dita... podemos esquecer de colocar as luvas ou outra falha, com o tempo às vezes a rentabilidade da atividade faz com que ultrapassem algumas etapas. Elas têm o conhecimento, quando questionadas eu acho que nenhuma pode dizer que não sabe ou que não sabia, mas às vezes no terreno adaptam-se aos recursos que têm. A técnica é suportada por recursos materiais e humanos que às vezes temos em quantidade suficiente mas outras vezes não, e é nesses momentos que as vezes as más práticas surgem (como é o caso de levantar um doente, que é ensinado a ser feito por duas colaboradoras, mas que numa inevitabilidade de uma estar de férias ou doente é feito apenas por uma, por exemplo). Mas elas sabem como devem fazer.

Apêndice n.º 3- Transcrição da Entrevista (Diretora Técnica do Lar de Idosos)

- a) Sim. As necessidades de formação são escoltadas aquando da avaliação de desempenho de cada colaborador.
- Cada colaborador também tem oportunidade de expressar as suas necessidades de formação junto do departamento de formação sempre que assim o entender.
- b) Sim. Os conteúdos das ações de formação são orientados para as suas funções. Por exemplo para as ajudantes de lar são desenvolvidas formações de posicionamentos, úlceras de pressão, primeiros socorros, técnicas de animação, entre outras. São ainda desenvolvidas formações transversais a todas as funções como gestão de conflitos, relações interpessoais e outras.
- c) Ultimamente os funcionários mostram-se mais recetivos e satisfeitos com a formação. Percebem a importância da formação em local de trabalho, percebem que a formação é importante para o desempenho das suas funções porque acrescenta sempre informação nova. Compreendem que tem que estar em constante aprendizagem quer pelas exigências próprias da sua função, quer pelo enriquecimento pessoal.
- d) É difícil dizer se as ajudantes de lar aprendem mais com o decorrer do exercício das suas funções ou com a formação, isto porque ambos os contextos são importantes. Provavelmente na opinião das funcionárias a aprendizagem é mais fácil e rápida no decorrer do exercício das suas funções, porque a experiência e a observação in loco se mostra muito importante. Mas a formação não deixa de ser um meio essencial de aprendizagem, principalmente se a formação tiver uma componente prática, neste caso a aprendizagem será muito mais enriquecedora.
- e) A avaliação da formação é avaliada pelo preenchimento de um documento e na avaliação do desempenho do funcionário.

- f) Sim, existe um questionário de satisfação que é aplicado ao funcionário no final da formação, e este avalia não só a formação, como os métodos, recursos, formadores e outros.

- g) A formação melhora o desempenho das trabalhadoras a todos os níveis. Quer no decorrer do desempenho das suas funções quer a nível de relações interpessoais, gestão de conflitos, postura profissional, linguagem e outros.

- h) Sim. Considero que as colaboradoras aplicam os conhecimentos adquiridos na formação. Dependendo da empatia que criarem com o formador e da forma como a formação foi dada, se mais prática ou mais teórica o resultado também é variável, normalmente as funcionárias preferem formações mais práticas, com pouca componente teórica e aí sim, os resultados são verificados mais rapidamente, as formações mais teóricas normalmente tem repercussões mais tardias. Mas de forma geral aplicam os conhecimentos adquiridos.

Apêndice n.º 4- Guião Inquérito por Questionário

A realização deste inquérito por questionário insere-se no âmbito de uma investigação que estamos a efetuar no Mestrado em Educação – Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, na qual procuramos estabelecer uma relação entre a formação e o desenvolvimento de competências para o exercício de funções.

Os resultados obtidos a partir desta técnica de recolha de dados são confidenciais, pelo que serão utilizados exclusivamente no contexto deste trabalho de investigação.

Resta evidenciar que não existem respostas melhores ou piores, certas ou erradas. Interessa-nos apenas recolher opiniões concretas e sinceras em cada questão.

Obrigado por colaborar.

I. Dados Pessoais

1. Idade: _____
2. Ano de escolaridade: _____
3. Anos de serviço na Instituição: _____
4. Anos de serviço na função atual: _____

II. Formação Profissional Inicial

1. Tem algum curso profissional no domínio do apoio à terceira idade?
 Sim
 Não
2. Quando entrou na Instituição teve acesso a formação/informação relevante para o exercício das suas funções?
 Sim
 Não

2.1 Se respondeu Sim, dê exemplos:

III. Participação em Ações de Formação

1. Participou em ação/ações de formação nos últimos anos?

- Últimos 2 anos
- Últimos 4 anos
- Últimos 6 anos
- Últimos 8 anos
- Mais de 8 anos

1.1 Em quantas ações de formação participou?

- Entre 1-3
- Entre 4-7
- Entre 8-11
- Mais de 11

1.2 A frequência a que tem acesso às ações de formação promovidas pela Instituição é:

- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória

2. Participou nas ações de formação por:

- Iniciativa própria
- Iniciativa da Instituição
- Ambas

3. Os conteúdos das ações de formação são orientados para o desenvolvimento da sua função?

- Sim
- Não

3.1 Se respondeu Não, explique a razão:

3.2 Relativamente à oferta formativa, a Instituição teve em conta a sua opinião no levantamento de necessidades de formação?

- Sim
- Não
- Por vezes

4. Quais as razões que a motivaram a frequentar a formação? (assinale no mínimo 3 opções)

- Dificuldades em exercer a minha função profissional.
 - Adquirir e/ou atualizar os conhecimentos.
 - Utilizar novas tecnologias.
 - Explorar áreas diferentes da minha função profissional.
 - A minha superiora hierárquica recomendou a formação.
 - Para atingir os objetivos no âmbito da avaliação de desempenho
 - Outro motivo? Qual? _____
-

IV. Avaliação da formação

1. Como classifica as ações de formação em que participou tendo em conta o exercício das suas funções?

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante

2. Ficou satisfeita com a formação que frequentou?

- Sim | Se assinalou esta opção, justifique indicando os motivos:

Não | Se assinalou esta opção, justifique indicando os motivos:

V. Resultados/Consequências/Efeitos da formação

1. Aplica os conhecimentos adquiridos na formação no seu trabalho?

Sim

Não | Se assinalou esta opção avance para a questão 1.2

1.1 De que forma os aplica? (dê exemplos)

1.2 Porque motivos não foram aplicados os conhecimentos adquiridos na formação no exercício da função? (do conjunto das seguintes afirmações assinale com X as que melhor correspondem à realidade)

Não me recordo do que aprendi na formação.

O que aprendi na formação não está relacionado com as tarefas que desempenho.

Não tenho os recursos necessários para aplicar o que aprendi.

O que aprendi na formação não iria melhorar o meu desempenho profissional.

As minhas colegas de trabalho desvalorizam a formação.

A minha diretora/coordenadora desvaloriza a formação.

Outro motivo? Qual?

2. A formação permitiu melhorar o seu desempenho no trabalho?

Sim

Não

2.1 Se respondeu “Sim” avance para a pergunta 3.; se respondeu Não, justifique:

3. A formação contribuiu para:

3.1 Desenvolvimento de competências pessoais. (Do conjunto das competências seguintes, escolha as que mais desenvolveu, sinalizando de 1 a 5, sendo que 1 é mais importante e 5 a menos importante)

Relações humanas (com utentes, médicos, colegas)

Sentido de responsabilidade

Polivalência/ Versatilidade

Trabalho em equipa

Espírito de liderança

Resolução de problemas

Autonomia

Outra(s)? Qual/Quais?

3.2 Desenvolvimento de competências profissionais. | Se assinalou esta opção, dê pelo menos 3 exemplos:

4. Já ultrapassou dificuldades/obstáculos na prática das suas funções, a partir de conhecimentos adquiridos nas ações de formação?
- Muitas vezes
 - Algumas vezes
 - Poucas vezes
 - Raramente
 - Nunca
5. Crê que a aprendizagem é maior:
- Nas ações de formação
 - Em contexto de trabalho (no decorrer do exercício das suas funções)
6. Considera que as competências que possui no domínio da sua função resultam maioritariamente: (Escolha as mais importantes, sinalizando de 1 a 5, sendo que 1 é a mais importante e 5 a menos importante)
- Das ações de formação
 - Palestras/ Seminários
 - Das reuniões de trabalho com a diretora
 - Da troca de experiências com os colegas
 - Da observação do desempenho de outras colegas
 - Da experiência no exercício das minhas funções
 - De outro(s) contexto(s) | Qual/Quais? _____
- _____
- _____

Apêndice n.º 5- Sintaxe SPSS (Análise Inquérito por Questionário)

Descritivos

I.

1.

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade do Participante	37	20	60	37,86	11,523
N válido (de lista)	37				

2.

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Ano de Escolaridade	37	4	12	10,03	2,303
N válido (de lista)	37				

3.

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Anos de Serviço na Instituição	37	1	28	9,12	9,413
N válido (de lista)	37				

4.

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Anos de Serviço na função atual	36	1	28	8,59	8,919
N válido (de lista)	36				

Frequências

II.

1.

Tem algum curso profissional no domínio de apoio à terceira idade?

		Frequência	Percentagem	Percentagem em válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	18	48,6	50,0	50,0
	Não	18	48,6	50,0	100,0
	Total	36	97,3	100,0	
Ausente	888	1	2,7		
Total		37	100,0		

2.

Quando entrou na instituição teve acesso a formação/informação importante para o exercício das suas funções?

		Frequência	Percentagem	Percentagem em válida	Percentagem acumulativa
Válido	1	30	81,1	81,1	81,1
	2	7	18,9	18,9	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

III.

1.

Participou em ações de formação nos últimos anos?

		Frequência	Percentagem	Percentagem em válida	Percentagem acumulativa
Válido	últimos 2 anos	28	75,7	75,7	75,7
	últimos 4 anos	7	18,9	18,9	94,6
	últimos 6 anos	1	2,7	2,7	97,3

últimos 8 anos	1	2,7	2,7	100,0
Total	37	100,0	100,0	

1.1

Em quantas ações de formação participou?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem em válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Entre 1 e 3	11	29,7	29,7	29,7
	Entre 4 e 7	14	37,8	37,8	67,6
	Entre 8 e 11	5	13,5	13,5	81,1
	Mais de 11	7	18,9	18,9	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

1.2

Em quantas ações de formação, promovidas pela instituição, participou?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem em válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Entre 1 e 3	10	27,0	28,6	28,6
	Entre 4 e 7	14	37,8	40,0	68,6
	Entre 8 e 11	5	13,5	14,3	82,9
	Mais de 11	6	16,2	17,1	100,0
	Total	35	94,6	100,0	
Ausente	888	2	5,4		
Total		37	100,0		

2.

A frequência a que tem acesso às ações de formação promovidas pela instituição é:

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem em válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito satisfatória	13	35,1	37,1	37,1

	Satisfatória	22	59,5	62,9	100,0
	Total	35	94,6	100,0	
Ausente	888	2	5,4		
Total		37	100,0		

3.

Participou nas ações de formação por:

		Frequência	Percentagem	Percentagem em válida	Percentagem acumulativa
Válido	Iniciativa própria	4	10,8	11,1	11,1
	Iniciativa da instituição	12	32,4	33,3	44,4
	Ambas	20	54,1	55,6	100,0
	Total	36	97,3	100,0	
Ausente	888	1	2,7		
Total		37	100,0		

4.

Estatísticas

		Razões da formação; Dificuldades em exercer a função profissional	Razões da formação; Adquirir/atualizar os conhecimentos	Razão da formação; Utilizar novas tecnologias	Razão da formação; Explorar áreas diferentes da minha função profissional	Razão da formação; A minha superior hierárquica recomendar ou a formação	Razão da formação; para atingir os objetivos do âmbito da avaliação do desempenho
N	Válido	36	36	36	36	35	36
	Ausente	1	1	1	1	2	1

IV.

1.

A oferta formativa está organizada tendo em conta um levantamento das necessidades dos trabalhadores?

		Frequência	Percentagem	Percentagem	Percentagem
			em	em válida	em acumulativa
Válido	Sim	29	78,4	82,9	82,9
	Por vezes	6	16,2	17,1	100,0
	Total	35	94,6	100,0	
Ausente	888	2	5,4		
Total		37	100,0		

1.1

Se respondeu "Sim" à questão anterior, a oferta formativa da instituição teve em conta as suas necessidades de formação?

		Frequência	Percentagem	Percentagem	Percentagem
			em	em válida	em acumulativa
Válido	Sim	25	67,6	83,3	83,3
	Por vezes	5	13,5	16,7	100,0
	Total	30	81,1	100,0	
Ausente	888	2	5,4		
	Sistema	5	13,5		
	Total	7	18,9		
Total		37	100,0		

2.

Os conteúdos das ações de formação são orientados para o desenvolvimento da sua função?

		Frequência	Percentagem	Percentagem	Percentagem
			em	em válida	em acumulativa
Válido	1	36	97,3	100,0	100,0

Ausente	888	1	2,7		
Total		37	100,0		

3.

Como avalia as ações de formação em que participou tendo em conta o exercício das suas funções?

		Frequência	Percentagem	Percentagem	Percentagem
			em	em válida	em acumulativa
Válido	Muito importante	19	51,4	54,3	54,3
	Importante	16	43,2	45,7	100,0
	Total	35	94,6	100,0	
Ausente	888	2	5,4		
Total		37	100,0		

4.

Ficou satisfeita com a formação que frequentou?

		Frequência	Percentagem	Percentagem	Percentagem
			em	em válida	em acumulativa
Válido	sim	32	86,5	100,0	100,0
Ausente	888	5	13,5		
Total		37	100,0		

5.

Crê que aprende mais:

		Frequência	Percentagem	Percentagem	Percentagem
			em	em válida	em acumulativa
Válido	Ações de formação	3	8,1	9,7	9,7
	Em contexto de trabalho	28	75,7	90,3	100,0

	Total	31	83,8	100,0
Ausente	888	6	16,2	
Total		37	100,0	

V.

1.

A formação permitiu melhorar o seu desempenho no trabalho?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem em válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	34	91,9	97,1	97,1
	Não	1	2,7	2,9	100,0
	Total	35	94,6	100,0	
Ausente	888	2	5,4		
Total		37	100,0		

2.

A formação contribuiu para: Competências transversais

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem em válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	35	94,6	100,0	100,0
Ausente	888	2	5,4		
Total		37	100,0		

2.1

Importância nível 1

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem em válida	Porcentagem acumulativa

Válido	Relações humanas	8	21,6	50,0	50,0
	Sentido de responsabilidade	6	16,2	37,5	87,5
	Trabalho em equipa	1	2,7	6,3	93,8
	Autonomia	1	2,7	6,3	100,0
	Total	16	43,2	100,0	
Ausente	888	21	56,8		
Total		37	100,0		

A formação contribui para: Competências profissionais

		Frequência	Percentagem	Percentagem em válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	4	10,8	11,4	11,4
	Não	31	83,8	88,6	100,0
	Total	35	94,6	100,0	
Ausente	888	2	5,4		
Total		37	100,0		

3.

Aplica conhecimentos adquiridos na formação?

		Frequência	Percentagem	Percentagem em válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	33	89,2	94,3	94,3
	Não	2	5,4	5,7	100,0
	Total	35	94,6	100,0	
Ausente	888	2	5,4		
Total		37	100,0		

3.2

Porque motivos não foram aplicados os conhecimentos adquiridos na formação?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem em válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não tenho os recursos necessários para aplicar o que aprendi	1	2,7	100,0	100,0
Ausente	Sistema	36	97,3		
Total		37	100,0		

4.

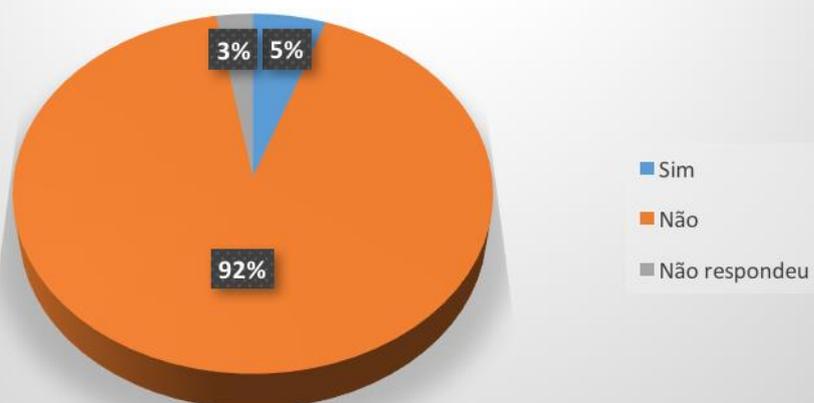
Já ultrapassou dificuldades/obstáculos na prática das suas funções, a partir de conhecimentos adquiridos nas ações de formação?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem em válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muitas vezes	5	13,5	14,3	14,3
	Algumas vezes	23	62,2	65,7	80,0
	Poucas vezes	2	5,4	5,7	85,7
	Raramente	5	13,5	14,3	100,0
	Total	35	94,6	100,0	
Ausente	888	2	5,4		
Total		37	100,0		

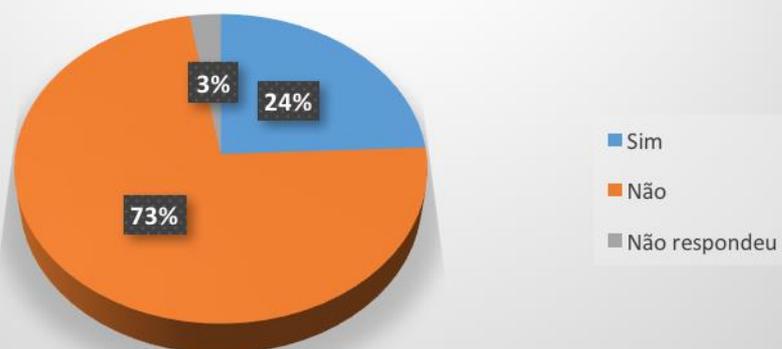
Apêndice n.º 6- Gráficos Relativos ao Inquérito por Questionário

MOTIVOS FORMAÇÃO

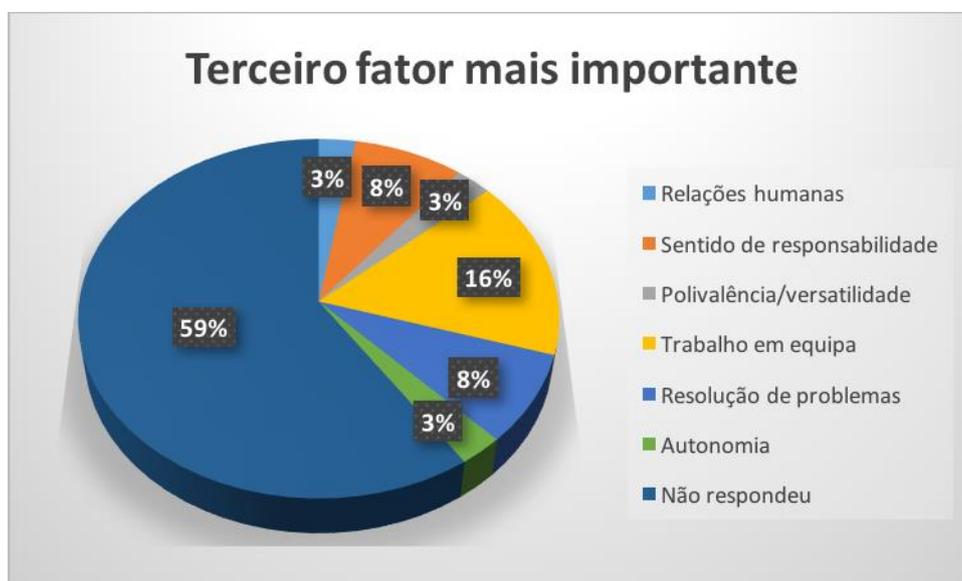
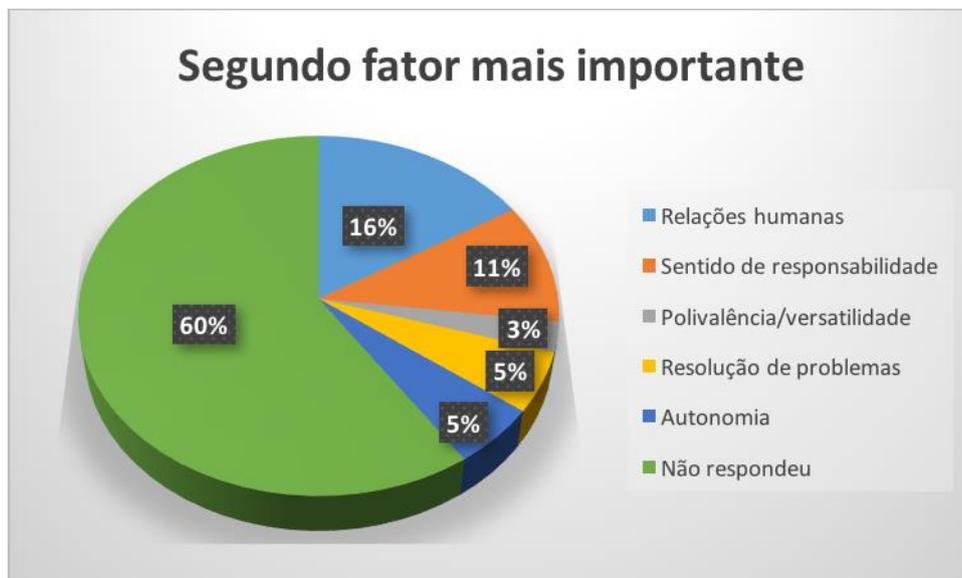
Dificuldades em exercer a função



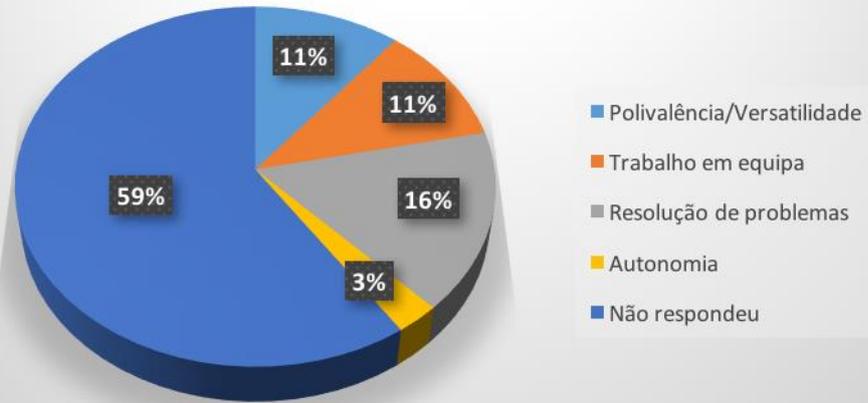
A superior hierárquica recomendou a formação



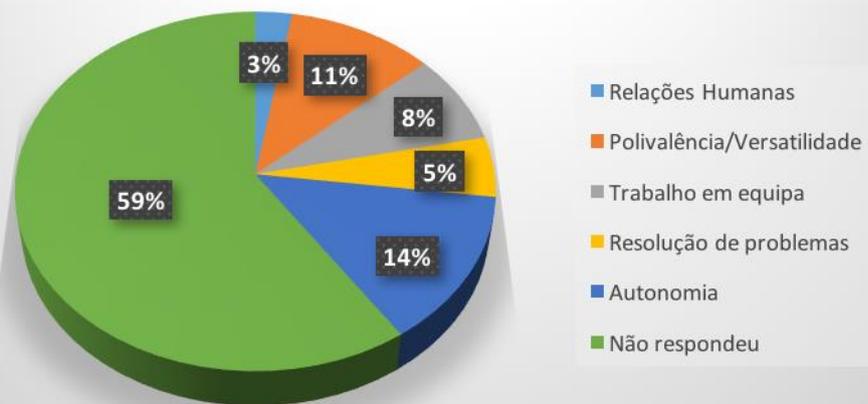
INDIQUE DE 1 A 5 QUAIS OS FATORES MAIS IMPORTANTES, PARA OS QUAIS A FORMAÇÃO CONTRIBUIU, NO QUE DIZ RESPEITO AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS/TRANSVERSAIS



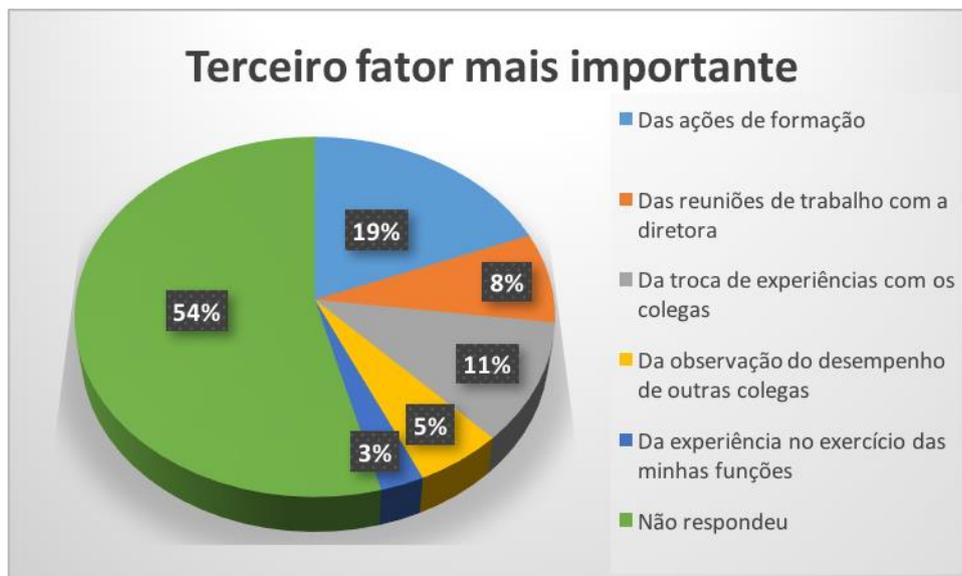
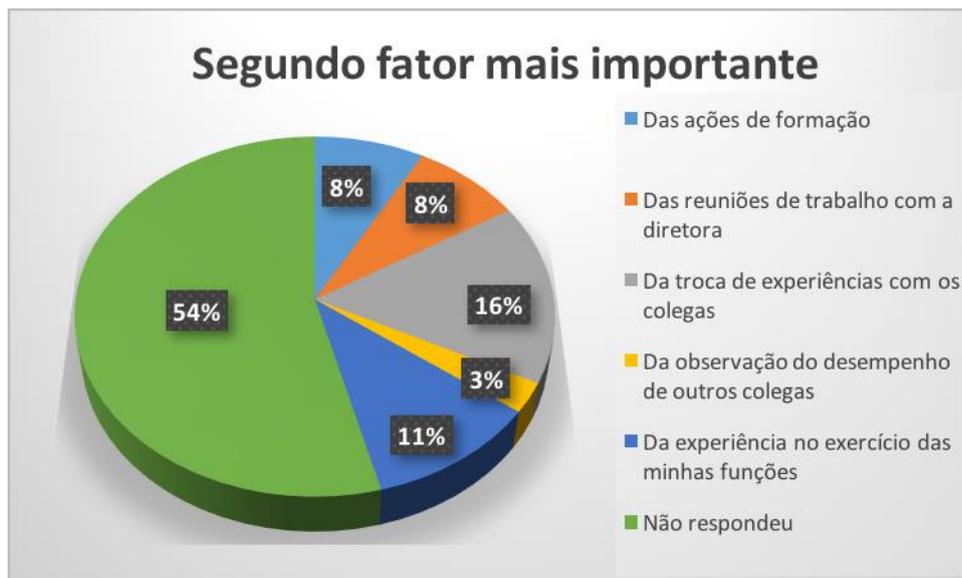
Quarto fator mais importante



Quinto fator mais importante



CONSIDERA QUE AS COMPETÊNCIAS QUE POSSUIU P/ O EXERCÍCIO DA SUA FUNÇÃO RESULTAM MAIORITARIAMENTE DE (SELECIONAR DE 1 A 5 DE ACORDO COM A IMPORTÂNCIA).



Quarto fator mais importante



Quinto fator mais importante



Apêndice n.º 7- Guião Focus Group

Critério: Funcionárias que exerceram funções nos turnos da manhã dos dias 01/07/15 e 16/07/15, dos Lares 1 e 2, respetivamente.

Duração: 10:46 min (Lar 1) 6:32 min (Lar 2)

Objetivos:

- Apurar as tarefas executadas pelo público-alvo
 - Aferir a contribuição das ações de formação para o desenvolvimento de funções e para a aquisição de competências
 - Perceber se os conhecimentos adquiridos são postos em prática, e se contribuíram para a superação de dificuldades
 - Discutir acerca do contexto que mais contribui para a melhoria do desenvolvimento de funções
-
- Já conheciam a Instituição antes de começarem a trabalhar neste Lar?
 - Como foi o acolhimento no dia em que chegaram para trabalhar pela primeira vez? O que melhor recordam desse dia?
 - Já sabiam/tinham ideia das tarefas que iriam desempenhar? Ou apenas souberam à chegada?
 - Terminaram agora um turno de trabalho, identifiquem as tarefas que executaram.
 - Face a estas tarefas e outras funções que vos atribuíram, peço que falem sobre os vossos receios iniciais, dos problemas encontrados, como e com quem os resolveram.
 - Como aprenderam a executar estas tarefas? Acham que agora as realizam melhor? Podem dar exemplos?

- O que contribuiu para essa melhoria? (explicação da dirigente/observação e ajuda das colegas/formação)
- Acham que o vosso trabalho vos ajudou a desenvolver outras competências pessoais e profissionais? (se necessário, recordar as funções de coordenação do turno e dar exemplos: responsabilidade, capacidade de liderança, comunicação, resolução de problema ...)
- As ações de formação profissional que têm frequentado contribuíram para o melhoramento da realização das vossas funções? Os conhecimentos adquiridos têm vos ajudado a superar alguns problemas sentidos na prática?
- Conseguem aplicar no trabalho os conhecimentos que adquirem nas formações? Se não, porque?
- Os conhecimentos adquiridos pela formação já serviram para ultrapassar dificuldades na execução das vossas tarefas?

Apêndice n.º 8- Análise Qualitativa *Focus Group* (perguntas mais significativas)

- Conhecimento prévio da Instituição

	LAR 1	LAR 2
Com conhecimento prévio	<p>Teresa- ““conhecia por fora, de passar... de trabalhar não. Só por vir trabalhar é que cá entrei”</p> <p>Ana- “Sim”</p> <p>Lurdes- “Sim”</p>	
Sem conhecimento prévio	Cristina- “Eu não, eu não conhecia.”	<p>Maria- “Não...”</p> <p>Dora- “Não, nenhuma de nós”</p>

- Acolhimento com ou sem formação/informação prévia

	LAR 1	LAR 2
Com formação/informação prévia	<p>Eugénia- “Primeiro conheci as colegas que estavam a trabalhar comigo naquele dia, o lar, pois passava, mas cá dentro nunca tinha entrado, de resto... Mas fui bem acolhida.” “... depois no dia a seguir é que comecei mesmo a trabalhar.”</p>	<p>Joana- “eu posso falar por mim, tive um bom acolhimento... Disponibilidade, compreensão...”</p> <p>Cátia- “não tenho razão de queixa de ninguém, a nível de chefes, toda a gente...”</p>
Sem formação/informação prévia		

- Informação prévia acerca das Funções/tarefas

	LAR 1	LAR 2
Com informação prévia		Isabel- “A maioria teve formação” “...um estágio.”
Sem informação prévia	<p>Maria- “Eu não.”</p> <p>Lurdes- “Eu também não...”</p> <p>Rosa- “Eu vim às escuras.”</p>	

- Tarefas Executadas no turno

LAR 1	LAR 2
<p>Ana- “Fizemos as higiènes, demos os pequenos almoços, fizemos as camas...” “... é igual todos os dias.”</p> <p>Maria- “ É a mesma rotina manhã e noite...”</p>	<p>Dora- “As higiènes, transportamos os utentes para o refeitório para lhes dar o pequeno almoço, depois levamos os utentes para a sala de convívio, arrumamos o refeitório, lavamos as loiças, colocamos as mesas para almoço...”</p> <p>Cátia- “ A medicação...” “... depois subimos e fazemos as camas, descemos e damos o pequeno almoço. É sempre a mesma rotina...”</p>

- Problemas encontrados na execução de tarefas

LAR 1	LAR 2
<p>Cristina- “Eu acho que isso combate-se todos os dias...” “quando se entra ‘às escuras’, como uma pessoa como eu que vim de uma confecção, trabalhei sempre numa confecção, não tem nada que ver, não conhecia ninguém”</p> <p>Teresa- “uma pessoa tem todos os receios e mais alguns...”</p> <p>Eugénia- “Obstáculos há todos os dias, saber se eles estão a respirar... todos os dias há obstáculos.” “... é uma questão de adaptação”</p>	<p>Isabel- “Vão surgindo sempre coisas novas e nós adaptamo-nos para conseguirmos conciliar as coisas”</p> <p>Maria- “Dúvidas, depois temos as colegas para nos ajudar...”</p>

Rosa- “Ao fazer oito dias que trabalhava, morreu um idoso e eu fiquei completamente em pânico” “Não estava preparada, fiquei apavorada mas que remédio tive que o fazer...”	
---	--

- Processo de aprendizagem para o exercício de funções

LAR 1	LAR 2
Maria- “Fizemos formações.” Teresa- “Temos formações...” Ana- “Mas eu acho que a maior parte aprendemos com as pessoas que já tem mais prática. Uma pessoa vai vendo e aprendendo...” Maria- “Agora é mais fácil até, na minha altura a colega que ficou comigo foi espetacular. Escreveu tudo num papel, o que eu tinha que fazer.”	Alexandra-“ Passa um bocado pela experiência de quem está cá primeiro...” Cátia- “Temos uma enfermeira cá diariamente, que ajudou bastante.”

- Maior/melhor contribuição para o desenvolvimento/melhoramento da execução de tarefas

	LAR 1	LAR 2
Formação ou a observação e interajuda dos pares	Rosa- “... são boas, só que aprendemos mais assim (com as colegas)” Teresa- Mas é mais teoria, porque na prática... formação é teoria, a prática fazemos nós no dia a dia”	Dora- “Tudo um pouco.” Joana- “É um conjunto... Tudo em geral.”

- Aplicação/condições de aplicação dos conhecimentos adquiridos no exercício de funções

LAR 1	LAR 2
<p>Maria- “Sim sim, conseguimos...”</p> <p>Teresa- “Às vezes.”</p> <p>Rosa-“ ... quando temos conteúdo, material, porque muitas vezes queremos e não temos.”</p> <p>Eugénia- “Conseguimos, temos é que ter tempo, e mão de obra também que não há muita...” “...somos poucas pessoas.”</p>	<p>Isabel- “Sim.”</p> <p>Cátia- “Sim...”</p>

- Desenvolvimento de competências transversais (tais como autonomia, responsabilidade, segurança, etc.)

LAR 1	LAR 2
<p>Ana- “Sim, lógico que sim”</p> <p>Rosa- “vemos as situações de outra maneira desde que trabalhamos aqui.”</p> <p>Maria- “Ajuda-nos... a comunicação com as pessoas, noutras situações.”</p>	<p>Alexandra- “Sim, sem dúvida”</p> <p>Joana- “Sim sim...”</p>

- As ações de formação que tem frequentado contribuíram para o melhoramento das vossas funções?

LAR 1	LAR 2
<p>Teresa- “Sim, ajudam.”</p> <p>Lurdes- “ Ajudou bastante.”</p>	<p>Dora- “Sim.”</p> <p>Maria- “Sim...”</p>

X. ANEXOS

Anexo n.º 1- Regulamento do Pessoal da SCMSP (Estrutura da Instituição)

REGULAMENTO DO PESSOAL CAPÍTULO 1 – ESTRUTURA SCM		RGP/SC	R1 EO
		11-04-2011	
Destinatários: Funcionários/Colaboradores SCM		Página 1 de 2	

CAPÍTULO I

Da Estrutura da Santa Casa da Misericórdia

CLÁUSULA 1.ª

Âmbito e Definição

1. O presente Regulamento, em complemento do *Compromisso* da Santa Casa da Misericórdia – abreviadamente designada por SCM – e em conformidade com a convenção colectiva de trabalho publicada no *Boletim de Trabalho e Emprego*, 1ª série, nº 47, de 22 de Dezembro de 2001 (CCT 2001), rege as normas internas da gestão do pessoal, formação e processo de *avaliação do desempenho* dos colaboradores/trabalhadores desta Misericórdia.

2. O pessoal da Santa Casa da Misericórdia deve ser conhecedor do presente Regulamento Interno e das Normas de Serviço emitidas pela Provedoria que são documentos disponibilizados internamente e em permanência no Portal do Colaborador e deve cumprir todas as determinações que deles emanam.

CLÁUSULA 2.ª

A Instituição – Estrutura

1. A Santa Casa e Misericórdia é composta por um conjunto de serviços de suporte e serviços operacionais.

Organograma SCM

```

graph TD
    MA[Mesa Administrativa] --- P[Provedoria]
    P --- SJ[Serviços Jurídicos]
    P --- SS[Serviços Suporte]
    P --- SO[Serviços Operacionais]
    
    subgraph SS [Serviços Suporte]
        AS[Ação Social]
        IE[Instalações e Equipamentos]
        AL[Alimentação]
        Q[Qualidade]
        AP[Aprovisionamento]
        RH[Recursos Humanos e Formação]
        C[Contabilidade]
        SG[Serviços Gerais]
        F[Farmácia]
        SHST[SHST]
    end
    
    subgraph SO [Serviços Operacionais]
        AD[Apoio Domiciliário]
        EI[Empresas Inserção Jardimagem]
        JI[Jardim-de-Infância]
        CAO[CAO]
        EL[Empresas Inserção Lavandaria]
        L[Lares]
        CD[Centro de Dia]
        EIP[Empresas Inserção Pestelaria]
        LR[Lar Residencial]
        CF[Centro de Formação]
        F[Farmácia]
        LPN[Loja Produtos Naturais]
        C[Constelação]
        H[Hospital]
        MS[Medical SPA]
        Creche[Creche]
        SHST2[SHST]
        UCCI[UCCI]
    end
    
```

REGULAMENTO DO PESSOAL
CAPÍTULO 1 – ESTRUTURA SCM

ELABORADO POR:
Dep. Rec. Humanos

04-03-2011

APROVADO POR:
Provedoria

03-11-04-2011

HOMOLOGADO POR:
Mesa Administrativa

11-04-2011

Anexo n.º 2- Regulamento do Pessoal da SCMS (Descritivo Funcional)

REGULAMENTO DO PESSOAL CAPÍTULO 7 – DESCRITIVO FUNCIONAL		RGP/5C	R1 E0
		11-04-2011	
Destinatários: Funcionários/Colaboradores SCM		Página: 12 de 63	

7.1.12	RESP. DEPTº RH, FORMAÇÃO / QUALIDADE
Valências:	Todas
Sector:	Recursos Humanos
Categoria profissional UMP:	Técnica Superior
Reporta a:	Provedor
Responsabilidades/Funções	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recrutamento e Selecção: gerir a base de dados das candidaturas espontâneas recolhidas; organizar os processos internos do pessoal recrutado pelo Provedor. ✓ Gestão da Contratação: Assegurar o expediente relativo à elaboração e gestão dos contratos a termo certo, bem como todo o expediente que o antecede; ✓ Gestão dos vencimentos: proceder à elaboração mensal dos vencimentos e respectivas actualizações. ✓ Elaborar e conferir os mapas e relações de descontos processados nos vencimentos e remetê-los às entidades destinatárias nos prazos legais; Cumprir com as obrigações fiscais e legais em vigor. ✓ Gestão dos R.H: Organizar toda a informação necessária para a realização das avaliações anuais de desempenho; Organizar o cadastro do pessoal e actualizar as informações; Proceder à elaboração e actualização do descritivo funcional de cada categoria profissional em conformidade com a Convenção Colectiva de Trabalho e as especificidades da Santa Casa; identificar as necessidades em formação. Validação dos horários de trabalho junto do IDICT. ✓ Formação: gestão das necessidades de formação, elaboração e seguimento do plano anual de formação; gerir a relação com a UM no âmbito das acções desenvolvidas ✓ Qualidade: Coordena a actividade da equipa de Gestão da Qualidade, é auditor interno da qualidade. ✓ Efectuar o expediente geral da Assembleia Geral da SCMVV ✓ Gestão dos pedidos de registos clínicos efectuados pelos Tribunais e outras entidades competentes 	
Competências para a função	
Requisitos:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Licenciatura ✓ Conhecimentos de informática ✓ Conhecimentos da Norma ISO 9001:2000-Sistema de Gestão da Qualidade 	
Competências:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relações humanas: com utentes, médicos e colegas ✓ Sentido de responsabilidade ✓ Sentido prático / julgamento 	

<p style="margin: 0;">REGULAMENTO DO PESSOAL CAPÍTULO 7 – DESCRITIVO FUNCIONAL</p>
<p style="margin: 0;">ELABORADO POR: Dep. Rec. Humanos</p> <p style="margin: 0;">04-03-2011</p> <p style="margin: 0;">APROVADO POR: Provedora</p> <p style="margin: 0;">11-04-2011</p> <p style="margin: 0;">HOMOLOGADO POR: Reca Administrativa</p> <p style="margin: 0;">11-04-2011</p>

REGULAMENTO DO PESSOAL
CAPÍTULO 7 – DESCRITIVO FUNCIONAL

RGP/SC R1
ED

11-04-2011

Destinatários: Funcionários/Colaboradores SCM

Página 13 de 63

REGULAMENTO DO PESSOAL
CAPÍTULO 7 – DESCRITIVO FUNCIONAL

7.1.13		TÉCNICO DE R.H / QUALIDADE	
Valências:	Todas	Sector:	Recursos Humanos
Categoria profissional UMP:	Técnico Superior		
Reporta a:	Resp. Deptº RH, Formação/Qualidade		
Responsabilidades/Funções			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sistema de gestão da qualidade: É o Responsável da Qualidade, garantindo a implementação e manutenção dos SGQ da Instituição. Seguimento dos indicadores da qualidade, manutenção da documentação do SGQ. Tratamento estatístico diverso no âmbito da qualidade. É auditor interno qualificado. ✓ Formação: pertence à Bolsa dos formadores da Instituição, apoia os colaboradores na utilização das diferentes ferramentas informáticas existentes, tanto à nível de hardware como a nível de software. ✓ Gestor dos portais no âmbito do Projecto Primavera. ✓ Gestão de Recursos Humanos: desenvolvimento de ferramentas de gestão de recursos humanos (avaliação de desempenho, inquéritos de satisfação dos colaboradores) 			
Competências para a função			
<i>Requisitos:</i>			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Licenciatura ✓ Conhecimentos de informática 			
<i>Competências:</i>			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relações humanas: com utentes, médicos e colegas ✓ Sentido de responsabilidade ✓ Polivalente 			

7.1.14		ASSISTENTE ADM. RECURSOS HUMANOS	
Valências:	Todas	Sector:	Recursos Humanos
Categoria profissional UMP:	Assistente Administrativa		
Reporta a:	Resp. Deptº RH, Formação/Qualidade		
Responsabilidades/Funções			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Honorários: orientar no tratamento dos dados necessários para o processamento dos honorários; tratamento do IRS para comunicar a contabilidade ✓ Processamento de Salários: apoiar no registo de dados relativos aos funcionários; verificar os ficheiros de registos de remunerações para a Seg. Social; elaborar o expediente relativo a seguros de pessoal. ✓ Gestão de recursos humanos: gestão das férias, apoio na preparação da documentação para avaliação de desempenho, gestão do pontómetro. ✓ Declarações IRS: apurar os valores individuais de IRS e emitir as respectivas Declarações. ✓ Estatísticas: tratar mensalmente as informações relativas às consultas, exames e honorários dos médicos e elaborar as respectivas estatísticas. ✓ Gestão dos Irmãos: Gerir a Lista dos Irmãos da Santa Casa e controlar o pagamento das quotas; recolher as candidaturas e constituição do processo para aprovação da Mesa Administrativa; gerir e entrega dos cartões de Irmão da Santa Casa; assegurar todo o expediente geral junto dos Irmãos. ✓ Apoio Geral ao Departamento: apoiar na gestão administrativa e expediente geral do departamento 			
Competências para a função			
<i>Requisitos:</i>			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 12º Ano ✓ Conhecimentos de informática 			
<i>Competências:</i>			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relações humanas: com utentes, médicos e colegas 			

ELABORADO POR:

Dep. Rec. Humanos

04-03-2011

APROVADO POR:

Provedora

11-04-2011

HOMOLOGADO POR:

Mesa Administrativa

11-04-2011

REGULAMENTO DO PESSOAL
CAPÍTULO 7 – DESCRITIVO FUNCIONAL

RG/SC R1
EO

11-04-2011

Destinatários: Funcionários/Colaboradores SCM

Página 14 de 63

REGULAMENTO DO PESSOAL
CAPÍTULO 7 – DESCRITIVO FUNCIONAL

7.1.15		ESCRITURÁRIO RECURSOS HUMANOS	
Valências:	Todas	Sector:	Recursos Humanos
Categoria profissional UMP:	Escriturário		
Reporta a:	Assistente Administrativa RH		
Responsabilidades/Funções			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Honorários: recolher e tratar os dados necessários para o processamento dos honorários; recolher e controlar os recibos verdes entregues pelos profissionais liberais e respectivo envio para a Contabilidade. ✓ Gestão das faltas do pessoal: proceder ao registo diário das faltas e tratar a respectiva estatística sobre absentismo. ✓ Gestão das candidaturas recebidas: gerir a base de dados dos candidatos inscritos na Santa Casa da Misericórdia de Vila Verde. ✓ Gestão dos aprovisionamentos do departamento: proceder a recolha das necessidades em material do departamento e transmitir a requisição ao Serviço de Aprovisionamento. ✓ Medicina do Trabalho: proceder ao seguimento das necessidades em medicina do trabalho do pessoal, procedendo a sua convocatória e actualizando os registos individuais. ✓ Expediente Geral: gestão do envio da correspondência do departamento 			
Competências para a função			
<i>Requisitos:</i>			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 12º Ano ✓ Conhecimentos de informática 			
<i>Competências:</i>			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relações humanas: com utentes, médicos e colegas ✓ Sentido de responsabilidade ✓ Polivalente 			

7.1.16		ASSISTENTE ADMINIST. QUALIDADE	
Valências:	Todas	Sector:	Recursos Humanos
Categoria profissional UMP:	Assistente Administrativa		
Reporta a:	Técnico RH/Qualidade		
Responsabilidades/Funções			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestão da documentação do SGQ: manter actualizada a documentação existente nos diferentes serviços do Hospital; Criar e rever impressos; Criar e rever instruções de trabalho; manter actualizados os mapas de controlo de registos e documentos; manter capas de documentação actualizadas ✓ Avaliação da satisfação dos utentes: desenvolvimento, aplicação e análise de ferramentas de avaliação de satisfação dos utentes do Hospital. Tratamento estatístico das reclamações / sugestões dos utentes e colaboradores. ✓ Gerir e actualizar o Portal de Comunicação Interna ✓ Recolher e lançar sugestões/reclamações/propostas de melhoria ✓ Recolher e lançar ocorrências ✓ Satisfação Utes: Envio inquéritos de avaliação da satisfação dos utentes; Inserir inquéritos ASU no SPSS ✓ Indicadores do SGQ: manter actualizados os indicadores definidos nos processos procedendo a recolha regular dos dados e registos disponíveis; ✓ Secretaria Unidade de Cirurgia: apoio a unidade de cirurgia para elaboração dos processos de internamento cirurgia 			
Competências para a função			
<i>Requisitos:</i>			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Licenciatura ✓ Conhecimentos de informática 			
<i>Competências:</i>			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relações humanas: com utentes, médicos e colegas 			

ELABORADO POR:

Dep. Rec. Humanos

04-03-2011

APROVADO POR:

Provedoria

11-04-2011

HOMOLOGADO POR:

Mesa Administrativa

11-04-2011

REGULAMENTO DO PESSOAL
CAPÍTULO 7 – DESCRITIVO FUNCIONAL

RGP/SC

11-04-2011

Destinatários: Funcionários/Colaboradores SCM

Página 37 de 60

7.3.2		AJUDANTE DE LAR	
Valências:	Lares	Sector:	Internamentos
Categoria profissional UMP:	Ajudante de Lar; Empregado Quarto; TSG		
Reporta a:	Encarregado Geral		
Responsabilidades/Funções			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prestação de cuidados de higiene e conforto aos utentes: execução de banhos, apoio à prestação de cuidados aos utentes com limitações; colaboração com os enfermeiros na prestação de cuidados aos utentes totalmente dependentes. ✓ Preparação e administração de refeições aos utentes: administração de refeições aos utentes com limitações ✓ Limpeza e desinfeção das unidades do doente e instalações em geral: lavagem e desinfeção de acordo com planificação anual estabelecida pelo Encarregado Geral. ✓ Preparação de material para esterilização: lavagem e desinfeção de materiais e utensílios para esterilizar; acondicionamento e transporte do material. ✓ Apoio na prestação de serviços ao utente: apoio no acompanhamento dos utentes nas consultas externas e outro tipo de transporte; ✓ Colaboração em Exames Auxiliares de Diagnósticos: acompanhamento e apoio aos utentes em ambulatório nos EAD; transportes dos utentes internados e acompanhamento nos EAD; colaboração com os Técnicos sempre que solicitado ✓ Apoio aos outros serviços (cozinha, lavandaria, limpeza, Apoio à domicílio) sempre que necessário. 			
Competências para a função			
Requisitos:			
✓ 4º Ano			
Competências:			
✓ Relações humanas: com utentes, médicos e colegas			
✓ Sentido de responsabilidade			
✓ Polivalente			

REGULAMENTO DO PESSOAL
 CAPÍTULO 7 – DESCRITIVO FUNCIONAL

ELABORADO POR
 Dep. Rec. Humana

04-03-2011

APROVADO POR
 Provedoria

11-04-2011

HOMOLOGADO POR
 Mesa Administrativa

11-04-2011