

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Liliana Pereira Fernandes

**Formação, Gestão e Avaliação da Formação:
Conceções e Práticas num Grupo Empresarial**

Liliana Pereira Fernandes **Formação, Gestão e Avaliação da Formação: Conceções e Práticas num Grupo Empresarial**

UMinho | 2017

outubro de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Liliana Pereira Fernandes

**Formação, Gestão e Avaliação da Formação:
Conceções e Práticas num Grupo Empresarial**

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Custódia Jorge Rocha

DECLARAÇÃO

Nome: Liliana Pereira Fernandes

Endereço Eletrónico: liliana.pfernandes23@gmail.com

Telefone: 913317349

Título do Relatório de Estágio: Formação, Gestão e Avaliação da Formação: Conceções e Práticas num Grupo Empresarial

Orientadora: Doutora Maria Custódia Jorge Rocha

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação – Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DESTE RELATÓRIO.

Universidade do Minho,

Assinatura: _____

Agradecimentos

Ao longo dos últimos meses muitos foram os momentos em que precisei de apoio, de modo a não me permitir deixar vencer pelas dificuldades e vicissitudes da vida. Muitos foram os obstáculos com que me deparei, mas, com o apoio de todos que me são queridos, tudo foi ultrapassado. Finda mais uma etapa de grande importância e relevo da minha vida, quero agradecer a todos aqueles que estiveram presentes em todo este percurso.

Quero começar por agradecer à minha orientadora, Doutora Custódia Rocha, pelo apoio, disponibilidade, feedbacks e simpatia prestadas, o que fez com que a elaboração deste trabalho fosse menos dolorosa, tornando-o mais agradável e prazível de fazer, bem como de conceber.

À minha acompanhante de estágio na empresa, Eng.^a Cláudia Delgado, pela dedicação, amizade e ajuda disponibilizadas, que fez com que o desenvolvimento do estágio corresse pelo melhor, dando-me hipóteses de verificar as práticas no contexto real de trabalho e de explorá-las livremente.

A todos os membros pertencentes ao departamento de Recursos Humanos da organização, um grande obrigado pelas oportunidades de aprendizagem e simpatia demonstradas, algo que sempre ficará presente na memória. Para além dos membros efetivos do departamento, não poderia deixar de mencionar e agradecer os estagiários que lá se encontravam, pois eles também foram peças fundamentais para a construção de um sentimento de pertença e de amizade no seio do departamento.

Aos meus pais e irmã, tenho uma infinidade de agradecimentos a fazer, mas de forma resumida, agradeço o amor, carinho e apoio incondicional e indiscutível em todas as etapas da minha vida académica e não só. Agradeço todo o investimento que fizeram no meu futuro e ao longo de toda a minha vida. Mas, acima de tudo, a paciência que demonstraram para comigo ao longo deste percurso, onde sempre estiveram presentes, auxiliando-me e ajudando-me para que tudo se resolvesse da melhor forma.

Aos meus amigos que estiveram sempre comigo nos bons momentos e menos bons, apoiando-me constantemente e dando-me força e vontade para ir em frente.

Após a tempestade e as arduidades, vem a bonança. Tudo é possível, basta acreditar. Penso que estes dois versos de um poema conhecido (Mar Português) de Fernando Pessoa, caracterizam todo o caminho percorrido: “(...) Valeu a pena? Tudo vale a pena/Se a alma não é pequena” (Pessoa, 2011, p. 63).

Formação, Gestão e Avaliação da Formação: Conceções e Práticas num Grupo Empresarial

Liliana Pereira Fernandes

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos

Universidade do Minho

2017

Resumo

Nos últimos anos, tem-se vindo a constatar que a formação profissional em Portugal é um dos temas de grande relevo, no que concerne ao debate das políticas e práticas existentes no seio das organizações.

Assim sendo, num mundo onde a globalização e a economia do conhecimento são conceitos predominantes, tem-se tornado imperativo que as organizações se mantenham na vanguarda da competitividade e produtividade por via da formação dos recursos humanos, da sua qualificação e competência em contexto de trabalho numa lógica de *organizações aprendentes*.

O objeto de estudo desta investigação e intervenção centra-se numa organização situada no norte do país, mais concretamente na gestão da formação e na avaliação da formação, tendo como público-alvo de estudo os colaboradores da organização que frequentaram formação, bem como as suas chefias e/ou diretores. A análise da gestão da formação e da avaliação da formação é feita em dois patamares, sendo que um prende-se pela conceção e planeamento da formação no seio da gestão da formação sita no Departamento de Recursos Humanos da organização e no plano de aplicabilidade das práticas utilizadas em contexto organizacional.

Para a realização deste estudo, demos primazia ao paradigma qualitativo de investigação, sendo que, para tal, decidiu-se, de igual forma, adotar metodologias investigativas que fossem de encontro ao método selecionado: o estudo de caso de carácter explorativo. Posto isto, recorreu-se a variadas técnicas de recolha de dados, bem como a técnicas de análise dos mesmos. Assim aferimos sobre a sustentação e validação do trabalho de investigação/intervenção efetuado.

A partir das técnicas anteriormente mencionadas, tivemos a oportunidade de estudar e constatar quais as práticas e políticas de gestão da formação e de avaliação da formação com o objetivo final de compreender como esta organização funciona em termos gerais de “formação, trabalho e recursos humanos” e de compreender o porquê de tal funcionamento.

Palavras-chave: Formação Profissional, Gestão da Formação, Avaliação da Formação

Training, Management and Evaluation Training: Conceptions and Practices in an Organizational Group

Liliana Pereira Fernandes

Professional Practice Report

Master in Education – Training, Work and Human Resources

University of Minho

2017

Abstract

In the last years, it is possible to observe that professional training in Portugal has been one of the most important topics in debate regarding to existing policies and practices within the organizations.

Therefore, in a world where globalization and knowledge's economy are predominant concepts, it become imperative that organizations make all in their power to remain at the vanguard of competitiveness and productivity through human resources training. Consequently, this training creates an improvement in their employee's qualifications and skills in a work context, which leads to an idea of *learning organizations*.

Thus, this research was conducted in an organization located in the north of the country and the aim was to evaluate the policies and practices related to management and evaluation training. The target of this study was the organization's employees that had been present in training programs as well their direct chiefs/directors. For that, the analysis of management and evaluation training was made in the Human Resources department and was focused in two distinct points: how the training is planned and how this training works in the daily basis.

For the elaboration of this study, we gave precedence to qualitative research paradigm and it was also decided to adopt investigative methodologies which are in accordance to the selected method: the explorative case study. For that, we used a variety of collecting and analysis data techniques to assure the validation and the strength of this investigative/intervention project.

By using these techniques, we had the opportunity to study and to verify which management and evaluation training practices and policies used by the organization under analysis, where the main goal was to understand how this organization works in general, in terms of "training, work and human resources" and comprehend the reasons behind this way of management.

Key words: Professional Training, Management Training, Evaluation Training

Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice Geral.....	ix
Índice de Esquemas	xi
Índice de Quadros	xi
Índice de Tabelas	xi
Índice de Abreviaturas/Siglas.....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL	3
1. Caracterização da Organização	3
2. Área de Intervenção do Estágio.....	10
3. Exposição das Perguntas de Partida e dos Objetivos de Investigação.....	11
4. Problemática de Intervenção	12
5. Público-alvo da Investigação	14
6. Integração na Instituição de Acolhimento do Estágio.....	15
7. Identificação e Avaliação Diagnóstica.....	15
8. Atividades realizadas no Período de Estágio.....	16
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	19
1. Paradigma	19
2. Metodologia	22
3. Método	22
4. Técnicas	24
1. Técnicas de Recolha de Dados	25
2. Técnicas de Análise de Dados	29
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	33
1. Conceções de Formação e de Competência.....	33
1. Modelos de Formação	37
2. Legislação da Formação Contínua	38
2. Gestão da Formação – Conceções e Processos	39
3. Conceitos e Perspetivas sobre Avaliação da Formação.....	43
1. Processo avaliativo	45
2. Modelo de Avaliação.....	51

3. Tipos de Avaliação da Formação e respetivos momentos	54
4. A Formação e a Organização	56
ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS	63
1. Práticas de Formação, Gestão e Avaliação da Formação	63
2. Gestão da Formação – Análise de Conteúdo	65
1. Conceções e Práticas de Formação	65
2. Conceções e Práticas da Gestão da Formação	66
3. Avaliação da Satisfação da Formação – abordagem aos Inquiridos por Questionários e Entrevistas	73
1. Caraterização pessoal dos inquiridos	75
2. Habilitações literárias dos colaboradores	76
3. Perceções sobre a avaliação da ação de formação	78
4. Juízos sobre a mobilização de competências e desenvolvimento profissional e pessoal	83
5. Ilações sobre avaliação do formador da formação	86
6. Redes de comunicação entre Gestão da Formação e Recursos Humanos	90
7. Pontos de vista sobre a formação no seu geral	91
8. Perceções finais	91
4. Principais ilações retiradas do Projeto de Investigação a partir dos Instrumentos de Recolha de Dados	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
1. Bibliografia referenciada	101
2. Referências Normativas	106
Índice de Anexos	107
Índice de Apêndices	107
Apêndice 6 - Transcrição da entrevista D	135

Índice de Esquemas

Esquema 1: Modelo ICP de Figari (1996).....	52
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1: Cronograma de atividades	18
Quadro 2: Categorias de análise do inquérito por questionário.....	74

Índice de Tabelas

Tabela 1: Aplicação dos inquéritos por questionário e sua aderência	64
Tabela 2: Divulgação da formação	70
Tabela 3: Género dos inquiridos.....	76
Tabela 4: Género dos entrevistados	76
Tabela 5: Inquiridos em obra e em escritório.....	76
Tabela 6: Habilitações literárias dos inquiridos	77
Tabela 7: Habilitações literárias dos entrevistados	78
Tabela 8: Dimensão da turma.....	78
Tabela 9: Local de ministração da formação	79
Tabela 10: Adequação da carga horária de formação	79
Tabela 11: Adequação da carga horária por sessão.....	80
Tabela 12: Cumprimento do cronograma da formação.....	80
Tabela 13: Adequação do cronograma da formação	81
Tabela 14: Correspondência da formação às expectativas dos inquiridos.....	81
Tabela 15: Recomendação da formação a terceiros	82
Tabela 16: Melhorias a fazer à ação de formação.....	82
Tabela 17: Afluência de respostas de questão aberta	82
Tabela 18: Cumprimento dos objetivos da formação	83
Tabela 19: Adequação dos conteúdos à formação.....	84
Tabela 20: Adequação dos conteúdos ministrados à função exercida	84
Tabela 21: Recurso dos conhecimentos adquiridos na formação em contexto laboral	85
Tabela 22: Utilidade da formação para o desenvolvimento pessoal dos inquiridos.....	85
Tabela 23: Recurso dos conhecimentos adquiridos na formação fora do contexto laboral.....	86
Tabela 24: Materiais fornecidos pelo formador	86
Tabela 25: Desempenho do formador	87
Tabela 26: Articulação dos conteúdos práticos e teóricos por parte do formador.....	87
Tabela 27: Domínio dos conteúdos por parte do formador.....	88
Tabela 28: Disponibilidade do formador	88
Tabela 29: Gerência do tempo por parte do formador	89
Tabela 30: Aspetos positivos e/ou negativos	89
Tabela 31: Opinião dos colaboradores em relação à formação	91

Índice de Abreviaturas/Siglas

dst – Domingos da Silva Teixeira

dstgroup – Grupo Domingos da Silva Teixeira, S.A.

GRH – Gestão de Recursos Humanos

MTP1 – Modo de Trabalho Pedagógico 1

MTP2 – Modo de Trabalho Pedagógico 2

MTP3 – Modo de Trabalho Pedagógico 3

RH – Recursos Humanos

SAP – Sistema, Aplicativos e Produto

SIGO – Sistema de informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio representa o culminar de uma etapa deveras importante: o finalizar de uma etapa académica significativa e relevante. Neste sentido, no âmbito do Mestrado em Educação – Área de Especialização: Formação, Trabalho e Recursos Humanos ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, este relatório pretende explicar o contexto real de estágio, bem como o tema e a temática explorada no decorrer deste.

Este projeto investigativo ocorreu num grupo empresarial situado na zona norte do país. Esta organização é reconhecida a nível nacional, podendo-se dizer ainda que também o é a nível internacional e tem várias áreas de intervenção todas elas sinérgicas e convergentes para a sua área de intervenção primordial: a engenharia e construção – área que representa o *core business* de toda a organização. Uma vez que esta investigação teve como objetivo estudar a gestão e avaliação da formação desta organização, o estágio teve o seu desenrolar no departamento de Recursos Humanos da organização, sendo que o foque desta investigação recaiu na área da Gestão da Formação sita no departamento supramencionado.

O tema/problemática de investigação centrou-se na gestão da formação, percorrendo todas as fases que um processo de conceção, gestão e avaliação envolve, dando particular ênfase à avaliação da formação. Para tal, a teorização sobre as temáticas supramencionadas foi crucial para que este processo investigativo fosse desenvolvido. Todavia, a contextualização da teorização num contexto real de trabalho foi essencial para que se pudesse estudar a formação tanto do ponto de vista da gestão da formação (conceito e estrutura organizacional) como dos recursos humanos – colaboradores e respetivas chefias-diretas e/ou responsáveis.

Tendo em mente que vivemos numa sociedade globalizada, torna-se pertinente estudar quais os meios a que as organizações recorrem para se manterem na vanguarda nos mercados em que se situam. Uma vez que a formação é, atualmente, um dos fatores de demarcação de competência, torna-se imperativo que se estude o departamento por detrás do investimento da qualificação dos recursos humanos de uma dada organização: a Gestão da Formação. Esta é uma das áreas demarcadas do Departamento de Recursos Humanos, sendo que é nesta área que a formação é vista como um dos investimentos fulcrais na qualidade e competência dos recursos humanos existentes na organização. Cabe também a esta área revelar o *status* de produtividade e de eficiência/eficácia da organização e fazer com que os colaboradores e a organização acompanhem a evolução da economia. Pretende-se que a organização consiga manter-se competitiva e sustentável. Com isto, torna-se pertinente analisar as conceções e práticas existentes

no que respeita a gestão da formação e a avaliação da formação. É um trabalho com o qual aprendemos e que esperamos dar a compreender.

No capítulo I – Enquadramento Contextual, tal como a sua denominação indicia, apresenta-se a organização na qual se desenrolou o estágio e delimita-se o público-alvo do estudo. Fala-se sobre a área de intervenção e delineiam-se objetivos de investigação e intervenção.

No capítulo II, referencia-se a metodologia a que se recorreu para a elaboração e construção do estudo. Assim sendo, este capítulo – Enquadramento Metodológico, tem como objetivo a apresentação da metodologia adotada neste estudo, bem como as técnicas de recolha e análise de dados que a sustentam.

No capítulo III – Enquadramento Teórico, procede-se a uma revisão de literatura relativa aos temas abordados no presente relatório, isto é, a gestão da formação e a avaliação da formação.

No capítulo IV temos a apresentação e discussão dos dados recolhidos pelas técnicas de recolha de dados e a posterior análise dos mesmos, fundamentando e sustentando as informações que foram explanadas e exploradas nos capítulos precedentes, articulando a informação teórica com a recolhida em contexto real de estágio.

Por último, mas não menos importante, faz-se uma reflexão final sobre todas as questões que envolveram todo o processo de investigação, bem como se tecem as considerações finais referentes a todo o processo de intervenção-investigação.

ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

Este capítulo terá como principal função a apresentação da organização na qual se desenrolou a investigação em contexto real, bem como a fundamentação de todo o projeto.

Posto isto, ir-se-á começar por fazer, num primeiro momento, a caracterização da organização, apresentando não só a sua historia, mas também a sua missão, valores e constituição. A grande maioria da informação constante nesta caracterização da organização foi recolhida no *website* da organização em questão.

Findo este primeiro momento, procederemos à apresentação dos pilares desta investigação. Assim sendo, iremos abordar a área de intervenção, bem como os objetivos e perguntas de partida sobre das quais o nosso projeto se susteve, bem como o público-alvo em que esta investigação recaiu.

Por fim, mas não menos importante, iremos prenunciarmo-nos sobre a integração no processo de estágio na organização, sendo que nesta iremos abordar as atividades realizadas, bem como o cronograma destas.

1. Caraterização da Organização

O dstgroup¹ teve o seu início na década de 40 com a extração de inertes, inertes estes extraídos pela família Silva Teixeira. Esta exploração de matéria-prima teve grande impacte aquando da construção do Estádio 1º de maio, uma vez que foi esta família que forneceu os materiais para a construção do mesmo. Fez outras obras de relevo na cidade de Braga, isto já nos anos 70, como a pavimentação dos passeios do ainda Hotel Turismo, bem como do Centro Comercial Gold Center.

No ano de 1984, é fundada a empresa Domingos da Silva Teixeira, e Filhos, Lda, dando assim origem à sigla que é conhecida e que atualmente intitula a organização: dst. Todavia, esta organização não se ficou somente pela área da construção, sendo que, no ano de 1992, é inaugurada a imobiliária da empresa, tornando-se esta uma das partes integrantes do projeto.

Estando já no ano de 1992, é adquirido por parte da empresa dst, a pedreira do Monte Soeiro, pedreira esta situada em Pitancinhos, Palmeira. No ano posterior, a sede da organização passa para uma zona mais central da cidade, deixando a zona de Lamações, passando para Maximinos, onde permanece até o ano de 2000.

¹ A declaração com a autorização para utilização do nome da organização pode ser consultada no anexo 1 do presente relatório

Em 1996, a organização passa para uma sociedade anónima, Domingos da Silva Teixeira, S.A., sendo que sofre uma nova reestruturação do grupo no ano de 1999, ano em que surge a holding *dstgtps*, S.A., holding *core* de todo o grupo ainda nos dias de hoje.

Estando já no ano de 2000 e depois da mudança do estaleiro da organização, bem como a criação e construção do complexo de Pitancinhos, a sede volta a sofrer uma alteração posicional geográfica, desta feita, para uma zona afastada, situada em Palmeira. Somente no ano 2001, é que esta mudança viu o seu fim, sendo que toda a atividade ficou centralizada no Complexo de Pitancinhos.

Em 2004, reestruturaram a estrutura societária do grupo já fundado, de modo a estabelecer-se, gerar sinergias e demarcar a presença do *dstgroup* no mercado.

Como valores, a organização tem o “respeito, o rigor, paixão, lealdade, solidariedade, coragem, ambição, bom gosto e responsabilidade” (*dstgroup*, 2017, valores). Cada um destes valores tem um significado diferente que, por sua vez, demarca a missão que a empresa tem, isto é, a construção de projetos de relevância e importância para toda a comunidade, tendo em vista “construir com arte e engenho para ficarmos na história como empreendedores “renascentistas” do século XXI” (*dstgroup*, 2017, sobre nós). Esta missão está sempre em constante construção uma vez que, para o grupo e citando-os “não é fácil definir uma alma nem ouvir o que fala o nosso coração, mas, neste grupo, somos os que fazemos: uma cultura em construção que constrói em cultura” (*dstgroup*, 2017, Sobre nós). No ano 2015, lançaram o novo slogan do grupo *dstgroup building culture*.

A atividade do *dstgroup* é, sem margem de questionamento, a Engenharia e Construção, a principal sub-holding do grupo, o *core business* do grupo, *per se*. Porém, tal como mencionado anteriormente, o grupo tem vindo a expandir as suas áreas de negócio, tendo em vista as necessidades e exigências do mercado no qual está inserido. Posto isto, para além da sub-holding já mencionada, foram criadas outras áreas de intervenção sinérgicas com relação intrínseca com atividade central do grupo. Estas são: Água e Ambiente, Energias Renováveis, Telecomunicações, Real Estate e Ventures.

Todas as seis áreas acima explanadas têm uma posição bem nitida no que diz respeito ao plano estratégico da empresa. Todavia, todas as áreas de negócio abastecem-se entre si, dando assim a sua contribuição para o grupo. Recorrendo ao dito no *website* da organização “o trabalho em rede e a comunicação sistémica têm sentido único e não são negociáveis” (*dstgroup*, 2017, história).

Cada sub-holding tem várias empresas a ela associadas. Estas podem ser pertencentes ao grupo ou então são parcerias do dstgroup. Abordando cada sub-holding de forma mais detalhada, dar-se-á, primeiramente ênfase à que detém a atividade central do grupo, isto é, o seu *core business*: Engenharia e Construção. Nesta sub-holding encontram-se as seguintes empresas, sendo que todas, excetuando a way2b, são empresas pertencentes ao grupo:

- dst: engenharia, construção e obras públicas;
- bysteel: conceção, desenvolvimento, fabrico e montagem de estruturas metálicas;
- dte: empreitadas e instalações elétricas, bem como catenária;
- tmodular: obras em madeira;
- tgeotecnia: geotecnia e fundações especiais;
- tagregados: produção e comercialização de agregados;
- tbetão: produção de betão;
- way2b: coordenação e gestão de obras públicas e particulares;
- dstrainrail: construção e manutenção de caminhos de ferro

(dstgroup, 2017, Engenharia e Construção).

No que diz respeito à sub-holding Água e Ambiente, esta é constituída por empresas parceiras do grupo e/ou onde a organização é acionista destas. Dentro deste contexto, as primeiras empresas a ser mencionadas têm a sua atividade centrada na gestão, recolha e tratamento de resíduos e efluentes, bem como a limpeza urbana. Posto isto, estas são: gestwater, agere, visaqua, aquagest e braval. Por sua vez, a Luságua e Aquapor têm na sua distribuição de funções a operação e manutenção de infraestruturas de ETAR's, bem como a gestão de distribuição do abastecimento de água e prestação de serviços ambientais, respetivamente (dstgroup, 2017, Água e Ambiente).

No ramo das energias renováveis, o dstgroup tem uma divisão interna no seio desta sub-holding. Esta divisão consiste nos três tipos de energia renovável, onde a organização tem impacte com empresas reconhecidas a nível nacional: energia solar, energia eólica e energia hídrica.

Começando pela energia solar, o dstgroup apresenta duas empresas: a globalsun que está ligada à produção de painéis fotovoltaicos, sendo que a dstsolar tem como principal foco os sistemas fotovoltaicos, bem como as auditorias e certificação energética de edifícios.

Por outro lado, surge o ramo da energia hídrica, estando este representado pela dsthydro, cuja atividade se centra na construção, operação, licenciamento e prospeção de centrais hídricas de pequenas dimensões.

Por último, mas igualmente importante, a dstwind consiste na gestão e exploração de parques eólicos, sendo que esta é a única empresa no ramo da energia eólica (dstgroup, 2017, Energias Renováveis).

Abordando, de seguida, a sub-holding das telecomunicações, esta é constituída por 5 empresas: minhocom, valicom, blu, dstelecom e vpartner. A minhocom e a valicom são empresas cujo intuito é a gestão de infraestruturas de telecomunicações. Por sua vez, a blu é um operador de retalho que tem por objetivo dinamizar as redes das outras empresas do ramo das comunicações do grupo, sendo, portanto, um operador de prestação de serviços e redes relacionados com as telecomunicações. Por fim, surgem a dstelecom e a vpartner que têm como foque as redes e telecomunicações de última geração, desenvolvendo soluções e serviços que vão de encontro às necessidades e exigências dos operadores com quem se relacionam (dstgroup, 2017, Telecomunicações).

Passando à sub-holding Real Estate, esta tem uma história já longa, pois tem por base a imobiliária criada em 1992 – dsti. Esta área tem como objetivo a promoção e prestação de serviços a nível imobiliário nos seus diversos meios de funcionamento, correlacionando-se com diferentes áreas de negócio do grupo. É neste contexto que surge a dst real estate (dstgroup, 2017, Real Estate). Esta voltou ao ativo após uma paragem algo prolongada no tempo.

Como última sub-holding e a mais recente área de negócio temos a Ventures, esta tem como intuito apoiar projetos que entendem ser empreendedores, fazendo parte de uma quota deste projeto e fornecendo capital para tal. Nesta perspetiva, tem-se a 2bpartner, que tem como principal foque o capital de risco, participando em projetos, ideias e empresas inovadores, de forma a investir nestes. Por outro lado, tem-se a innovaionpoint que tem como área de trabalho a potencialização e comercialização de ideias inovadoras para o mercado. Dentro desta empresa encontram-se variados projetos como o myPick, powertracker, win – water intelligent network, rayleague, vocation e o projeto Shair (innovationpoint, 2017, últimos projetos). O Projeto Shair é de grande relevância na organização, uma vez que neste são vendidas as criações dos artistas que participam no concurso Emergentes dst.

No ano de 2015, foi criada uma empresa que tem como atividade a prestação de serviços numa panóplia de áreas que são partilhadas com todas as empresas pertencentes a todo o grupo. No leque destas áreas encontram-se a Qualidade, Segurança, Comunicação e Marketing, entre outros. A esta empresa foi-lhe atribuída o nome de dstcenter e é nela que se encontra os Recursos Humanos do dstgroup. Esta empresa encontra-se numa posição intermédia, isto é, encontra-se

num terceiro patamar chamado de serviços cooperativos, que fica exatamente abaixo do conselho de administração e da comissão executiva.

A distribuição e exposição de todas estas áreas de negócio e empresas são passíveis de verificação no apêndice 1. Este organograma foi feito a partir da informação contida no *website* da organização, conjugando as áreas de intervenção da organização com as diferentes empresas do grupo, englobadas nessas mesmas áreas. Grande parte das empresas apresentadas no organograma, designadamente aquelas que são empresas pertencentes a este, encontram-se instaladas na sede do grupo, sita no complexo de Pitancinhos.

Através da análise do apêndice supramencionado, podemos perceber que a organização tem uma estrutura enraizada sustentada em relações hierárquicas e posicionais bem definidas – a estrutura burocrática de Max Weber (Chambel & Curral, 1995; 2008). Apesar de haver uma estrutura baseada num líder representativo, os subordinados seguem a figura de poder pois reconhecem nele a legitimidade para o fazer. Toda a estrutura hierárquica baseia-se numa “hierarquia de funções” (Chambel & Curral, 1995, p. 74; Chambel & Curral, 2008, p. 84), onde cada área departamental tem um líder, com delimitação das funções baseadas em níveis de poder. Cada departamento tem os cargos bem definidos e estruturados, havendo uma divisão de tarefas e funções, baseado nas competências e apetências individuais de cada um (Canavarró, 2000; Seven, Shafritz & Suk, 2011).

Entre a elaboração do plano de estágio e a redação do presente relatório constatámos mudanças, no que diz respeito a empresas pertencentes a este grupo. Por este grupo ser muito dinâmico, houve alterações marcantes no que diz respeito a saídas de empresas tal como a steelgreen, sendo que esta já não pertence ao grupo.

O dstgroup é um grupo internacionalizado, sendo que a área de negócio com maior presença internacional são, sem qualquer hesitação, a Engenharia & Construção, tanto em países africanos como europeus, tais como Angola, França e Reino Unido, e as Energias Renováveis, esta área já mais focalizada na América do Norte. No entanto, a organização encontra-se em todos os pontos do mundo, quer seja representada por uma empresa pertencente ao grupo, ou com participações e/ou parcerias.

Várias são as organizações pertencentes à dstgroup, o que leva a que sejam várias as entidades que a certificam. Da entidade apcer temos as seguintes: ISO 9001, ISO 14001, OHSAS 18001, EMAS, EN 13108 e IDI NP 4457; da entidade Bureau Veritas, temos a norma EN 1090

61-1; pela entidade Tüv Rheinland a EN 61730 e a ZEC61215 e, por fim, pela Certif a norma ET.SAC.01 (dstgroup, 2017, Certificações).

Tendo em mente que este grupo é de referência nacional, vários foram os prémios a ele atribuídos, tanto como grupo ou então a alguma das empresas a ele pertencentes. Os prémios foram variados, desde prémios como a melhor empresa a trabalhar em Portugal – prémios atribuídos pelas *Great Place to Work* e pela *Revista Exame em parceria com a Heidrick e Struggles*, ou *Investment Firm of the Year* no ramo das Ventures, isto enquanto empresas. Como grupo, também foi vencedor do Prémio de Excelência no Trabalho e na categoria de Grande Empresa pelo *Jornal Económico em parceria com a Heidrick e Struggles*, e como uma das melhores grandes empresas para trabalhar atribuído pela *Revista Exame em parceria com a Heidrick e Struggles* ou da mesma revista em parceria com a *Accenture* (dstgroup, 2017, História).

Para além das plataformas digitais (*facebook, twitter, instagram, pinterest, linkedin, youtube, vimeo* e o seu *website*), o grupo proporciona, aos que estejam interessados a conhecer a empresa, a oportunidade de o fazer, por meio do *dst OpenDay*, organizado em parceria entre o departamento de recursos humanos, doravante RH, e o departamento de marketing. Por outro lado, o grupo também se divulga participando em feiras de emprego, quer estas sejam em universidades, bem como municipais, ou atividades/eventos culturais, ambientais e sociais.

Explorando o supramencionado, o dstgroup tem uma grande preocupação, no que diz respeito à cultura, pois, para o grupo, a economia pode e deve estar aliada à cultura. Desde o ano de 1994 que esta organização atribui todos os anos um prémio de literatura, intitulado Grande Prémio de Literatura dst, prémio este que já tem impacto e reconhecimento a nível nacional.

Transpondo para outras áreas, o dstgroup financia várias atividades culturais como o Teatro do Circo ou a feira do livro da cidade, é o principal mecenas da Companhia de Teatro de Braga, bem como o foi do grupo musical Mão Morta, da Orquestra Jovem dos Conservatórios oficiais da Música e do projeto da Rádio RUM – RUM c/jazz. Para além do á referido, possui o programa Emergentes dst, Encontros da Imagem e o *Simposium* de Escultura. Ademais, este grupo ter espalhado por todas as empresas e departamentos molduras de arte e ter uma galeria própria: Galeria Emergentes dst (dstgroup, 2017, Cultura).

No que diz respeito à saúde, o dstgroup dispõe de planos de saúde e vários protocolos com entidades de saúde para os seus colaboradores, bem como possui, no seio da sede sita em Pitancinhos, um centro de saúde, ao qual todos os colaboradores podem frequentar. Tem também

uma horta biológica, onde os seus colaboradores podem cultivar produtos hortícolas, de modo a auxiliá-los na contenção de despesas caseiras.

Celebram, de igual forma, o dia de aniversário dos seus colaboradores, oferecendo um livro a todos eles e, aquando do período de férias de verão, proporciona a oportunidade de os seus colaboradores deixarem os seus filhos nos campos de férias por eles organizados, De forma ligada indiretamente à saúde, o grupo tem, de igual forma, atenção ao desporto, sendo que possui também um recinto para práticas gimnodesportivas, bem como a comparticipação num ginásio, de modo a incitar a prática desportiva (dstgroup, 2017, Colaboradores). Este grupo tem, de igual forma, responsabilidades sociais, sendo que este apoia financeiramente várias escolas, tanto a escolas pertencentes ao concelho, como fora do distrito, patrocina um grupo desportivo escolar da cidade, bem como a participação em ações de solidariedade social como o apoio a organizações de bombeiros, IPSS's, o Projeto Habitat, centros sociais e várias instituições e associações de solidariedade social como a Associação de Surdos e a de Inclusão e Apoio ao Autista, entre outros. Outra das suas preocupações prende-se no apoio a várias atividades de caráter humanitário como o Banco Alimentar, a Caritas e a Cruz Vermelha Portuguesa.

Para com os seus colaboradores, nomeadamente os do sexo feminino, têm ainda a sensibilização de comemorar o dia da mulher, oferecendo uma flor a todas as mulheres pertencentes ao grupo, percentagem que já ronda os 23%, percentagem já considerável, uma vez que se trata de um grupo cujo *core business* é a construção (dstgroup, 2017, Colaboradores).

Para além do já mencionado, possui, ainda, protocolos com universidades como são exemplos a Universidade do Minho e Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Filosofia de Braga, e são ainda patrocinadores de certas atividades promovidas pela Plataforma para o Crescimento Sustentável (dstgroup, 2017, Solidariedade).

O ambiente é também uma área de grande relevância para o grupo, sendo que foram já várias as atividades por este grupo realizadas, de modo a promover o melhoramento de práticas de conservação e preservação do meio ambiente. Promove, todos os anos, o dia do ambiente, comemorado durante toda uma semana, sensibilizando não só os seus colaboradores para a preservação do meio ambiente, como também para a gestão dos resíduos. O mesmo é aplicável nas suas obras, sendo que, no ano de 2016, celebrou o décimo ano da certificação a nível ambiental (dstgroup, 2017, Ambiente).

Dando particular ênfase à formação, esta organização tem um centro de formação, criado no ano 2005, que mantém um protocolo com a Alminho e possui uma parceria com a Porto

Business School, onde vários colaboradores frequentam formação ou Pós-Graduações desenhadas à medida, consoante o pedido feito (dstgroup, 2017, Educação e Formação). Para além destas, existe uma grande panóplia de formações/sensibilizações internas ministradas, de modo a que o trabalhador vivencie e retire novos saberes, bem como permitir a criação de um sentimento de pertença. Com isto, pode-se reiterar que a organização dá uma grande importância à formação e que o apoio a ela prestado faz parte da política estratégica do grupo.

A Gestão da Formação está sita no departamento de RH, sendo que este departamento se trata de um serviço compartilhado para todas as empresas do grupo. A estruturação deste departamento pode ser constatada no apêndice 2. O organograma apresentado foi elaborado a partir da observação e constatação visual que detivemos ao longo do período de investigação, sendo que cada área do departamento se encontra representado.

Em jeito de conclusão, e tal como mencionado anteriormente, o dstgroup é grupo de empresas que se enquadra no estatuto de grande empresa, sendo que tem cerca de 1100 colaboradores. Assim sendo, este grupo enquadra-se no artigo 100.º do Código do Trabalho, número 1, alínea d), onde se pode ler que grande empresa é aquela que “que emprega 250 ou mais colaboradores” (Código do Trabalho, 2016, p. 63). Em adição, segundo o decreto de lei 98/2015 de 2 de junho, capítulo II, artigo 2.º, alínea g) tem a definição de grupo como “uma empresa-mãe e todas as suas empresas subsidiárias” (Decreto-Lei n.º 98/2015, de 2 de junho). Com isto, podemos constatar que o grupo onde o projeto investigativo foi realizado é de estrutura bastante complexa em composição e diversificada em áreas de intervenção, bem como dinâmica e enraizada no mercado português.

2. Área de Intervenção do Estágio

A área na qual o estágio teve a sua intervenção foi no departamento de RH do dstgroup, mais concretamente na área da formação. Esta área teve como objetivo ser o elo de ligação de toda a investigação, uma vez que a problemática escolhida estava a ela intrínseca.

Uma vez que o âmbito da investigação estava centrado nos processos adjudicados à Gestão da Formação, com particular ênfase na avaliação da formação, pensámos que a área de investigação, bem como o local onde esta se realizou eram os mais adequados, contemplando não só o desejado para a investigação, mas também acoplando os trâmites necessários no contexto científico do estágio.

É de relevo salientar que o Departamento de RH é constituído por cinco grandes áreas: Recrutamento & Seleção, Internacional, Processamento, Assiduidade e Gestão da Formação. A

última área por nós mencionada foi o foco de toda a investigação. Fizemos um estudo no qual se pretendia observar as concepções e práticas da formação na organização, a avaliação da formação por eles feita, bem como a relação existente entre Gestão da Formação e recursos humanos da organização.

A formação é de grande importância e de valor na organização, uma vez que esta é vista como uma mais-valia não só para o colaborador, mas também para o próprio grupo, que defende e age com rigor numa cultura enraizada no conhecimento e no saber-fazer.

Posto isto, conclui-se que a Gestão da Formação está enquadrada no seio do Departamento de RH, onde, de igual forma, se encontra o Diretor dos Recursos Humanos. A Gestão da Formação mantém um contato constante quer com a Direção do Departamento, com os diretores dos mais variados grupos departamentais existentes na organização, bem como a Administração da mesma, sendo que é desta forma que articula e divulga as ações de formação que irão decorrer na organização, bem como recebe e atende aos pedidos para a ocorrência de outras, se assim se o justificar.

3. Exposição das Perguntas de Partida e dos Objetivos de Investigação

Sendo que a formulação das perguntas de partida e da conceção dos objetivos quer estes sejam de investigação, quer sejam de intervenção, são basilares para a conceção e produção de uma investigação, é de salientar que esta fase foi de extrema pertinência.

Abordando, primeiramente as perguntas de partida, estas tiveram impacto e influência ao longo de todo o processo de investigação/intervenção. Tendo em conta a organização na qual se desenvolveu o estágio e as problemáticas nele explorado, foram definidas as seguintes questões de partida:

- Quais as concepções, as práticas e os propósitos inerentes ao processo de gestão e avaliação da formação na organização em estudo?
- Qual a relação existente entre a Gestão da Formação e os recursos humanos da organização?

Estas perguntas têm como pressuposto uma investigação sobre a Gestão da Formação e, em particular, sobre a avaliação da formação, bem como a relação existente entre a Gestão da Formação e os diretores/responsáveis e os próprios colaboradores ou vice-versa.

Posto isto, na perspetiva que todos nós podemos gerir um projeto e que este pode ter objetivos de diferentes índoles, devemos definir os objetivos que irão nortear toda a investigação (Randolph & Posner, 1992).

Partindo deste princípio, formulou-se o objetivo geral de toda a investigação: analisar concepções e práticas de gestão e avaliação da formação. Este objetivo surge, em parte, por meio da primeira pergunta de partida, uma vez que, numa primeira fase do projeto e tratando-se de uma organização com uma dimensão consideravelmente elevada, pretende-se saber quais os mecanismos a que a Gestão da Formação recorre durante todo o processo de conceção e implementação da formação. Numa fase posterior, pretende-se, de igual forma e com o mesmo rigor, abordar a forma como é feita a avaliação dos colaboradores que frequentaram a formação, dando uma opinião crítica sobre as temáticas abordadas.

Sabendo que a partir dos objetivos gerais se desdobram os objetivos específicos, estes surgem numa conspeção de aprofundamento do objetivo geral. Posto isto, como objetivos específicos de investigação, formularam-se os subsequentes:

- Descrever um sistema de gestão e avaliação da formação;
- Apresentar conceitos (princípios) e processos (estruturas) inerentes à formação e à avaliação da formação;
- Discutir representações sobre formação e avaliação da formação;
- Falar de práticas de formação e de avaliação da formação na sua relação com pessoas/recursos humanos.

De forma sucinta, e uma vez que os objetivos específicos formulados têm como ponto análogo a gestão e avaliação da formação, pretende-se estudar, de modo aprofundado, todo o processo envolvente da gestão e avaliação da formação. Assim sendo, percorrer-se-á desde as questões de teor mais tecnicista da gestão e avaliação da formação às de trato mais relacional, bem como a envolvência e relação existentes dos recursos humanos da organização, no que diz respeito aos processos de conceção, implementação e avaliação da formação.

4. Problemática de Intervenção

Sendo que a problemática/temática de investigação percorre todo percurso investigativo, torna-se pertinente abordá-la desde já. Assim sendo, tendo em vista o contexto empresarial, são visíveis e palpáveis uma panóplia de mudanças correlacionadas com a competitividade do e no mercado de trabalho, bem como a qualidade/exigência que vão aumentando exponencialmente à medida que o tempo vai passando. Com o fenómeno da globalização que se sente nos dias de hoje, torna-se imperativo a melhoria da performance e da produtividade com qualidade de serviço e, para tal, recorre-se, numa grande maioria das vezes, à formação.

Com isto, a formação surge como uns pilares basilares de toda uma conceção de excelência, quer esta seja numa vertente de qualidade de trabalho, quer numa vertente mais vocacionada de satisfação do próprio trabalhador, que se torna mais motivado e proativo na sua função, o que leva a uma melhoria significativa no desempenho organizacional. Tudo isto é verificado como um ciclo *continuum* nem sempre vicioso, mas sim virtuoso.

Estando atualmente numa política e economia de conhecimento, cada vez mais é passível de verificação que a formação é um meio para atingir um fim dito maior: o aumento da competitividade e da qualidade. Posto isto, a formação dos colaboradores pertencentes à organização torna-se algo impreterível para que se consigam manter na vanguarda e no topo da cadeia comercial.

Esta formação surge como uma espécie de solução para todos os problemas (Barbier, 1990), pois, através dela, consegue-se colmatar os handicaps dos colaboradores ou ir de encontro aos pedidos exigidos, por um lado pelo mercado no qual uma dada organizacional se sita, ou então, numa ótica relacionada com as *demandes* dos clientes, auxiliar na construção de projetos que correspondam ao pedido feito ou até superar as expetativas criadas. Colocar os colaboradores em formação faz também com que seja possível aumentar a sua produtividade, bem como a sua performance, uma vez que adquirem novos conhecimentos que os tornam mais furtuitos, no que diz respeito ao seu posto de trabalho, o que eleva, por sua vez, a categoria e excelência de uma organização.

Contudo, é de salientar que, apesar de a formação ser fundamental para que se verifique uma qualificação e atribuição de competências que anteriormente um dado individuo não possuía, claro está que a formação não tem um “poder mágico” (Silva, 2000) nem é uma prescrição para todos os males existentes, como por vezes se faz entender que é (Lima, 2010).

As orientações para a melhoria de performance e de produtividade numa determinada área está centrada em políticas onde o capital humano é visto como um peão importante para um desenvolvimento e progressão ascendente de uma organização, quer no seu plano estrutural, bem como no seu plano estratégico. Para isto, são muitas vezes feitas avaliações de desempenho, qualidade ou de eficácia que salientam o quão um dado membro progrediu e/ou ajudou na progressão da organização, após a sua frequência em ações de formação. Assim sendo, este projeto visa estudar as questões que surgem por detrás das políticas da organização onde se efetuará o estudo, analisando a Gestão da Formação, desde o levantamento de necessidades de

formação à avaliação da formação, dando particular ênfase à avaliação da formação realizada aquando finda a formação, bem como a sua eficácia/impacto no local de trabalho.

5. Público-alvo da Investigação

Uma vez que o todo e qualquer projeto de investigação precisa de um alvo de investigação (Randolph & Posner, 1992), esta não poderia ser de outra forma. Tendo em vista que a organização na qual o estudo recaiu enquadrava-se na área da construção civil, tornou-se imperativo estudar não só os colaboradores que se encontram em escritório, mas também aqueles que estão em obra.

Com isto, o público-alvo desta investigação não se prendeu somente por um determinado grupo de colaboradores de um determinado setor da organização, mas sim por todos os atores organizacionais. Por outras palavras, o estudo terá nele incluídos colaboradores com habilitações literárias com traços de qualificação superiores, tendo também trabalhadores possuidores de qualificações literárias ditas não qualificadas. Porém, a amostra estudada focou-se nos colaboradores que realizaram qualquer tipo de formação no período compreendido do estágio.

Existe uma grande preocupação por parte da organização de facultar formação, tanto quanto possível, a todos os colaboradores, desde os quadros mais qualificados aos quadros menos qualificados. Assim sendo, não se poderia descurar nenhum dos dois grandes grupos. A formação praticada na organização tem um horário misto (diurno e pós-laboral), pois esta é a política da empresa, o que, por princípio, permite a frequência de todos os colaboradores nas formações lecionadas.

Tal como se veio a verificar ao longo de toda a investigação, os colaboradores mais qualificados estão mais aptos e mostram menos resistência, ou até mesmo nenhuma, na participação em formação que os colaboradores menos qualificados. Isto prende-se pelo facto de que os colaboradores mais qualificados pedirem mais formação, sugerindo até a frequência em seminários, conferências e formações, quer estas sejam na sede da organização, que regra geral, é o seu local de trabalho, quer estas se realizem fora desta.

Por outro lado, junto dos colaboradores menos qualificados há uma maior promoção de formação e verifica-se uma maior resistência para a ocorrência da formação. Um dos motivos é que esta é realizada, em grande parte, às sextas à noite ou então aos sábados, o que causa um desagrado. Veja-se que grande parte dos colaboradores encontra-se em obra fora da cidade, não estando, portanto, toda uma semana nas suas residências e querendo aproveitar o tempo com as respetivas famílias.

Em forma de conclusão, todos os colaboradores que frequentaram formação foram alvo de estudo, tanto este se prendendo por observação e auxílio na conceção e implementação das formações que vigoraram no período estudado, quer as formações que foram alvo de estudo no âmbito desta investigação. Assim sendo, estas tiveram como principal objetivo estudar a avaliação da formação realizada na organização, bem como as opiniões dos colaboradores e das respetivas chefias sobre estas.

6. Integração na Instituição de Acolhimento do Estágio

A integração na organização foi umas das principais etapas para que o processo investigativo tivesse sucesso. A integração começou ainda no mês de abril, aquando da entrevista realizada e, desde a aceitação do estágio por parte da organização, o contato foi-se mantendo algo que constante. Porém, a verdadeira integração ocorreu quando começámos o estágio em si.

Posto isto, o estágio teve início no dia 3 de outubro de 2016, sendo que, numa fase inicial, fizemos 4 dias de estágio por semana, das 9h00min às 17h30min. Todavia, houve uma mudança, pois, por conversa com a acompanhante de estágio, detetou-se um erro de cálculo do período de estágio. Assim sendo, passámos a fazer 2 a 3 dias de estágio por semana, das 9h00 às 18h00min.

Concluindo, a integração foi bastante agradável, uma vez que, no departamento onde se iria realizar o estágio, encontravam-se outros estagiários, o que tornou o processo de integração mais fácil. Todavia, não podemos desmerecer os membros pertencentes ao departamento que sempre se encontraram disponíveis para qualquer ajuda e que sempre incentivaram e potenciaram a nossa integração.

7. Identificação e Avaliação Diagnóstica

Tendo em vista todo o processo investigativo, esperamos que o presente projeto de investigação tenha, de alguma forma, auxiliado ou contribuído para uma melhor compreensão das relações existentes entre gestor da formação e os recursos humanos de toda a organização, assim como a formação no seu sentido lato e *in loco*. Para isto, a estruturação da investigação por nós feita teve em consideração não só o público-alvo da formação ministrada no grupo, mas também as conceções e práticas da formação e da avaliação da formação efetuadas.

Tentámos, sempre que possível, prestar auxílio nas tarefas e etapas da Gestão da Formação e esperamos que este apoio tenha sido frutífero, tanto para nós, como também para a organização em questão. Tínhamos como objetivo de intervenção principal a prestação de apoio e colaboração numa panóplia de atividades relacionadas com a Gestão da Formação, bem como

naquelas que estavam mais ligadas a questões de índole organizacional, nas quais estivemos presentes sempre que nos foi solicitado, contribuindo, assim, para os desígnios pré-estabelecidos.

Através dos instrumentos de investigação por criados, bem como pela recolha de dados através destas e doutras técnicas aplicadas, detemos a esperança de ter alcançado o objetivo que motivou toda a investigação: contribuir, de forma positiva, para um levantamento de dados que, quiçá, auxilie num melhoramento de algum aspeto da Gestão da Formação.

8. Atividades realizadas no Período de Estágio

No decorrer do estágio, várias foram as atividades realizadas por mim, sendo que a maioria destas estavam contempladas no plano de atividades de estágio, anteriormente apresentado, isto é, os elementos envolvidos na Gestão da Formação. Porém, outras atividades foram realizadas, estas a pedido de um ou mais membros do departamento de RH.

Apesar do presente trabalho ter como objetivo principal na área investigativa e o estudo exploratório da organização, mais concretamente, na área da formação desta, este também percorreu conteúdos de índole prática e de análise em contexto real, sendo que estivemos presente em várias etapas da Gestão da Formação: desde o levantamento das necessidades de formação até aos momentos administrativos.

De forma sumariada, podem-se verificar as atividades realizadas ao longo do tempo passado na organização.

– **Preenchimento de documentação relacionados com a logística da Gestão da Formação:** registo de formações externas e internas, bem como relatórios de balanço final de formações e formulação dos formulários de avaliação da eficácia da organização;

– **Inscrição dos formandos em formação:** inscrição dos colaboradores a participar nas ações de formação ministradas tanto por entidades externas como por colegas de equipa;

– **Inserção de ações de formação em SAP:** registo das ações de formação na plataforma de Gestão da organização, mais concretamente no menu SAP respeitante à formação;

– **Recolha e/ou alteração de informação relativa aos colaboradores:** recolha de dados relativos aos colaboradores da organização quando estes não se encontram atualizados, através de contato telefónico ou via *email* e posterior alteração;

– **Inscrição e posterior certificação de formações em SIGO:** certificação das formações ministradas na organização por entidades formadoras que não atribuem certificado ou no caso de serem formações internas ministradas por outros colaboradores com duração igual ou superior a 3 horas de formação;

- **Participação na abertura de sessões de formação:** participação na abertura de sessões de formação a par com a Gestão da Formação;
- **Observação direta de conversas informais com entidades formadoras e chefias da organização:** observação direta de conversas entre Gestão da Formação e diretores/chefias da organização, bem como com entidades de formação;
- **Organização de *dossiers* pedagógicos:** organização do *dossier* técnico-pedagógico da formação do dstgroup;
- **Organização dos processos dos colaboradores:** organização dos processos dos colaboradores do dstgroup;
- **Colaboração na candidatura à medida Cheque-Formação:** colaboração na construção do processo de candidatura à Medida Cheque-Formação, medida de financiamento do IEFP.
- **Cooperação na elaboração do Plano de Formação 2017:** colaboração na elaboração do Plano de Formação de toda a organização a vigorar no ano 2017, iniciado em dezembro de 2016, aquando do diagnóstico de necessidades de formação;
- **Cooperação no Preenchimento do Relatório Único:** Colaboração no preenchimento do Anexo C do Relatório Único, a submeter ao Ministério da Economia;
- **Colaboração em atividades de índole organizacional:** participação em feiras de emprego, acompanhamento de uma aluna de Licenciatura em Educação da Universidade do Minho e colaboração as demais áreas constituintes do departamento de RH, nomeadamente o Internacional, Recrutamento e Seleção e Assiduidade;
- **Elaboração dos instrumentos de recolha de dados e posterior aplicação dos mesmos:** Construção dos inquéritos por questionário a aplicar nas ações de formação a decorrer, bem com dos dois guiões das entrevistas, sendo que um deles recai sobre os diretores/chefias dos colaboradores em formação e o outro sobre o Gestor da Formação do dstgroup;
- **Revisão da literatura:** recolha de toda a literatura que viria a servir de suporte para a elaboração da presente investigação;
- **Análise documental:** análise documental da literatura recolhida, bem como dos dados recolhidos através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, bem como do diário de bordo;
- **Elaboração do Relatório de Estágio:** redação do relatório de estágio, interligando a componente investigativa e exploratória com o contexto real de investigação.

Quadro 1: Cronograma de atividades

Atividades	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho
Preenchimento de documentos relacionados com a logística e dinâmica da formação									
Inscrição dos formandos em formação									
Inserção de ações de formação em SAP									
Inscrição e posterior certificação de formações em SIGO									
Recolha e/ou alteração de informações relativas aos colaboradores									
Observação direta de conversas informais e de chefias da organização/Participação em abertura de sessões de formação									
Organização dos <i>dossiers</i> pedagógicos									
Organização dos processos dos colaboradores									
Colaboração na candidatura à medida Cheque-Formação									
Cooperação no preenchimento do Relatório Único									
Colaboração na construção do Relatório Final de Formação/Sensibilização Interna									
Cooperação na elaboração do Plano de Formação de 2017									
Elaboração dos instrumentos de recolha de dados									
Aplicação dos instrumentos de recolha de dados									
Elaboração de um diário com notas de campo									
Tratamento e análise dos dados recolhidos									
Colaboração nas atividades de índole organizacional									
Reuniões de orientação de estágio									
Reuniões de acompanhamento de estágio									
Revisão da Literatura									
Análise documental									
Redação do relatório de estágio									

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O presente capítulo, tal como o nome enuncia, terá como função a abordagem da metodologia que sustentou todo o processo de investigação/intervenção.

Assim sendo, ir-se-á constatar a revisão da literatura feita no que diz respeito à metodologia de investigação por nós utilizada. Com isto, num primeiro momento, procederemos à explanação do paradigma de investigação que, a nosso ver, era o que melhor se enquadrava na nossa investigação.

Num momento posterior, abordámos a metodologia adotada para esta investigação, bem como o método selecionado, apresentando as razões que levaram à seleção deste método e não de um outro.

Por último, colmataremos este capítulo com a apresentação das técnicas que nos parecem ser as mais adequadas, tendo em vista o método por nós utilizado. Tudo o que por nós foi mencionado teve por base autores de renome na área das Ciências da Educação, o que aporta credibilidade, validade e sustentabilidade a este processo investigativo.

1. Paradigma

De forma a podermos falar de paradigma, não poderíamos deixar de mencionar uma definição de Thomas Kuhn, revestida de atualidade, quando afirma que num paradigma, a “ênfase é colocada não na noção ligada à racionalidade, mas no próprio conhecimento” (Brandão, 1993, p. 31). Com isto, podemos deduzir que o conhecimento tem, à medida que o tempo vai passando, um afunilamento num só tema, isto é, o conhecimento tem a tendência de ser tornar mais especializado numa só área, em vez de haver bifurcações ou várias áreas a estudar (Brandão, 1993), considerando-se ainda a existência de “um compromisso implícito de uma comunidade com determinado marco conceptual” (Morgado, 2012, p. 13).

Para Coutinho (2014, p. 9), a noção de paradigma pode surgir “como um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma sociedade científica num dado momento histórico”. Confrontando esta noção com a de Bodgan e Bicklen (2013, p. 52), em que paradigma “consiste num conjunto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação”, podemos reiterar que estas noções se correlacionam, fazendo com que o conceito de paradigma se torne num dos principais pilares de toda uma investigação.

Uma vez que na metodologia de investigação em ciências sociais e, em particular, em educação existem uma panóplia de diferentes paradigmas, parece-nos pertinente referi-los. Assim sendo, há o paradigma positivista ou quantitativo, o paradigma interpretativo ou qualitativo/construtivista e o paradigma sociocrítico. Para consolidar/sustentar estes paradigmas surgem três dimensões, sendo que estas são quantitativa, qualitativa e orientada (Coutinho, 2014).

Perante o anteriormente dito, é pertinente demarcar qual o paradigma ao qual se vai recorrer no âmbito da investigação, de modo a criar-se um fio condutor que interligue todas as fases do projeto. Com isto, a investigação feita neste projeto teve como paradigma e abordagem qualitativa.

Assim sendo, neste paradigma fundamentado na objetividade, empirismo e na realidade objetiva e que recorrendo à experimentação, teorização e observação para o alcance das respostas da sua investigação, torna-se pertinente realçar a importância da análise empírica, tal como acontece com a análise estatística e documental (Coutinho, 2014). Porém, o paradigma qualitativo permite que a subjetividade do investigador influencie, sendo que é permitido que haja uma relação entre investigador e investigado, uma vez que o investigador “procura penetrar o mundo pessoal dos sujeitos” (Coutinho, 2014, p. 18), de forma a saber o que as situações vivenciadas pelos investigados significam para eles e como eles as interpretam (Latorre, Rincón & Arnal, 1997). É nesta busca de compreender o conhecimento, na qual a sua produção surge “como um processo circular, iterativo e em espiral” (Coutinho, 2014, p.19) que o diferencia e complementa o paradigma positivista. Tal como Latorre *et al.* (1997, p. 199 – adaptado) afirmam “o foque investigativo desta metodologia caracteriza-se por ser holístico, indutivo e ideográfico”.

Para além dos paradigmas acima mencionados, claro está que não se coloca, tão pouco, de parte a análise interpretativa e crítica de determinados procedimentos determinantes no âmbito desta investigação.

Mais que não seja sob forma de reflexão, pretende-se contribuir para a produção de conhecimento no âmbito de intervenção e investigação em educação, um tipo de investigação em que se atende ao “significado das (inter)relações humanas e da vida social” (Morgado, 2012, p. 41). Trata-se de uma interseção que engloba não só as relações humanas, mas também o comportamento que cada ator/caso investigado tem (Morgado, 2012). Assim se interligam as “construções mentais social e experiencialmente localizadas” (Coutinho, 2014, p. 17), de forma indutiva, sabendo-se da “razão subjetiva [em] que se construirá a nova conceção de conhecimento” (Brandão, 1994, p. 19).

A nova conceção de conhecimento resulta de uma análise do contexto, e nela o investigador assume o papel de construtor do conhecimento utilizando métodos e técnicas congruentes com o processo de investigação e com as questões e objetivos que sustentam a investigação. Assim se pode captar sentidos, pela descrição e interpretação e, posteriormente, interferir nas práticas (Coutinho, 2014).

A análise final dos conteúdos recolhidos em muito devem ao relacionamento existente entre o investigado e o investigador, sendo que o último interpreta os dados recolhidos e reconstrói os eventos ocorridos de forma subjetiva, bem como o meio envolvente (Morgado, 2012)

Assim se cria um “processo de dupla busca de sentido a que se costuma chamar dupla hermenêutica” (Coutinho, 2014, p. 18). Esta busca constante por novos sentidos do saber, bem como a construção desse mesmo saber, faz com que o investigador formule e dê origem a novas formas de conhecimento (Coutinho, 2014). Assim: “a produção de conhecimento é [...] concebida como um processo circular, iterativo e em espiral” (Coutinho, 2014, p. 19).

Trata-se de um paradigma em que se privilegia a utilização de técnicas de índole qualitativa e participativa e com a maior proximidade possível aos investigados (Morgado, 2012; Coutinho, 2014). Porém, também se pode recorrer a instrumentos quantitativos/positivistas (Lüdke & André, 1986), como é o exemplo do inquérito por questionário, sobretudo quando exige tratamento estatístico.

Em forma de conclusão, tal como defendido por Kant, o paradigma qualitativo constitui uma “alteração do modelo clássico do conhecimento” (Brandão, 1994, p. 21), em que não se consideravam as interseções existentes nas práticas sociais, nos contextos organizacionais e em que somente se legitimava o pré-concebido racional que não admite a produção de novos saberes. De forma a enquadrar o anteriormente dito com o objetivo principal deste projeto, é passível de verificação que o paradigma qualitativo era o mais indicado para a nossa investigação. A razão para tal prende-se na oportunidade de procurar e estudar a informação no seu meio original, de forma direta, retirando dados fundamentais importantes *in loco*, tendo esta informação sido recolhida por instrumentos estruturados de investigação, bem como por meio de observação direta de acontecimentos de variadas índoles.

Todavia, houve momentos em que se teve que recorrer a métodos de caráter quantitativo, como foi o caso da análise estatística dos dados recolhidos por um dos instrumentos utilizados no decorrer desta investigação, pois somente desta forma, conseguiríamos contemplar todos os objetivos do projeto. Com tudo, é de salientar que esta investigação tem como fundamentação

paradigmática a qualitativa, pois o investigador tem uma grande importância e influência no que diz respeito ao projeto em causa.

2. Metodologia

Pode dizer-se que a metodologia, numa conceção abrangente, “analisa e descreve os métodos, distancia-se da prática para poder tecer considerações teóricas em torno do seu potencial na produção do conhecimento científico” (Coutinho, 2014, p. 25). É, pois, em função das opções metodológicas que se delimitam os enquadramentos contextual, teórico e empírico, que se fundamentam congruentemente as escolhas em termos de métodos e técnicas a utilizar. Assim, as metodologias, em si, as questões epistemológicas e opções metodológicas, podem ter mais interesse do que propriamente aos resultados que serão obtidos no final da investigação.

A metodologia tem como objetivo maior a delimitação do enquadramento feito pelo investigador, de modo a proporcionar-lhe um esboço daquilo que pretende fazer, sem que nunca seja “descurada a sua função crítica e reguladora” (Coutinho, 2014, p. 24). Tendo em vista o paradigma cuja investigação vai recair, a metodologia qualitativa é “interativo, progressivo e flexível”, sendo que os resultados da investigação sob a alçada desta metodologia “são criados, não descobertos” (Latorre *et al*, 1997, p. 200).

A partir destas observações, elegemos um método e técnicas de recolha e análise de informação congruentes com este processo de investigação/intervenção.

3. Método

O método é a ferramenta que auxilia na formulação de novos conhecimentos (Coutinho, 2014). Uma vez selecionada a problemática a estudar, surgiu-nos a questão referente ao método: de entre os existentes qual o que melhor se adequava para a realização da investigação. Após uma análise generalizada dos métodos, pareceu-nos que o estudo de caso de carácter exploratório era o que melhor se enquadrava.

O estudo de caso, também chamado “estudo qualitativo (...) é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Lüdke & André, 1986, p. 18). Este método tem como intenção satisfazer uma necessidade por parte da comunidade científica no qual o estudo será apresentado, tal como tentar aplicar o que foi investigado numa situação prática. Sendo assim, o estudo de caso, enquanto método, é maioritariamente qualitativo e holístico, e é frequentemente utilizado em diversas áreas de investigação.

Há quem defina que o estudo de caso pode ser entendido como o estudo particular e aprofundado de uma temática, tendo em mente o contexto em que este caso se insere, bem como o ponto de vista de todos os elementos nele envolventes (Amado, 2013).

Assim, pode-se recorrer a um estudo de caso para estudar um indivíduo, uma comunidade, uma organização ou até um acontecimento ocorrido, entre outros (Amado, 2013), tendo presente que “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico (...) ou complexo e abstrato. (...). O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (Lüdke & André, 1986, p. 17). Por seu turno, Bodgan e Biklen (2013, p. 89) afirmam que o estudo de caso “pode ser representado como um funil” pois, no início da investigação, o investigador procura o caso a estudar, procurando de igual forma informação e selecionar o grupo de pessoas no qual ele pretende aplicar os seus instrumentos e técnicas, passando posteriormente, à análise pormenorizada do caso singular.

Assim sendo, pode-se afirmar que o estudo de caso concentra-se num contexto único, tendo por objeto momentos, ocorrências ou suportes físicos específicos, de modo a estudá-lo de forma aprofundada e detalhada (Bodgan & Biklen, 2013).

Por outras palavras, o estudo de caso é, segundo Stake (2007, p. 11), “o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes”, tendo como “foco um qualquer elemento-chave. Este elemento irá servir como o primeiro ponto de observação” (Hamel, Dufour & Fortin, 1993, p. 7).

Mencione-se que, no decorrer do seu desenvolvimento, o estudo de caso passa por três fases, a saber: a fase de exploração dos processos e procedimentos, a demarcação do contexto a estudar e respetivo aprofundamento e, por fim, a elaboração de um projeto que contemple os resultados obtidos da investigação feita (Lüdke & André, 1986). Porém é de rematar que os limites basilares destas fases não são concretos, pois todas as fases se completam umas às outras. Por fim, é necessário que o estudo de caso tenha praticidade (Lüdke & André, 1986). Sucintamente, para se fazer um estudo de caso, o investigador deve ter uma boa capacidade de interpretação das questões colocadas por si, o que requiere, inevitavelmente saber ouvir. Ademais, deve ser capaz de se adaptar ao contexto que se insere, bem como às circunstâncias por ele apresentadas, vendo cada momento investigativo como algo importante e relevante. Para isso, deve saber gerir e captar aquilo que pode surgir ao longo do processo investigação, não se deixando levar pelo ambiente envolvente, isto é, mantendo sempre que possível a imparcialidade (Amado, 2013). Não podemos ainda deixar de esclarecer que

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Pode-se complementar esses estudos de casos "explanatórios" com dois outros tipos – estudos "exploratórios" e "descritivos" (Yin, 2001, p. 19).

Acrescente-se que o estudo de caso assume orientações diferenciadas, sendo que estas podem ser exploratórias, descritivas/interpretativas e explicativas ou quase-experimentais (Amado, 2013). Tal como abordado inicialmente, o tipo de estudo de caso a utilizar no decorrer desta investigação é o exploratório, uma vez que se pretende que a investigação dê uma ênfase particular e delimitada a um contexto concreto e único. Posto isto, “o projeto para um estudo exploratório deveria apresentar uma finalidade e os critérios que serão utilizados para julgar uma exploração como bem-sucedida” (Yin, 2001 pp. 42-43), sendo que este “pode tratar do tema ou do problema que está sob investigação, dos métodos da investigação, das descobertas feitas a partir dela e das conclusões” (Yin, 2001, p. 171). De forma a tratar este tipo de estudo de caso é recorrente o recurso às questões “como” e “por quê” (Yin, 2001, p. 25), tendo em atenção que este estudo se prolonga no tempo e de forma cronológica, linear, construída a partir de um objeto de estudo particular e delimitado, de modo a não se criar generalismos (Yin, 2001).

Em forma de conclusão, o estudo de caso exploratório tornou-se imperativo nesta investigação, pois permitiu-nos desenvolver um estudo num curto espaço de tempo, passando por fases de exploração, de análise documental e aplicação dos instrumentos/técnicas, bem como a análise do contexto no qual esta se desenvolveu, tendo sido este o ponto fulcral de todo o processo.

4. Técnicas

Tal como o nome indica, técnica consiste na aplicação de procedimentos no terreno que, por sua vez, auxiliam o método (Coutinho, 2014). Assim sendo, de modo a que fosse possível a obtenção de material que auxiliasse o processo investigativo, tornou-se categórico o recurso a técnicas de recolha e de análise de dados empíricos.

Considerando a investigação por nós feita, esta teve como objeto de estudo um contexto real de trabalho num grupo empresarial, que fez com que a implementação das técnicas fosse um procedimento mais eficaz e de proximidade com os colaboradores no estudo.

Antes da aplicação das técnicas, fizemos uma revisão da literatura algo extensiva, o que auxiliou na seleção das técnicas a utilizar. Tal como Coutinho (2014, p. 59) afirma, “a revisão da literatura consiste na *identificação, localização e análise de documentos* que contém informação

relacionada com o tema de uma investigação”. Tal como Bell (2004, p. 99) declara, “os instrumentos de pesquisa são selecionados e estabelecidos de forma a permitir-lhe obter estas respostas”. Pardal e Correia (1995) afirmam que o método é que escolhe e seleciona as técnicas a serem utilizadas, sendo que o inverso não se verifica, isto é, as técnicas não escolhem o método a utilizar.

1. Técnicas de Recolha de Dados

Segundo Pardal e Correia (1995) as técnicas de recolha de dados são instrumentos de pesquisa que proporcionam a realização e a viabilização desta. Estas técnicas auxiliam na consolidação do método de investigação ao qual se recorreu, de modo a que seja possível a validade empírica tanto do método como das técnicas que o complementam.

Para De Ketele e Roegiers (1999, p. 17), “a recolha de informações pode (...) ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento”.

A escolha das técnicas a que recorreremos para a elaboração deste estudo foi feita através de uma análise do terreno e tendo em conta os objetivos formulados numa fase inicial do estudo de caso, isto é, na fase exploratória deste. Assim sendo, as técnicas e os objetivos estabelecidos para esta investigação estavam congruentes entre si.

Uma vez que o “instrumento é apenas a ferramenta que lhe permite recolher informação” (Bell, 2004, p. 99), torna-se pertinente mencionar as técnicas de recolha de dados selecionadas para o estudo. Estas são a análise documental, a entrevista, o inquérito por questionário e a observação direta não participante.

i. Análise Documental

A análise documental tem como intuito a “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke & André, 1986, p. 38), sendo que os documentos são todos os elementos físicos ou digitais que permitam estudar e reter informação essencial para o estudo em questão (Lüdke & André, 1986), podendo estes serem “escritos ou não escritos” (Gonçalves, 2004, p. 60). Recorreu-se a esta técnica investigativa no decorrer de todo o processo de investigação.

Uma vez que o processo investigativo decorria numa organização, tornou-se basilar a análise documental relativa a informações sobre a organização em estudo. Assim, fez-se uma investigação algo extensiva sobre a mesma, analisando com particular ênfase o *website* da

organização, de forma a compilar informação sobre a sua história, estrutura e máximas. Para além do *website*, estudou-se os organogramas da organização e do departamento no qual se desenvolveu o projeto investigativo, desta feita recorrendo à *Intranet* do grupo. Ademais, analisou-se, de igual forma, os documentos existentes na organização, documentos estes empregados no quotidiano da organização.

Partindo do pressuposto que nenhuma investigação começa do zero, pois já existem outras investigações sobre o tema (Coutinho, 2014), tornou-se pertinente a análise de todos os documentos a que tivemos acesso, de modo a apurar quais os documentos que melhor se enquadravam na nossa investigação e discernir os dados de relevância no âmbito da presente investigação.

ii. Inquérito por Questionário

Como uma das principais técnicas de recolha de dados a que se recorreu, encontra-se o inquérito por questionário. Esta técnica foi de grande importância uma vez que este foi aplicado a vários grupos, isto é, uma amostra representativa (De Ketele & Roegiers, 1999; Quivy & Campenhoudt, 2003) de colaboradores que estavam a frequentar formação na organização, tendo por objetivo saber qual a opinião destes com relação à formação que frequentaram, por meio da avaliação. Assim sendo, o inquérito por questionário foi construído com base nos objetivos estabelecidos: estudar a gestão e a avaliação da formação na organização.

Veja-se que o inquérito por questionário é “um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas ou questões que se consideram relevantes para o traço, características e dimensão sobre o que se deseja obter informações” (Hoz, 1985, p. 58 - adaptado). Por outro lado, segundo Gonçalves (2004, p. 78) o inquérito “consiste numa interrogação sistemática de um conjunto de indivíduos, normalmente representativos de uma população global, com o objetivo de proceder a inferências e generalizações. Grosso modo, as questões podem incidir sobre factos ou sobre opiniões”, bem como sobre questões de carácter pessoal e profissional (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Tal como Bell (2004, p. 117) assevera, “há que atentar na seleção do tipo de questões, na sua formulação, apresentação, ensaio, distribuição e devolução dos questionários”. No que diz respeito à distribuição dos inquéritos esta pode ser de forma direta e indireta, isto é, se o inquérito for entregue em mãos ao inquirido e for este a preencher o inquérito, este é de distribuição direta. Se, por sua vez, for feito via telefónica ou *email* e/ou se for o investigador a preencher o inquérito pelo inquirido, este é de distribuição indireta (Quivy & Campenhoudt, 2003). Este último tipo de

distribuição pode influenciar o tipo de devolução dos inquéritos numa maior percentagem que o primeiro tipo de distribuição mencionado.

O inquérito por questionário, uma das técnicas a que recorremos que se pode classificar como quantitativa, para além das notas de campo, pode conjugar meios quantitativos com os meios qualitativos – questões de carácter aberto. Partindo do anteriormente dito, o inquérito aplicado tinha por base o carácter misto, isto é, era possuidor de questões abertas e fechadas. Estas questões estavam subdividas em blocos de questões, ou categoriais de análise, de modo a facilitar a interpretação desta por parte daqueles que iriam responder ao inquérito. Existe uma ligação entre este instrumento de recolha de informação com a entrevista, apesar do público-alvo dos instrumentos ser diferente.

Antes da aplicação do inquérito, deve-se fazer um pré-teste, de modo a que caso haja algum problema na formulação das questões ou da estrutura do inquérito, se possam efetuar alterações (Pardal & Correia, 1995; Bell, 2004; Coutinho, 2013).

iii. Entrevista

Uma outra técnica a qual recorremos no desenrolar desta investigação foi a entrevista. Esta foi um importante meio de recolha de informação sobre as diversas subcategorias da investigação, tornando-se, assim, indissociável dos objetivos estabelecidos.

A entrevista consiste numa conversa em que um entrevistador questiona um ou mais entrevistados, de modo a obter informação. Esta técnica conjectura que o investigador pretende obter informações sobre um determinado tema sobre o qual não tem determinadas informações (Albarelló *et al*, 2005). Assim sendo, a entrevista visa a interação entre o entrevistador e o entrevistado, de modo a que se crie um ambiente confortável e possibilitar a troca de informação entre os intervenientes de forma recíproca e livre, apesar do seu carácter intencional (Hoz, 1985; Lüdke & André, 1986; Amado, 2013). Assim sendo, o principal objetivo da entrevista é a “transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação” (Amado, 2013, p. 207).

Esta técnica foi escolhida pois permite captar muita informação, quer esta entrevista seja diretiva ou estruturada – guião pré-definido, sem dar azo a outras respostas por parte dos entrevistados sem ser aquelas que se pretendam; semidiretiva ou semiestruturada – apesar de ter um guião, o entrevistador pode retirar, ao longo da conversa com o entrevistado, informação que lhe possa parecer relevante, o que faz com que possa vir a perguntar e comentar aspetos que não estavam presentes no guião, bem como não obedecer à ordem das questões; não diretiva ou não

estruturada – que não possui qualquer guião e na qual o entrevistado está livre para responder às perguntas feitas pelo entrevistador no decorrer da entrevista (Pardal & Correia, 1995; Quivy e Campenhoudt, 2003; Albarello *et al*, 2005; Amado, 2013; Coutinho, 2014).

Deve-se ter em consideração que a entrevista, aquando da sua conceção, deve servir um propósito. No caso particular desta investigação, existiam dois guiões similares, mas possuidores de particularidades que variavam consoante o público-alvo selecionado. Tal como o inquérito, estes tinham uma estruturação e subcategorização pré-definida. Posto isto, um dos dois guiões de entrevista tinha como função a avaliação da formação, desde a sua conceção à sua avaliação, por parte dos responsáveis dos colaboradores da organização que frequentaram formação e que a estes foi-lhes aplicado o inquérito por questionário por nós elaborado. No que diz respeito ao outro guião de entrevista, este foi aplicado ao gestor da formação, tendo como objetivos a abordagem de todo o processo de Gestão da Formação, bem como o processamento da formação na organização.

A entrevista que assistiu a nossa investigação foi uma entrevista semidiretiva, como se poderá ver no capítulo IV, pois esta teve a capacidade de criar no entrevistado uma “introspeção” sobre o tema (Amado, 2013, p. 212). Para além do anteriormente dito, gozou da capacidade de explorar questões que por outras técnicas não seriam colocadas, pois estas foram questionadas diretamente ao público-alvo desejado, obtendo deste as suas opiniões de forma direta e espontânea, apesar de haver um guião de questões (Pardal & Correia, 1995).

Ao analisar os guiões das entrevistas e os inquéritos por questionário, chegou-se à conclusão que estes tinham um elo de ligação e de correlação propositado, de modo a que se pudesse fazer uma comparação entre os dois instrumentos.

iv. Observação Direta e Notas de Campo

A observação direta foi uma das outras técnicas utilizadas no decorrer desta investigação. Esta consiste no registo de dados recolhidos no momento presente por parte do investigador aquando da relação com os investigados (Coutinho, 2014), sendo que é uma técnica fundamental e com vária afluência nas Ciências da Educação. Para De Ketele e Roegiers (1999), observar requer que o investigador tenha sempre em mente qual os objetivos estabelecidos, bem como o alvo da sua investigação, sendo que para este processo é imperativo o recurso constante da inteligência e atenção do investigador.

A observação direta que, tal como a entrevista, possibilita o contato mais concreto com os investigados ao longo do percurso nas várias etapas da investigação. Permite, também, tirar notas

de campo importantes para, num período tardio, as analisar e estudar com mais profundidade (Lüdke & André, 1986), elaborando, desta forma, um diário de bordo. Estas notas podem ser de variadas características, desde a observação e caracterização de uma atividade e/ou conversa que possa acontecer e no qual o investigador tenha particular interesse, recorrendo a estas notas para fundamentar a sua investigação (Lessard-Hébert, 1996).

Pode destacar-se a existência de dois tipos de observação direta. O primeiro tipo caracteriza-se por ser uma observação de carácter participante pois ocorre por meio da transmissão de informação direta entre o ator da investigação e o indivíduo em estudo (Bell, 2004). Por outro lado, a observação não participante consiste na intervenção passiva por parte do investigador, de modo a que a sua participação na investigação se cinja somente ao ato de observar. O investigador é parte integrante da observação, pois ele é quem a realiza, estando no mesmo meio das situações ou indivíduos que pretende investigar. Todavia, este não deve perder a objetividade, isto é, o investigador deve sempre ter presente que é um observador de uma investigação e que pretende dela retirar ilações do que está a observar.

Esta técnica tornou-se de grande relevância no decorrer da investigação, uma vez que permitiu observar o contexto real da organização, quer a nível do departamento no qual o projeto teve o seu desenvolvimento, bem como os diversos departamentos da organização num todo. Esta observação, quer participante como não participante, permitiu a recolha de informação que, mesmo recorrendo a um outro tipo de instrumento não seria possível recolher, pois a informação recolhida foi feita de forma espontânea, não planeada, o que fez com que se pudesse fazer uma caracterização da organização e do público-alvo da investigação, bem como da problemática. No caso da organização, a título de exemplo, ao realizar atividades como o *pedipaper* e o *OpenDay* fez com que se fomentassem conhecimentos acerca da organização, desde a sua história à sua estrutura, bem como os seus colaboradores, a sua disposição interna, as políticas que adota e práticas que atualiza.

2. Técnicas de Análise de Dados

No que à informação recolhida pelas várias técnicas/instrumentos de investigação, esta esteve sujeita à análise de conteúdo e, no caso do inquérito por questionário, a análise estatística, recorrendo ao Microsoft Excel e ao Programa STATISTICA (versão 13.2, StatSoft, Inc. – 2016)).

Tendo em vista as técnicas de recolha de dados, verifica-se que existem técnicas de teor qualitativo, apesar de se imiscuírem técnicas de teor mais quantitativo. Com isto, comprova-se

que, não obstante a prevalência das técnicas qualitativas num estudo de caso, este também pode incluir técnicas quantitativas.

No que diz respeito à análise de conteúdo, esta parte de uma seleção e redução do material (categorias ou temas), tendo como objetivo compreender e descortinar o que é realmente importante para a investigação. Deste modo, procede-se à “ultrapassagem da incerteza” e ao “enriquecimento da leitura” (Bardin, 1995, p. 29). Vejamos que a análise de conteúdo consiste numa análise metódica e objetiva do tema em estudo, que tem por objetivo a interpretação e estudo aprofundado e detalhado desse ambiente que de outra forma poderia ser impercetível num primeiro momento. A visão apresentada neste contexto é *stricto sensu*, sendo que este possui, maioritariamente o carácter quantitativo (Amado, 2013).

Segundo Amado (2013, p. 300) a análise de conteúdo é uma “técnica central, básica, mas metódica e exigente, ao dispor das mais diversas orientações analíticas e interpretativas”.

Partindo do ponto de vista de Laurence Bardin (1995), a análise de conteúdo contempla três fases distintas: a “pré-análise”, a “exploração do material” e o “tratamento dos resultados a inferência e a interpretação” (Bardin, 1995, p. 95). A fase da pré-análise caracteriza-se por ser a “fase de organização” (Bardin, 1995, p. 95), tendo por fim a sistematização e aplicabilidade de operações variadas com a finalidade de se criar um plano conciso e preciso de trabalho. É nesta fase que se traçam os objetivos e os indicadores que irão fundamentar toda a investigação, bem como a seleção dos documentos cuja análise irá recair. Tendo o universo a estudar constituído, por vezes considera-se a constituição de um *corpus* textual que consiste no “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.” (Bardin, 1995, p. 96). Este *corpus* serve de ponto de partida à fundamentação e contextualização dos objetivos delineados, de modo a que todos os documentos selecionados para o processo de análise e posterior construção textual tenham coesão e coerência. É pertinente salientar, tal como Bardin (1995) o faz, que não é estritamente obrigatória a formulação dos objetivos e indicadores e posterior seleção dos documentos, pois pode haver uma inversão de processos, apesar destes estarem intrinsecamente conectados (Bardin, 1995).

Reunido o *corpus* a analisar, passa-se à exploração do material obtido. Assim sendo, esta exploração, “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1995, p. 101), com o objetivo de transformar as informações em estado bruto para um conteúdo mais limpo e de fácil tratamento.

Descortinando a codificação da informação, aquando da sua organização, esta divide-se em três grandes áreas, a saber: o recorte, a enumeração e a agregação.

O recorte da informação consiste na seleção de unidades de estudo, unidades estas que auxiliam a selecionar os elementos a retirar de um determinado documento para posterior análise. Estas unidades podem ser de registo e de contexto. Abordando, primeiramente, as unidades de registo, estas representam a significação do registo, fornecendo a fundação para a criação de categorias. Estas unidades de registo baseiam-se em cortes linguísticos e semânticos, isto é, a nível da palavra e do tema, respetivamente. Por sua vez, as unidades de contexto são as grandes unidades que servem de base para compreender e estudar as unidades mais pequenas – as de registo. Estas grandes unidades representam-se através das frases e dos parágrafos de um determinado texto. Esta unidade é de extrema importância, pois para se entender qual a significação de uma dada unidade de registo, é preciso saber qual o contexto em que esta se insere (Bardin, 1995).

Numa outra perspetiva de codificação da informação, temos a enumeração. Esta está relacionada com a contabilização das unidades de registo recolhidas ao longo de toda a investigação. Para tal, recorre-se aos seguintes tipos de enumeração, a saber: presença, frequência, intensidade, direção, ordem e considerações (Bardin, 1995).

Passando a abordar a última, mas não menos importante, grande etapa denominada de agregação que representa a “escolha das categorias” (Bardin, 1995, p. 104). Esta fase caracteriza-se por ser pela junção de todos os recortes de unidades de registo e divide-se em duas grandes fases, a saber: o inventário e a classificação, isto é, na primeira fase faz-se um balanço dos elementos e, numa segunda fase, distribui-se os elementos, de modo a se criar uma organização no conteúdo selecionado. Este grande estágio que caracteriza a análise de conteúdo pretende prover o investigador de dados, numa fase inicial da investigação, sem grande tratamento, para posterior seleção criteriosa e formação das categorias finais. Para que estas categorias sejam validadas e sem risco de generalismos, estas devem ter as seguintes qualidades: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e a fidelidade e, por fim, a produtividade (Bardin, 1995).

Assim,

A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas- dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto (Bardin, 1995, p. 103).

Abordando, por fim, a última fase da análise de conteúdo em si, “tratamento dos resultados a inferência e a interpretação” (Bardin, 1995, p. 95), é nesta fase que todos os dados são estudados, analisados e onde se constrói a informação concreta. É também nesta fase que os dados não trabalhados na codificação ganham significado, o investigador faz as suas inferências e sujeita a informação a testes de modo a verificar se são viáveis ou não, revelando, desta forma, a sua validade científica. Esta interpretação por parte do investigador pode, por um lado, levar a novas investigações/ilacões sobre o tema ou, por outro lado, pode vir a inferir novas propostas ou descobertas que não estavam previstas.

Com as etapas anteriormente ditas, conseguimos, desta forma, explanar o conceito de análise de conteúdo em *lacto sensu*. Recorrendo aos estádios anteriormente mencionados, permitiu uma análise de conteúdo criteriosa dos instrumentos de recolha de dados aplicados no decorrer desta investigação.

Em jeito de conclusão, a análise de conteúdo consiste na sumarização de ilacões retiradas após uma condensação e posterior estudo detalhado da informação reunida ao longo de todo o processo investigativo (Amado, 2013).

ão nos podemos esquecer que, para além da análise de conteúdo realizada com base em categorias, houve também uma análise de conteúdo estatística, que muito nos auxiliou para analisarmos e estudarmos os dados recolhidos pelos inqueritos por questionário aplicados nos grupos de formação estudados. Assim, tal como Quivy e Campenhoudt (2003, p. 223) reiteram, “a análise estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição de dados”. Pretende-se, pois, que este trabalho seja expositivo, analítico e crítico.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo terá como foque a revisão da literatura respeitante à problemática e temática sobre as quais todo este processo de investigação esteve envolvido, bem como concentrado. Assim sendo, poder-se-á constatar a diversidade de fontes de conhecimento que sustentaram toda a investigação do tema do nosso projeto: Formação, Gestão e Avaliação da Formação.

Posto isto, numa fase inicial, iremos abordar questões correlacionadas com os conceitos e conceções de formação e competência, fazendo referência a variados autores, no sentido de sustentar toda a nossa investigação em torno do tema. Num momento seguinte, faremos uma abordagem à Gestão da Formação, mencionando as várias fases constituintes de todo este processo intrinsecamente complexo e existente nas organizações praticantes de formação centralizada.

Posteriormente, abordaremos a avaliação da formação, parte esta integrante da Gestão da Formação, mas que terá grande enfoque, uma vez que o nosso estudo recai sobre esse tema.

Uma vez que a investigação ocorre no seio de uma organização, não poderíamos de deixar de abordar as questões existentes entre a formação e a organização.

1. Conceções de Formação e de Competência

O vocábulo formação tem as suas raízes no latim, uma vez que advém do verbo *formare*. Por definição, formar implica que se adquira um dado conhecimento e que este conhecimento seja posto, numa fase posterior, em prática (Bernardes, 2013). Posto isto, formação consiste na constante aprendizagem por parte dos sujeitos aprendentes, tanto a nível pessoal, como profissional e social, de modo a que estes adquiram mais competências que possam influenciar não só o seu eu individual, mas também o meio em que se insere (Aguinis & Kraiger, 2009).

Este melhoramento pode ser direto ou indireto, sendo que o primeiro caracteriza-se pelos melhoramentos de produtividade, adaptabilidade, inovação e autogestão e a segundo pelo *empowerment* e pelo planeamento, conversação e coordenação de equipas (Aguinis & Kraiger, 2009 - adaptado). Veja-se que este tipo de formação se enquadra na vertente “racionalista (...) orientada para a melhoria das operações e dos resultados económicos das empresas” (Bernardes, 2008, p. 59), onde os colaboradores que frequentem a formação, para além de aumentarem as suas competências no seu local de trabalho, também devem sentir que ocorre um desenvolvimento profissional e pessoal com a sua realização (Bernardes, 2008).

Partindo da definição supramencionada, podemos reiterar que a formação não está só focalizada nos saberes práticos e aplicáveis para uma determinada função, mas também tem a sua contribuição para na área das competências pessoais dos formandos (Bernardes, 2008). Tal como afirma Dubar (1997a), a formação contínua dos indivíduos, apesar de estar associada ao mercado do trabalho, à flexibilidade e à produtividade intrínsecas a este no mundo globalizado, esta também interrelacionada com as competências e, por sua vez, com a gestão das mesmas, bem como com a construção e progressão das/nas carreiras.

Posto isto, não podemos de deixar de relacionar o termo formação, mais concretamente, a formação profissional com o mercado de trabalho. Assim sendo, esta consiste na formação dada um indivíduo que contribui ativamente através do seu trabalho no seio de uma organização (Bernardes, 2008). Porém, a formação profissional pode ser também aquela que qualifica alguém, atribuindo-lhe competências, de modo a poder fazer a sua inserção ou reinserção no mercado de trabalho.

Tal como Mauger (2001) invoca, com a era da globalização² e das TIC, surgiram novos pressupostos na sociedade que têm por fundação basilar a produtividade, a competitividade, flexibilidade e a empregabilidade, acabando com o conceito de *full employment*. Para além disso, as organizações, de modo a manterem-se num mercado competitivo, devem ter, no seu mapa estratégico, o aumento da produtividade com baixos custos para a organização, o que pode ser sinónimo de redução no quadro dos recursos humanos (Estevão, 2001). Nesta nova era do mercado de trabalho, o indivíduo torna-se inteiramente responsável pela construção do seu futuro e de ser empreendedor deste, isto é, *entrepreneur de lui-même* (Canário, 1999; Lima, 2010).

Com o avanço da tecnologia, substituem-se cada vez mais os recursos humanos existentes, fazendo com que *a aprendizagem ao longo da vida*, tendo em conta o que isso significa (Lima, 2009) seja aplicada numa lógica de produção de uma economia de conhecimento (Hozjan, 2009), sustentada num conhecimento "*bytificado*" (Estevão, 2012). Assim sendo, verifica-se que ocorreu um rebaixamento da educação/formação perante uma economia mercantil (Canário, 1999; Estevão, 2012). Apesar de se falar na formação como um produto, esta é mais um processo, pois o formando assimila os conhecimentos no momento em que o formador os facultava (Voisin, 2001). Apesar de tudo isso, a formação deve ser sempre vista como investimento a longo

² Entenda-se que globalização, segundo Pacheco (2011, p. 75), "é um termo deslizante que tem uma multiplicidade de significados, de acordo com os contextos e seus atores, não podendo significar a homogeneidade e uniformização".

prazo, sendo que, numa economia baseada no conhecimento, trata-se de um ponto de valorização que pode incrementar o sucesso educativo de um indivíduo (Rocha & Silva, 2015).

Sendo que todo e qualquer indivíduo tem que se atualizar e fazer reciclagem dos seus conhecimentos, não se pode excluir a educação, seja esta dita formal, não formal ou até mesmo informal, do seio da formação. Posto isto, constata-se que a formação surge como uma continuação da educação (Bernardes, 2008), isto é, um dado indivíduo faz o seu percurso escolar e, ao entrar no mercado de trabalho, vai aplicar os conhecimentos, as qualificações obtidas no percurso por ele feito na função laboral que virá a exercer e na vida.

Porém, com a prática e a experiência adquirida no seu quotidiano, este obterá competências para o realizar, sendo que, para o fazer de forma mais eficiente e eficaz, poderá recorrer a formações complementares à sua formação de base. Por outras palavras, trata-se de aprender ao longo da vida, de forma contínua. Posto isto, a formação profissional tem como objetivo principal ser o meio através do qual os indivíduos colmatam os seus handicaps, de forma a se aperfeiçoarem ou se tornarem mais eficazes, capacitados e competentes numa tarefa que têm que realizar no contexto real de trabalho (Salgado, 1997). Tudo isto fará com que o indivíduo se desenvolva quer a nível pessoal, profissional e pessoal, pois criará uma identidade biográfica para si próprio que o ajudará a criar um portefólio de competências que o tornarão mais multifacetado em várias valências de saber, bem como mais flexível e menos resistente a mudanças do mercado (Dubar, 1997b)).

Todavia, tal como Bernardes (2008) diz, a formação está mais direcionada para o mundo do trabalho e, por sua vez, a educação dá mais ênfase ao desenvolvimento pessoal do indivíduo. O anteriormente dito está correlacionado com a teoria do capital humano (Voisin, 2001).

Uma vez que se combate os *handicaps* dos indivíduos através das formações, de modo a que estes obtenham as competências requeridas para uma determinada função, torna-se pertinente abordar o conceito de qualificação e de competência. Qualificação é um termo que tem a sua origem na Sociologia, onde o Estado tem interferência com o conhecimento dos indivíduos e este está mais ligado ao diploma escolar, ao saber académico (Lima, 2010). Por sua vez, segundo Dubar (1999), competência consiste na “capacidade de contribuir, individual e coletivamente, para a competitividade de sua empresa” (Dubar, 1999, p. 90). O *empowerment* e o *know-how* individual inato auxiliam a prática profissional do indivíduo (Dubar, 1999). A partir disto, pode-se observar que o conceito de competência teve a sua origem na área económica, muito enraizada numa visão pós-moderna, neotayloriana e societal do trabalho e baseada na nova

economia mundial. Isto fez com que a formação e educação fossem nada mais que um “dos principais instrumentos de gestão da força de trabalho e das estratégias de emprego” (Canário, 2001, p. 92).

Assim, tem-se passado a falar da engenharia de competências. O termo engenharia surgiu graças à construção de unidades fabris existente no mundo pré e pós segunda Grande Guerra. Decorria a década de 60 quando surgiu a engenharia da formação, pois passou-se a implementar engenheiros e conceitos/instrumentos ligados à engenharia na formação. Tal como na engenharia, o principal objetivo era a eficácia e a eficiência da formação, sendo que muitos dos conceitos criados nesta época ainda hoje são utilizados (Le Boterf, 2001). Com isto, pode-se dizer que a engenharia da formação consistia numa coordenação de várias atividades de modo a se poder criar uma formação tendo em vista a otimização e a garantia do investimento nela feitos, bem como a sua viabilidade, baseada numa “trilogia: saber, saber-fazer e saber-estar” (Le Boterf, 2001, p. 364). Para além do anteriormente dito, esta engenharia da formação, no sentido da criação e sustentação de um projeto de formação, baseava-se em 4 pilares fundamentais, a saber: “compreender, decidir, agir e avaliar” (Masingue, 2001, p. 380 – adaptado).

Todavia, já nos anos 80, emergiu uma nova engenharia mais ampla e abrangente que, apesar de não destituir a engenharia da formação, veio sobrepor-se a esta: a engenharia das competências. Esta sobreposição está relacionada com uma mudança nos contextos de trabalho – contexto económico onde a empregabilidade veio substituir o conceito de *full employment*, pois a competência profissional torna-se mais relevante para o individuo e para a organização empregadora deste individuo. Por outras palavras, “o capital de competências torna-se imprescindível para gerir do melhor modo a mobilidade profissional e a empregabilidade” (Le Boterf, 2001, p. 363). A engenharia das competências põe de lado a trilogia enraizada, fazendo com que o individuo combinasse as suas ditas *hard skills* com as *soft skills*, bem como com as redes de contactos (Le Boterf, 2001). Para isso, passa-se de uma engenharia de programação para uma engenharia de contexto (Le Boterf, 2001, p. 367), sendo que para tal ocorrer, tem-se a necessidade de recorrer a três vertentes, sendo que as duas primeiras estão intrinsecamente ligadas, a saber:

– saber agir, o principal motor da ação, tem por base a combinação e mobiliação dos saberes empíricos e práticos para a atividade;

– querer agir que está relacionada com a motivação positiva intrínseca ao indivíduo, bem como ao meio envolvente, no qual o indivíduo irá intervir, bem como poder desenvolver as suas competências, sendo, portanto, um fator mais psicológico;

e, por fim,

– poder agir, cuja fundação relaciona-se com a existência de contexto com as condições sociais e profissionais que façam com que o indivíduo ponha em prática o saber (Le Boterf, 2001).

Esta engenharia das competências imiscui-se com a política de recursos humanos, uma vez que esta se interliga com oito pontos fulcrais: a evolução/progressão de carreira, bem como a mobilidade interna dos colaboradores, a organização laboral, a gestão das competências dos profissionais, a renumeração e o encorajamento do desenvolvimento das competências individuais através da comunicação e do próprio plano de formação e, por fim, a avaliação das ações e do desempenho, tendo em vista a autonomia e a eficácia/eficiência dos colaboradores (Le Boterf, 2001). Tal como Aguinis e Kraiger (2009, p. 453 – adaptado) afirmam “os programas de formação mais eficaz são aqueles que incluem ambas as capacidades (cognitivas e interpessoais), seguindo-se das que incluem as capacidades psicomotoras ou tarefas”. Aos poucos e poucos, o conceito de qualificação foi perdendo terreno para o conceito de competência, pois este último abrange o conhecimento empírico e o conhecimento prático (Le Boterf, 2001).

1. Modelos de Formação

Vários são os modelos de formação existentes, sendo que aqueles a que se recorrem com maior frequência e que são passíveis de serem verificados tendem a convergir para o modelo de formação denominado de “Modo de Trabalho Pedagógico” de Manuel Lesne (1984). Este modelo de formação caracteriza-se por incidir na socialização do indivíduo, evidenciando “a função social das práticas de formação e o papel de agente social” (Bidarra, 2004, p. 419) que todos aqueles que frequentam a formação desempenham no decorrer desta. Posto isto, este modelo encontra-se repartido em três modos pedagógicos diferentes e algo díspares, a saber: a Modo de Trabalho Pedagógico 1 ou MTP1, Modo de Trabalho Pedagógico 2 ou MTP2 e Modo de Trabalho Pedagógico 3 ou MTP3 (Lesne, 1984; Bidarra, 2004).

Começando por abordar o MTP1, segundo Lesne (1984) este intitula-se de “Modo de Trabalho Pedagógico de tipo transmissivo de orientação normativa” (Lesne, 1984, p. 47). Esta pedagogia caracteriza-se por recorrer a meios como a inculcação, imposição e transmissão de conhecimentos (Lesne, 1984), sendo que todo o saber está no formador e os formandos devem assimilar todo o conhecimento que o formador lhe transmite, havendo, portanto, uma relação

assimétrica entre o formando e o formador. Posto isto, o formando é visto como um objeto, um recipiente que deve reter toda a informação que lhe for transmitida. A partir do que se disse, o que realmente importa é o saber que o formando adquire e não o saber-fazer do formando, isto é, o “saber teórico, [objetivo em detrimento] do saber prático” (Lesne, 1984, p. 54).

Por sua vez, o MTP2, intitula-se de “Modo de Trabalho Pedagógico iniciativo, de orientação pessoal” (Lesne, 1984, p. 77). Esta pedagogia tem como foque o individuo singular, sendo que este deixa de ser um objeto inativo ou passivo da ação da formação pois o participante da formação é o objeto da formação. Assim sendo, o foque é o desenvolvimento do individuo, havendo uma preocupação na construção do saber do individuo, mas este deve procurar a sua formação e o seu desenvolvimento pessoal. Posto isto, o destaque é “educando-se ou formando-se” em vez de “ensinados ou formados” (Lesne, 1984, p. 78). Portanto, há uma incitação para a provocação da motivação do individuo, que este seja autónomo e que se adapte ao meio em que ele se sita, fazendo com que este crie o seu saber-fazer, mesmo que haja um formador a transmitir os conhecimentos teóricos.

Por último surge o MTP3 ou “Modo de Trabalho Pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social” (Lesne, 1984, p. 151). Este caracteriza-se pelo interesse na inserção dos individuos não como um eu, mas sim inserido na sociedade, que frequentam a formação a nível social, havendo uma total descentralização da formação e centralização no individuo como elemento social (Lesne, 1984). O saber está centrado no individuo, incitando à emancipação social, procurando-se que o saber dos individuos leve à mudança. Os conteúdos da formação vão surgindo no decorrer da formação e é o próprio individuo que conduz a formação e não o formador, sendo que o formando tem a prática e o formador a teoria. Assim sendo, o formando adquire não só o saber, como também constrói o seu saber e o saber-fazer, havendo uma relação de formando/formador democrática, dialética e de diálogo.

2. Legislação da Formação Contínua

Em termos legais, a formação contínua, segundo o Código do Trabalho, é definida no artigo 131.º alínea, 2, onde se diz que “o trabalhador tem direito, em cada ano, a um número mínimo de trinta e cinco horas de formação contínua ou, sendo contratado a termo por período igual ou superior a três meses, um número mínimo de horas proporcional à duração do contrato nesse ano” (Código do Trabalho, p. 73) e que o empregador tem o direito de “antecipar até dois anos ou, desde que o plano de formação o preveja, diferir por igual período, a efetivação da formação anual” (Código do Trabalho, art.131.º, nº 6, p. 74). Caso estas horas não sejam

ministradas, estas passam a crédito de horas, sendo que estas contabilizam-se e fazem-se representar pelo número de horas não lecionadas (Código do Trabalho, art.132.º, nº 1).

Esta formação pode ser ministrada pelo empregador, pela entidade formadora ou por uma outra entidade que seja reconhecida pelo ministério competente (Código do Trabalho, art.132.º, nº 1). As horas despendidas em formação são “consideradas as horas de dispensa de trabalho” (Código do Trabalho, art.131.º, nº 4, p. 74), de modo a que os colaboradores possam frequentar a formação.

No artigo 133.º do Código do Trabalho, pode ler-se que, no que diz respeito ao conteúdo da formação contínua,

1 - A área da formação contínua é determinada por acordo ou, na falta deste, pelo empregador, caso em que deve coincidir ou ser afim com a atividade prestada pelo trabalhador.

2 - A área da formação a que se refere o artigo anterior é escolhida pelo trabalhador, devendo ter correspondência com a atividade prestada ou respeitar a tecnologias de informação e comunicação, segurança e saúde no trabalho ou língua estrangeira. (Código do Trabalho, art.133.º, p. 75)

e o “empregador deve assegurar, em cada ano, formação contínua a pelo menos 10 % dos trabalhadores da empresa” (Código do Trabalho, art.131.º, nº 5, p. 74). No caso de o contrato de trabalho cessar, o trabalhador tem direito a receber o “correspondente ao número mínimo anual de horas de formação que não lhe tenha sido proporcionado, ou ao crédito de horas para formação de que seja titular à data da cessação” (Código do Trabalho, art.134.º, nº 1, p. 75).

Em forma de conclusão, a formação tem influência não só no conhecimento formal e processual do indivíduo, mas também pode realçar as *soft skills* e os conhecimentos estratégicos para o desempenho das funções dos colaboradores. Se os colaboradores estão satisfeitos com a formação, isto fará com que melhore a produtividade e performance (Aguinis & Kraiger, 2009 - adaptado).

2. Gestão da Formação – Conceções e Processos

Sendo a Gestão da Formação um dos pontos fulcrais para que a formação se desenvolva e esta seja produtiva, torna-se imperativo a sua contextualização no âmbito da aplicabilidade da formação. Assim sendo, a Gestão da Formação, segundo Meignant (2003, p. 79), define-se por

analisar situações e recursos, gerir redes relacionais, tomar ou propor decisões de política e realizações otimizando os recursos atribuídos, pôr em funcionamento, garantir um acompanhamento quantitativo e qualitativo, analisar os resultados e dar conta deles aos decisores e tirar desses resultados elementos para regular o conjunto melhorando-o constantemente em relação permanente com os seus clientes.

Portanto, a Gestão da Formação tem como principal função a tomada de decisões no que diz respeito a todas as fases intrinsecamente ligadas à formação e aos indivíduos que nela irão participar, sendo que balanceia os custos e os benefícios que a mesma pode trazer para o colaborador que, por sua vez, irá melhorar a eficiência, eficácia, performance e produtividade da organização à qual este colaborador tem uma relação laboral. Para tal é preciso que haja uma comunicação intensiva e constante entre a Gestão dos Recursos Humanos (GRH) e os Recursos Humanos (RH) da organização (Meignant, 2003).

Para o desempenho desta função de Gestão de Formação, há um responsável que tem como função a coordenação de atividades formativas, bem como a sua supervisão, de modo a que haja uma melhoria dos resultados da organização (Barata & Alves, 2005). Segundo estes autores, o gestor da formação é “o profissional que percebe e antecipa transformações na economia, nas carreiras, na situação do emprego (...) e encontra (...) uma solução criativa e adequada para otimizar o saber de cada indivíduo, de forma a ir ao encontro dos objetivos (Barata & Alves, 2005, p. 20), sem que deixe de comunicar com todo e qualquer colaborador como um par e não como um especialista na área, criando, deste modo, uma *décalage* entre a Gestão da Formação e os RH. Meignant (2003) apresenta uma outra descrição desta função:

Identifica, em ligação com os quadros responsáveis, as necessidades de formação da empresa. Concebe programas e fá-los executar por pessoas internas ou externas à empresa, velando pela relação qualidade/preço das diferentes prestações. Valida o resultado das acções de formação com os superiores hierárquicos dos utilizadores (Meignant, 2003, p. 84).

Assim sendo, no perfil deste colaborador, deve constar, para além das competências-chave para o desempenho da função, a eficácia e a eficiência no que aos processos de Gestão da Formação diz respeito. Todavia, esta função está sempre em constante mudança, pois deve estar sempre em concordância com a estratégia da organização.

Por detrás de toda uma Gestão da Formação, existe uma política de formação, sendo que esta é um dos pontos fulcrais de todo um processo de Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos (Meignant, 2003). Para o autor, de modo a haver qualidade no, por ele denominado, “Sistema de Formação”, é preciso que a Gestão da Formação se baseie em cinco pilares de elevada relevância. Estes são a adequação dos serviços prestados face às necessidades de formação existentes, o processo de decisão por detrás de cada formação, tendo por base as políticas da organização, bem como o plano de formação existente nesta, o processo de compra e ou produção de programas de formação, o acompanhamento e controlo da formação e, por

último, a visibilidade dos resultados nos postos de trabalho de cada colaborador, de modo a que haja maior produtividade e rentabilidade de conhecimentos e competências no seio da organização.

A Gestão da Formação engloba inúmeras funções que vão desde o levantamento das necessidades de formação à avaliação da formação. Como Kirkpatrick & Kirkpatrick (2005) referem esta função subdivide-se em dez níveis distintos. Estes são: levantamento de necessidades de formação, formulação dos objetivos, determinação do conteúdo da formação, seleção dos participantes na formação, conceber e determinar o melhor horário e calendário para que esta ação decorra, selecionar as melhores infraestruturas, bem como os formadores e os materiais que são essenciais para que a formação decorra dentro dos trâmites, coordenação da formação, bem como o seu acompanhamento e, por fim, a avaliação da formação.

Para Meignant (2003), a gestão passa pelo levantamento de necessidades de formação e a sua análise, a elaboração do plano de formação e o empenhamento deste, o inventário da panóplia pedagógica, o caderno de encargos e a compra de serviços e a avaliação da formação. Por conseguinte, pensamos que a visão de Meignant (2003) é aquela que melhor se serve os pressupostos por nós requeridos.

Posto isto, o levantamento de necessidades de formação representa o início de todo o processo de formação, pois é neste momento que se procede ao levantamento das carências existentes tanto a nível do indivíduo, como de um grupo, no que diz respeito a conhecimentos e competências (De Ketele *et al.*, 1994; Barata & Alves, 2005). Assim sendo, “a necessidade de formação é a resultante de um processo que associa os diferentes actores interessados e traduz um acordo entre eles sobre os efeitos a suprir por meio da formação (Meignant, 2003, p. 109). Trata-se, pois, de um procedimento que tem por objetivo determinar e definir todos os parâmetros sobre o desenrolar da formação (Estevão, 2001).

Após a recolha de todos os dados, procede-se à elaboração do Plano de Formação. Segundo Meignant (2003, p. 158), o plano de formação “é a tradução operacional e orçamental da gestão de uma organização sobre os meios que afecta, num determinado período, ao desenvolvimento da competência individual e colectiva”, sendo que vai desde a análise de necessidades até a implementação da formação. Como assinala Barroso (1997), todo e qualquer plano de formação deve ter em consideração o mapa estratégico da organização na qual se insere, sendo que deve incluir na sua constituição, formações que possam colmatar insuficiências

formativas ou fomentar conhecimentos dos formandos. Segundo o Decreto Regulamentar nº12-A/2000, art.º 12, nº 1,

Considera-se plano de formação o conjunto de acções, fundamentado por um diagnóstico de necessidades, que, podendo integrar diferentes modalidades de intervenção, é apresentado por uma entidade formadora, beneficiária ou por outros operadores, ao gestor de uma intervenção operacional, para suporte de um ou vários pedidos de financiamento.

É neste plano que vigoram as carências identificadas no processo de levantamento de necessidades de formação, estando, por isso, interligado ao momento anteriormente referenciado. Este plano pode ser anual ou plurianual, isto é, com duração de 2 a 3 anos (Meigant, 2003; Decreto Regulamentar nº12-A/2000, art.º 12, nº4) e deve subdividir-se em 4 partes, a saber: a exposição da organização, a descrição das acções de formação, bem como os seus objetivos, o desdobramento das acções no tempo e o orçamento preventivo para cada acção de formação (Meignant, 2003). Porém, no contexto em análise, nem todas as formações vigoram no Plano de Formação, pois, por vezes, surgem pedidos de formação no decorrer do ano e o Gestor da Formação tem que atender a esses pedidos.

Concomitantemente ao Plano de Formação há o contato com as entidades formadoras, de modo a saber qual o valor a pagar pela formação, no caso de esta não ser financiada. Se for esse o caso, é necessário que o Gestor da Formação tenha aprovação por parte da sua chefia ou da administração da organização para avançar com a formação. Assim sendo, deve-se ter em consideração um caderno de encargos, de modo a manter em mente qual o orçamento dado não só para uma dada formação, como para todas aquelas que se irão realizar num dado período de tempo (Meigant, 2003).

Ultrapassados estes procedimentos, passa-se para a fase de implementação das acções de formação, onde se faz uma seleção dos participantes na formação, a organização dos conteúdos programáticos e material de suporte, os recursos humanos para a sua realização e a logística das acções de formação (Barata & Alves, 2005). No decorrer desta, o Gestor da Formação deve fazer-se acompanhar do *dossier* técnico-pedagógico interno, onde deve constar toda a documentação de apoio que diga respeito à formação em vigor, desde o cronograma de formação à certificação da mesma, caso tal se verifique (Meignant, 2003; Barata & Alves, 2005). No caso de auditoria, o gestor da formação terá o seu trabalho facilitado, pois tem tudo reunido num *dossier* informativo (Meignant, 2003).

A certificação dos formandos é um dos pontos fulcrais da formação, pois este é o meio existente de comprovação e atestação da presença e frequência de um participante numa dada formação (Barata & Alves, 2005).

3. Conceitos e Perspetivas sobre Avaliação da Formação

A avaliação tem uma panóplia e abrangência de significados consoante o contexto em que é aplicado, tal como é abordado por Hadji (1994). Com isto, dando especial ênfase às acessões “julgar” e “verificar”, tem-se como pressuposto que avaliar é estudar e ajuizar algum objeto/substância, atribuindo um valor ao objeto alvo da avaliação. Se analisarmos este conceito, a avaliação está presente no quotidiano do ser humano, pois estamos sempre a criar juízos de valor sobre algum tema, comportamentos e atitudes que estão à nossa volta. Assim sendo, avaliar é atribuir também uma qualidade sobre o que é feito por alguém, isto é, avaliamos “sempre que nos encontramos em presença de operações que têm por resultado a produção de um juízo de valor” (Barbier, 1985, p. 26). Tal como Alves (2004, p. 11) o diz, “avaliar é uma actividade natural do ser humano que, constantemente, inconscientemente ou conscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca”.

No caso particular da formação, para além de se pretender aferir um juízo de valor sobre a formação ministrada, também se pretende verificar se as metas pré-estabelecidas foi alcançada. Este ponto torna-se pertinente para a Gestão da Formação, pois permite fazer uma análise crítica e fundamentada da ação no domínio formativo e, por conseguinte, performativo (Cardim, 2005). A partir destes dados, torna-se possível averiguar que tipo de qualidade e se houve qualidade na formação ministrada e aplicada.

Posto isto, a avaliação consiste num estudo no qual se atribui um grau que se caracteriza por ser a qualidade, sendo que este pode ser empregue num indivíduo, num grupo, numa organização. Do ponto de vista de Hadji (1994, p. 31) a avaliação define-se como o

- acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação:
- dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar;
- dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto.

Este estudo analítico tem como intenção fazer uma introspeção e reflexão sobre aquilo que se conjecturava numa fase inicial e o que se obteve no final, ocorrendo uma comparação entre os resultados esperados e obtidos no interior dessas balizas temporais. Esta análise que ocorre

no processo de avaliação permite que haja uma fase para analisar pontos a melhorar e pensar em soluções de melhoria ou, por outro lado, fazer um levantamento dos pontos que se devem manter por irem de encontro aos objetivos pré-estabelecidos (Cardim, 2005).

Hadji (1994, p. 31) afirma que “o acto de avaliação é um acto de ‘leitura’ de uma realidade observável (...) e leva a procurar no seio dessa realidade, os sinais que dão o testemunho da presença dos traços desejados”.

No ponto de vista de Barbier (1990, p. 26), existe avaliação da formação sempre que se estiver na “presença de operações que têm como resultado a produção de um juízo de valor sobre as actividades de formação”. É, portanto, deste modo que se distingue avaliação da formação de controlo da formação, pois o controlo tem como função obter informações sobre o desenvolvimento da ação de formação (Barbier, 1990).

Posto isto, a conceção de Damas e De Ketele (1985) sobre o que é avaliação parece-nos ser a que melhor se adequa ao nosso trabalho: “examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com o fim de tomar uma decisão” (Damas & De Ketele, 1985, p. 13).

Deve-se ter de igual forma em mente que quando se avalia uma formação se julga sobre a qualidade da mesma, pois avalia-se os seus conteúdos, métodos, metodologias, saberes e transposição desses saberes para o contexto real no qual cada individuo se insere (Salgado, 1997; Cruz, 1998).

Deste modo, podemos deduzir que a avaliação da formação é fundamental para que se perceba quais os pontos positivos e negativos de cada ação de formação, bem como as oportunidades e ameaças que a mesma pode representar. Com a formulação deste juízo de valor, é possível criar e remodelar os aspetos menos positivos numa nova ocorrência dessa formação ou então noutras que possam vir a acontecer (Cruz, 1998).

Para Barbier (1990), existem três tipos de avaliação, a saber: a avaliação implícita, a avaliação espontânea e a avaliação instruída. O primeiro tipo de formação caracteriza-se por ser aquela que se exprime e se revela através dos efeitos por ela produzidos, não interessando nem o referente, nem o referido da formação.

Por sua vez, a avaliação espontânea surge quando é dada um parecer sobre um dado acontecimento, sendo que este é feito de forma informal. Esta pode tornar-se muito útil, pois, por vezes, somente após um debate algo intenso sobre as questões que envolvem a formação (o referente e o referido) é que se chega a um consenso sobre as ações que irão decorrer. Este tipo

de avaliação é uma das bases fundamentais da determinação das políticas de formação de uma dada organização.

Por último, mas não menos importante, tem-se a avaliação instruída, que contempla quer o referente como o referido, sendo que este tipo de avaliação se torna explícito “na sua produção como resultado” (Barbier, 1990, p. 32). Por detrás desta avaliação está alguém que tem habilitações para o fazer, sendo que se recorre a métodos, metodologias e conceções que se traduzem em resultados. É a partir deste tipo de avaliação que Barbier (1990, p. 34) formula a seguinte definição: “a avaliação da formação designada como um acto deliberado e socialmente organizado, acabando na produção de um juízo de valor”.

Vários são os instrumentos para se proceder à avaliação da formação, a saber: observação direta, entrevistas e grupos focais, inquéritos e conversas informais. Todavia, o instrumento a que mais se recorre é o inquérito por questionário (Cruz, 1998), sendo que o inquérito de satisfação da formação e o da eficácia da formação são os mais recorrentes.

1. Processo avaliativo

Para que ocorra a avaliação é requerido que haja todo um processo de avaliação que se subdivide em 3 partes, a saber: quem deve avaliar, qual o objeto a avaliar e, por fim, para que serve a avaliação (Serrano, 2008). Para tal acontecer, é preciso saber qual o contexto que se vai avaliar, surgindo, deste modo a referencialização.

i. A Referencialização

A referencialização está intimamente ligada à avaliação da formação, isto porque para que possa ocorrer uma avaliação, precisa-se de ter um referencial para que se perceba e conceba quais os pontos a avaliar. Posto isto, para que tal aconteça, recorre-se a meios como a desocultação, clarificação e legitimação de procedimentos, bem como a negociação por detrás da avaliação.

De modo a poder-se construir um referencial para a avaliação, torna-se pertinente saber quais as razões intrínsecas a esta construção. Para tal, recorrem-se a algumas questões de base que têm por objetivo final a construção do referencial. Estas questões prendem-se pelos seguintes parâmetros: por que motivo se faz a avaliação, qual a utilidade de se fazer uma avaliação e quais os procedimentos para a fazer (Hadji, 1994).

Tendo em vista as funções da avaliação anteriormente mencionadas, reitera-se que o expoente da avaliação é fazer um balanço final, de modo a determinar a se a formação foi ou não

eficaz no que diz respeito à melhoria das competências por parte do indivíduo, ou até mesmo detetar quais as melhorias a fazer na própria formação para que esta seja eficaz e eficiente numa próxima ação de formação que irá ocorrer num futuro a determinar (Figari, 1996).

Posto isto, deve-se fazer, num primeiro momento, a referencialização da avaliação. Segundo Figari (1996, p. 52), a referencialização

consiste em analisar num contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objeto (ou a uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projetos de formação e avaliações.

O modelo de referencialização de Figari mostra que o dispositivo educativo em muito está relacionado com o modo de construção de um “mecanismo ou aparelho” (Figari, 1996, p. 30) ou detalha uma parte constituinte desse mesmo aparelho (Figari, 1996). Para que se possa estabelecer uma referencialização é necessário saber qual o referente sobre o qual a avaliação da formação irá recair. Assim sendo, tem-se como definição de referente “elemento exterior a que qualquer coisa pode ser reportada, referida” (Figari, 1996, p. 47), sendo que este desempenha um papel normativo, no que à avaliação diz respeito. Posto isto, o referente, para Barbier (1990, p. 68), é representado por “«aquilo relativamente a quê» o juízo de valor se aplica ou é susceptível de ser aplicado”. Barbier (1990) demarca ainda quais os caracteres basilares para que seja possível definir qual o referente da avaliação. Para este autor, o referente está correlacionado com os objetivos demarcados para a formação e torna-se num ponto fulcral para todo o processamento de um juízo de valor. Estes podem estar mais ou menos explicitados, estando ou não no mesmo patamar no que diz respeito à importância e relevância, o que faz com que possa ser criada uma espécie de hierarquia entre os objetivos da formação (Barbier, 1990).

Assim, tal como Barbier (1990) refere, o objetivo principal da avaliação é o seu resultado final, sendo que a sua quantificação e qualificação são o que fomentam o juízo final sobre determinado objeto a avaliar (Barbier, 1990).

Tendo em mente que os referentes da formação variam consoante o contexto sobre o qual a avaliação da formação recai, deve-se ver o referente como algo interno e conectado intimamente e intrinsecamente ao contexto. E porque o contexto da formação também varia consoante as diretrizes sob as quais ele se rege, isto também faz com que os objetivos da avaliação se tornem, de igual forma, unívocos e efémeros, pois uma pequena alteração e todo o contexto será modificado.

Uma vez que o referente está relacionado com a normalização, é a partir de aqui que se criam, elaboram e selecionam os critérios que irão ser parte integrante da avaliação. Isto surge através do estudo e definição de categorias de questionamento às quais se irá recorrer no desenrolar da avaliação (Alves, 2001). Assim sendo, tem-se como noção de critério a interpretação da informação a recolher partindo dos objetivos estabelecidos (Figari, 1996), de modo a saber se os objetivos foram ou não atingidos (Barbier, 1990). Tal como o referente, os critérios podem ser internos e externos. Entende-se por critério interno aquele que está intimamente correlacionado com o formando no seio da ação de formação. Por sua vez, os critérios externos baseiam-se nas mudanças e resultados constatados pós-ação de formação (Barbier, 1990; Cruz, 1998).

Posto isto, a referencialização consiste no “processo de elaboração do referente articulado em torno das suas duas dimensões: geral e situacional” (Figari, 1996, p. 52), sendo que este pretende ser um método onde haja uma delimitação e seleção dos mais variados referentes criados (Figari, 1996).

Porém, não é só a partir da construção dos referentes que se faz a avaliação da formação, pois nela também vigoram os referidos da formação. Segundo Figari (1996), o referido é a constatação dos factos empíricos do material a estudar e a avaliar que foi recolhido aquando da criação da referencialização. Para Barbier (1990, p. 60) o referido refere-se a “«aquilo a partir do quê» um juízo de valor é feito ou susceptível de se fazer”. Este conceito tem por base a recolha de dados empíricos, de informações fundamentais e basilares, de modo a que se possa criar um juízo de valor (Barbier, 1990).

Na verdade, na perspetiva de Barbier, este processo é aquele que tem como função a primazia da criação e produção do juízo de valor, um processo “preliminar da avaliação” (Barbier, 1990, p. 61), o que faz com que este se situe na representação e apresentação dos factos sobre os quais a avaliação irá recair. Assim sendo, é através do referido que se constroem e se formulam os indicadores que fazem de preâmbulo ao processo de reunião e produção de informação sobre a realidade pré-concebida e em estudo. Posto isto, os indicadores caracterizam-se por serem facilmente “identificáveis, tangíveis e, eventualmente, mensuráveis e quantificáveis” (Barbier, 1990, p. 64). Portanto, os indicadores devem “fazer sobressair a informação, permitindo efetuar concretamente a comparação induzida pelo critério” (Alves, 2001, p. 266). Com isto, pode-se deduzir que os indicadores têm uma relação de grande proximidade com os critérios (Barbier, 1990).

Assim sendo, avaliar, segundo Lesne (1984, cit. por Rodrigues, 1999, p. 25) consiste em “pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido [...] com um referente”, de modo a comparar o que se idealizou e o que realmente aconteceu, formulando, no fim, juízos de valor. Assim sendo, a “avaliação joga um papel fundamental no processo de selecção do valioso e de afastamento do não pertinente” (Rocha, 2011, p. 5).

Em jeito de conclusão, a “referencialização não é mais do que a busca dos vários referenciais” (Pacheco, 1998, p. 115), pois recorre-se a um “sistema de referências” (Figari, 1996, p. 38) de um grupo de referentes devidamente organização e hierarquizado, que permite “a orientação de tarefas de análise e de síntese (...) com os modelos de referência que os fundamentam” (Figari, 1996, p. 38).

ii. Protocolo de Referencialização

Uma vez criada a referencialização e determinados os referentes e referido da formação, passa-se para um novo processo, processo este interligado com a referencialização e que é a representação física de todo este processo: o protocolo de referencialização.

A construção do referencial surge da fusão de “um aparelho já existente” (Figari, 1996, p. 48) – a referencialização, com o referido da avaliação que “deve, igualmente, indicar os métodos que serviram para tratar a informação” (Figari, 1996, p. 151). Assim sendo, este designa “um produto acabado” (Figari, 1996, p. 52), tendo em consideração “a formulação momentânea da referencialização” (Figari, 1996, p. 52) e os seus resultados.

Este protocolo é criado através de uma triangulação entre o eu avaliador, destinatário da avaliação e o objeto a avaliar. Esta triangulação demonstra que o processo de avaliação não pode ser nem subjetivo, nem objetivo, mas sim uma combinação de ambos os fatores. Por conseguinte, este processo é designado de intersubjetivo, pois só assim é garantida a transparência dos procedimentos que constituem a construção deste referencial, apesar do mesmo ter grande influência por parte do ser humano que, por mais que tenha o desígnio de ser objetivo, não o será verdadeiramente. Por outro lado, o contexto também faz com que a avaliação tenha um carácter de objetividade, pois é este fator que pré-determina grande parte das condições de funcionamento da avaliação.

Tendo em mãos o protocolo de referencialização, o eu avaliador deve ter em atenção que irá formar um juízo de valor sobre o objeto que irá avaliar, bem como o destinatário da avaliação, pois irá criar um “conjunto das modalidades previstas de levantamento e tratamento da informação” (Hadji, 1994, p. 148).

O protocolo de referencialização subdivide-se nos pontos supramencionados da referencialização e da construção do referencial, isto é, nos referentes, nos critérios, nos indicadores e na forma que a avaliação irá adquirir, aquando da sua conclusão. Este protocolo faz com que o avaliador tenha entre mãos os elementos necessários para decompor o objeto a avaliar (Barbier, 1990; Figari, 1996), de modo a identificar quais os referentes a analisar, construir os critérios e os indicadores relacionados com os referentes que estão envolvidos na construção do referencial, de modo, em suma, a formar um juízo/produto final. É de salientar que se deve ter sempre em consideração que o contexto é a chave para toda e qualquer avaliação, o faz com que o protocolo de referencialização, tal como a referencialização, tenham de ser unívocos e contextualizados.

Tal como De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin e Thomas (1994) afirmam, o processo avaliativo começa pela determinação do objeto a avaliar, passando pela construção dos critérios e indicadores de avaliação, bem como pela sua seleção, de modo a delimitar a informação. Por fim, formula-se o juízo de valor final, com base nas informações recolhidas. Assim sendo, existem similaridades entre o protocolo de referencialização de Figari (1996) e o processo avaliativo de De Ketele *et al.* (1994), pois ambos abordam as mesmas etapas a percorrer durante a avaliação da formação.

Alguns destes parâmetros têm um carácter mais subjetivo e outros possuem características mais tecnicistas. Dando, num primeiro momento, uma especial atenção aos elementos constituintes do protocolo que têm carácter mais subjetivo, estes fazem-se representar pelos elementos que se irão avaliar, bem como o tema que foi explorado e o estudo feito antes de se proceder à conceção dos objetivos e, por último, o questionamento sobre os objetivos, tentando averiguar se estes foram ou não alcançados com a formação.

Analisando cada ponto suprarreferido de forma mais detalhada, tem-se, numa primeira instância, os elementos que irão passar pelo crivo da avaliação. Estes elementos são uma decomposição dos objetos/recursos aos que se recorreram para a construção do objeto a avaliar. Estes podem ser decompostos por meio de subcategorias criadas a partir dos objetivos, ou então a partir de um objeto em avaliação que se possa subdividir em parâmetros que o eu avaliador deve ter em atenção. Segundo Barbier (1990), deve-se ter ainda em consideração, aquando da construção do protocolo de referencialização, os vários intervenientes na formulação do juízo de valor, isto é, os atores ativos da formação, bem como a sua função nesta, vendo-os como mais um dos elementos a avaliar.

Por sua vez, o tema que foi explorado e o estudo que foi feito por detrás da aplicação deste tem como função fazer um levantamento de todas as questões e informações obtidas aquando do pedido de avaliação, sendo que algumas das conclusões a retirar no final da avaliação tenham sido já transmitidas ao eu avaliador e outras ele irá descobrir no decorrer da avaliação, isto tendo em vista o contexto no qual o objeto a avaliar se situava. Este pedido feito ao eu avaliador tem um objetivo, sendo que ele deve ir de encontro ao que lhe foi solicitado.

Por último e não menos importante, temos o questionamento sobre o alcance ou não dos objetivos estabelecidos por detrás do tema em estudo e posterior análise, sendo que este visa a determinação dos aspetos mais e menos positivos, bem como visa clarificar alguns aspetos que possam não ter ficado nítidos ou, por outro lado, que foram impercetíveis aquando da conceção da referencialização.

Passando a nossa atenção para os aspetos mais tecnicistas e objetivos que vigoram no protocolo de referencialização, estes consistem no referente da avaliação, nos seus critérios e indicadores e, por fim, na forma em que os pontos anteriormente mencionados serão representados finda a sua aplicação (Figari, 1996).

Como já anteriormente dito, não pode ocorrer avaliação sem que haja referentes. Assim sendo, para o eu avaliador, os referentes têm como função responder e correlacionar o referente a um objetivo estabelecido aquando do pedido de avaliação ao eu avaliador, sem que se esqueça, claro está, do contexto em que o referente se encontra. Após analisar e determinar quais os referentes a avaliar, surgem os critérios e os indicadores que determinam qual o objeto referente concreto a avaliar, bem como as características a ele que são suscetíveis de serem avaliadas.

Em consequência do anteriormente dito, ocorre o resultado final de toda a referencialização, sendo que esta pode ser expressa de variadas formas. O eu avaliador recorrerá a um método avaliativo que engloba um de modo a poder determinar quais os *handicaps* e os pontos fortes que uma dada ação de formação teve. Este procedimento tem como finalidade a correção e melhoramento dos pontos menos positivos e a manutenção e aperfeiçoamento dos pontos positivos da formação, no sentido de que todo o processo de avaliação seja transformador (Figari, 1996).

Por conseguinte, pode-se afirmar que o protocolo de referencialização deve ser, por princípio, um ciclo virtuoso, pois atende não só aos pontos positivos como aos pontos negativos e efetua-se em todos os momentos em que se constrói uma modelização por referencialização.

2. Modelo de Avaliação

De modo a se proceder a uma avaliação da formação deve-se seguir um modelo, no sentido que este torna-se num fio condutor de toda a investigação avaliativa. Assim sendo, *modelo* é um conceito aplicável a variados contextos e vários níveis, pois, entre eles há uma relação intrínseca entre a representação pelo modelo apresentado e a realidade a estudar através de um dado modelo. Posto isto, o modelo nada mais é que “uma representação conceptual que permite tornar inteligível uma situação, um fenómeno ou um processo” (Lopez & Figari, 2012, p. 14), o que faz com que legitime todo o processo de avaliação.

Para além do que anteriormente já foi mencionado, o modelo permite ainda uma descoberta contínua, tendo, portanto, um carácter heurístico e indo de encontro à noção apresentada por Lopez e Figari (2012), este torna inteligível um acontecimento do real, isto é, pretende-se que o modelo torne possível a compreensão da teoria aplicada num contexto real. Para que um modelo deixe de ser considerado como válido, é necessário provar que esse modelo já não é mais válido, o que por vezes ocorre, uma vez que todos os modelos têm as suas limitações.

De modo a fazer-se uma avaliação da formação recorre-se a modelos de avaliação da formação, pois sem eles, a avaliação tornar-se-ia déspota, injusta e subjetiva, uma vez que esta é feita pelas pessoas e suas “subjetividades”.

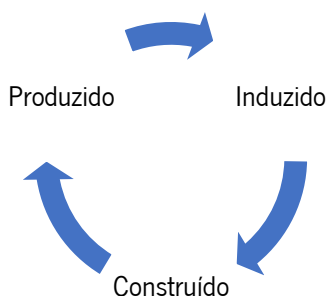
Todavia, será realmente preciso recorrer a um modelo ou, em vez deste, recorrer a uma modelização? A resposta a esta questão é: pode conter as duas formas. Ao ser a modelização um conceito que assume a ideia de atividade/movimento, este é contrário ao que o modelo apresenta, visto que este último compreende algo pré-existente e pré-estabelecido. Uma vez que o modelo só tem validade até se provar que ele não é mais válido, é comum valer-se do conceito de modelização pois este adapta-se a um determinado contexto e local. Este, tendo as mesmas características que a referencialização, faz com que haja uma base para haver uma modelização da referencialização.

No caso concreto desta investigação, optámos por recorrer a uma modelização, uma vez que recorreremos a elementos que considerámos importantes do modelo ICP de Figari, bem como ao modelo de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2005). Relativamente a este último modelo, o nosso interesse recaiu na sua grande aplicabilidade no mundo empresarial.

Deste modo, iniciaremos a explanação dos dois modelos supramencionados, sendo que daremos, num primeiro momento, saliência ao modelo apresentado por Figari (1996) e, num segundo momento, abordaremos o modelo de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2005).

No que concerne ao modelo de Figari (1996), este é constituído por três pilares basilares: o Induzido, o Construído e o Produzido, pilares estes que são indissociáveis e cíclicos, como se pode constatar através do esquema 1.

Esquema 1: Modelo ICP de Figari (1996)



Esquema elaborado por meio da premissa cíclica do modelo ICP

Abordando o a primeira fase deste modelo – o *Induzido* – a avaliação feita é *ex ante*, pois ocorre antes do início da ação de formação e tem como objetivos analisar o contexto em que se situa, bem como os *inputs* existentes. Este caracteriza-se por ter as funções de diagnose, prognose e preditiva, sendo que é neste momento que se faz o levantamento das necessidades existentes, fazendo-se, num segundo momento, um estudo e conceção de um projeto para que este seja capaz de colmatar os handicaps através de meios formativos. Para esta etapa, o contexto social, pessoal e profissional dos indivíduos que frequentam a formação é de grande relevância, pois estes têm influência na escolha e seleção dos perfis dos indivíduos, aquando da realização de uma dada formação.

Na fase do chamado *Construído* a avaliação ocorre no decorrer da formação, sendo, por isso mesmo, chamada de *ongoing*. Tem como função a função formativa e tem como objetivos a monitorização, acompanhamento e regulação da ação de formação. Esta pretende compreender os processos que levaram à construção do projeto formativo/educativo, fazendo uma análise constante dos processos e procedimentos realizados no decorrer da ação. Assim sendo, a fase do *Construído* observa e estuda o contexto institucional e as estratégias que pode adotar no desenrolar da ação.

Por último, o *Produzido* tem como funções a crítica e a sumativa, sendo que se recorre à meta-análise e à meta-avaliação. A partir do anteriormente dito, esta fase tem como objetivo a avaliação e interpretação dos resultados da ação, de modo a perceber quais os pontos fortes e pontos fracos, de forma a que, quando se voltar a fazer uma nova formação, esta tenha sido melhorada nos aspetos que não eram tao satisfatórios como o previsto. Posto isto, a avaliação

feita ocorre no final da formação, sendo que esta se caracteriza por ser *ex post*, dando grande ênfase ao contexto pedagógico e aos efeitos/resultados obtidos (Figari, 1996).

Passando ao modelo de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2005), este caracteriza-se por se operacionalizar em quatro níveis distintos, a saber: reação, aprendizagem, comportamento e resultados. Este modelo em muito está ligado às organizações e à formação de indivíduos que nelas colaborem, tendo por isso adquirido o nome de Modelo Multinível. Começando por explicar o primeiro nível, este caracteriza-se pela reação que o indivíduo tem face à frequência da formação, bem como a sua opinião no que à formação diz respeito. É pretendido que a formação seja do agrado do formando, de modo a motivá-lo para a ação formativa. A dedução sobre este nível pode ser feita tanto no início, no decorrer e no fim da formação.

Por sua vez, as aprendizagens advêm do incremento de conhecimentos por parte dos formandos quer a nível das *hard skills*, como ao nível das *soft skills*. Nesta fase é feita uma comparação entre o conhecimento que o formando tinha antes da formação com o que ele obteve na formação. Contudo, a perceção da assimilação dos conhecimentos nem sempre é fácil de discernir, uma vez que, quando se tratam de aprendizagens comportamentais e atitudinais, só com o decorrer do tempo se consegue perceber os conhecimentos assimilados.

Concomitantemente, o nível do comportamento é aquele onde o formando aplica os conhecimentos adquiridos na formação, bem como a sua mudança comportamental e atitudinal. Todavia, esta mudança no comportamento e aplicação dos novos conhecimentos podem não ser vistos num momento imediato ao final da formação, podendo levar alguns meses até ser observável mudanças a este nível. A mudança de comportamento não é mensurável de forma quantitativa ou qualitativa, sendo que somente através da observação e comunicação é que pode determinar se ocorreram mudanças comportamentais ou não.

Por último, o nível dos resultados representa o impacto que a formação teve na produtividade e na performance do formando, sendo que este irá afetar o contexto no qual o formando se encontra, bem como a organização na qual ele se sita como colaborador (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005).

Explicados os dois modelos, pode-se verificar que um dos modelos – o modelo ICP, tem como função a explicação da avaliação da formação de um formando, tendo em consideração todos os procedimentos existentes antes e depois da realização da formação. Por outro lado, o modelo de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2005) é mais tecnicista e vê o formando em formação como alguém que faz parte de um todo e que pode fazer a diferença nos resultados que esse todo pode

alcançar, quer estes resultados sejam positivos ou negativos. Assim sendo, este último modelo permite-nos fazer uma ponte com o modelo anterior e o enquadramento contextual e concetual sob os quais a presente investigação recai, no sentido de perceber quais os efeitos e os impactos/ *transfers* que foram sentidos pelos participantes da formação.

3. Tipos de Avaliação da Formação e respetivos momentos

Barbier (1990) afirma que a avaliação tem dois tipos funcionais, a saber: a avaliação dos agentes e a avaliação das ações.

Abordando a avaliação dos agentes, esta diz respeito à avaliação dos grupos que participam nas formações, sendo que se pode dizer que avaliação dos agentes corresponde à aplicabilidade das aprendizagens que um determinado agente faz após ter realizado uma ação de formação (Barbier, 1990; De Ketele *et al.*, 1994).

Este tipo de avaliação tem uma panóplia de funções, sendo estas, no ponto de vista de Barbier (1990, p. 124), a diagnóstica, reguladora, educativa, controladora e seletiva. Por sua vez, no ponto de vista de Hadji (1994, p. 63), as funções da formação são a prognose e a diagnose, preditiva, formativa e sumativa. Por último, para De Ketele *et al.* (1994, pp. 129-130), a avaliação desempenha as funções diagnóstica, preditiva, sumativa e formativa.

Num mundo globalizado, a avaliação tem como função, para além das anteriormente mencionadas, a da seletividade (Rocha, 2011), pois as competências adquiridas através da formação são um fator de discriminação, aquando de uma contratação ou seleção para um determinado cargo. Por sua vez, a avaliação das ações diz respeito às metodologias, programas, locais de ministração das formações e materiais a que se recorre aquando da ministração da ação educativa (Barbier, 1990; De Ketele *et al.*, 1994).

A avaliação pode ocorrer em momentos distintos, isto é, ela pode ocorrer numa fase inicial, sendo esta uma avaliação diagnóstica, no decorrer da ação, no final da ação (Barbier, 1990; Hadji, 1994; Figari, 1996; Meignat,2003) e num período posterior ao final da ação (Barbier, 1990; Meignat,2003).

Não obstante, segundo Barbier (1990), a avaliação das ações ocorre em dois níveis distintos, a saber: o nível da avaliação interna e o da avaliação externa. O nível de avaliação interna ocorre no decorrer da formação, tendo como objetivo a verificação da aquisição dos conhecimentos por parte dos formandos. Esta formação denomina-se de “intra-formativa, imediata ou a quente” (Barbier, 1990, pp. 180-181).

Por sua vez, o nível externo subdivide-se em dois subníveis, sendo que estes são, respetivamente, o primeiro nível e o segundo nível de avaliação externa. Começando pelo primeiro nível de avaliação externa – é aquela que se caracteriza pela constatação e comprovação da transferência dos conhecimentos para o contexto real, sendo que, a partir de aqui, se verifica a capacidade da aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos. A este nível também se dá a denominação de “avaliação a frio”, de transferência de conhecimentos e de “situação real” (Barbier, 1990, p. 181).

No que concerne ao segundo nível – o nível externo da avaliação – este caracteriza-se por se focar nas transformações e nas mudanças que os indivíduos efetuou no decorrer das suas atividades, sendo que, assim, verifica-se o impacto que o conhecimento teve nos indivíduos que frequentaram a ação educativa, bem como a rentabilidade que este conhecimento teve no local da organização onde este indivíduo se situa.

Meignant (2003) apresenta uma divisão diferente da avaliação da formação. Esta divisão consiste em 4 níveis, estes relacionados com os efeitos que a formação teve após o seu final. Destarte, o nível 1 da avaliação caracteriza-se por esta estar relacionada com a satisfação por parte dos formandos, sendo que neste nível questiona-se os formandos sobre a sua opinião que possuem sobre a ação de formação que tiveram.

O segundo nível caracteriza-se pela avaliação pedagógica, onde se questiona se os formandos adquiriram os conhecimentos e os saberes que estavam previstos aquando do início da formação. Assim, a avaliação “pressupõe que tenham sido previstos um ou mais indicadores e as formas de testes adequados” (Meignant, 2003, p. 256). Por sua vez, o terceiro nível caracteriza-se pela transferência dos conhecimentos para os respetivos contextos laborais e, por último, o quarto nível questiona os efeitos que a formação teve ao nível da organização, rentabilidade e produtividade quer do indivíduo que participou na ação de formação, bem como do grupo que este integra através dos “objetivos que foram fixados” (Meignant, 2003, p. 265).

Posto isto, a avaliação das ações, como Barbier (1990, p. 270) sintetiza, subdivide-se em três áreas de aplicabilidade, sendo que estas são o “afetivo”, relacionado com os indivíduos, desde a sua satisfação com relação à formação, a recomendação desta a outros e a integração dos conhecimentos no seu contexto laboral; a “orientação das ações”, sendo que nesta fase pode-se proceder a mudanças na estruturação da formação, desde as metodologias às quais se recorreu, bem como aos materiais que a suportaram e, por último, o desenvolvimento e aplicação dos conhecimentos em contexto, que tem em vista o aumento da produtividade das ações de

formação, bem como a sua rentabilidade. Assim sendo, podemos reiterar que avaliar uma formação em tudo está relacionada com a qualidade que a ela está intrínseca, pois pretende-se, através da avaliação da formação, averiguar se esta teve ou não a qualidade desejada, qualidade esta interligada aos objetivos pré-estabelecidos (Salgado, 1997; Estevão, 2001).

Em jeito de conclusão, reitera-se que a avaliação da formação é imperativa para que haja um constante aprimoramento das ações de formação, bem como no reajustamento dos objetivos que se pretendam ver atingidos com essa ação de formação. Isto faz com que a avaliação da formação seja uma constante recolha de informação que levará a que seja possível a elaboração de um juízo de valor final (Cruz, 1998). Para além disso, a avaliação da formação vai de encontro à lógica de mercado competitivo e da teoria do capital humano, uma vez que esta serve para atribuir qualidade a um serviço que pode vir a ser um dos pontos-chave no que a um possível contrato negocial diz respeito, pois existe o fator de qualidade associado à competência e, por sua vez, à produtividade e proatividade (Estevão, 2001).

4. A Formação e a Organização

A formação profissional, tal como Salgado (1997, p. 27) reitera, é “um instrumento ao serviço dos indivíduos qualquer que seja a sua evolução e desenvolvimento da profissão”.

Com isto, reforça-se que avaliar a formação, segundo Salgado (1997), tem por base o levantamento dos fatores que levaram a que a formação ocorresse, bem como se esta foi ou não adequada, tendo em mente aos interesses e objetivos previamente traçados. Estes objetivos, de alguma forma, devem ser possuidores de uma relação com o enriquecimento e comprovação dos saberes dos colaboradores, sendo que é possível constatar os resultados e a aplicabilidade destes através da eficácia que a formação teve ou não sobre eles.

Uma vez que uma organização faz-se valer pelos recursos humanos que detém (Estevão, 2012), a formação é um dos pontos fulcrais para haja um melhoramento dos recursos humanos da empresa, dotando-os de competências essenciais tanto a nível operacional, como a nível educacional e comportamental (Estevão, 1998). Assim sendo, pode-se afirmar que a formação é fundamental na construção do mapa estratégico e competitivo de uma organização (Caetano & Vala, 2000).

Tendo em mente que a formação é fundamental em toda e qualquer organização, torna-se imperativo conhecer quais os procedimentos existentes na sua conceção, implementação e avaliação por parte da organização que concede a formação. Para isto, é perentório existir uma relação intensa e dinâmica entre a administração e o departamento de RH e com os recursos

humanos em si. Posto isto, o departamento de RH tem uma grande influência sobre todas as etapas que a formação profissional contínua implica na organização para que esta seja eficaz, eficiente e para que satisfaça todas as necessidades dos recursos humanos da organização, bem como da organização em si.

De modo a que a organização se mantenha na vanguarda da competitividade que o mercado exige, esta necessita ter em vista que os seus colaboradores são um recurso estratégico – gestão estratégica de recursos humanos. Por isso, recorre-se à formação, de modo a tornar os colaboradores mais qualificados e competentes, tanto nas tarefas, como aos olhares dos possíveis clientes que vêm na formação um fator decisivo de negociação (Estevão, 1998; Estevão, 2012). Apesar de muitas formações organizadas serem focadas numa vertente de ferramentas que são de grande importância para organização tanto a curto prazo como a médio e a longo prazo, estas tendem a ter um objetivo concreto: fazer com que a organização cresça e evolua de forma produtiva e sustentável (Estevão, 1998).

Para que a organização tenha uma aplicação eficaz e eficiente da formação, é imperativo que haja elementos no seio da organização que tratam de toda a formação nela ministrada. É neste panorama que entra a Gestão da Formação. Ao haver uma preocupação por parte das chefias e da Gestão da Formação, ao atender aos pedidos de formação por parte dos seus recursos humanos, ao haver uma conversão e comunicação bilateral, isto fará, supõe-se, com que a produtividade, a eficácia, eficiência e qualidade dos produtos produzidos por estes aumente exponencialmente. Deste modo, cria-se um sentimento de presença nos colaboradores. Todos estes fatores serão visíveis não só no desenvolvimento profissional, como poderá ser constatado nos fatores mais intrínsecos aos colaboradores (Estevão, 2012).

Assim sendo, este *upgrade* de melhoria das competências e *performance* dos colaboradores torna-se um ponto de extrema importância e relevância para a Gestão dos RH, com particular interesse para a Gestão da Formação (Treven, 2001). Todos estes fatores têm como resultado o aumento do volume de negócio da organização, o que trará ganhos para ambas as partes envolvidas (Treven, 2001; Aguinis, & Kraiger, 2009). Posto isto, pode-se afirmar que os colaboradores de uma organização são o pilar que a sustenta, desde os operacionais aos diretores, chefias e administração (Granzotto, 2013).

Claro está que cada organização fundamenta as ações de formação ministradas com base no seu plano estratégico, atendendo ao meio externo com o qual a organização interage, bem

como ao seu meio interno, tendo em conta os colaboradores, as suas competências e suas insuficiências formativas (Cruz, 1998).

Para ministração da formação, as organizações recorrem a dois tipos de formação, a saber: formação interna e formação externa (Meignant, 2003; Bernardes, 2013; Bernardes, 2014). A formação interna consiste num colaborador que possua qualificações e competências para ministrar uma dada formação, compartilha os seus conhecimentos aos seus pares, de modo a que esses tenham acesso a esses conhecimentos. A aquisição desses saberes por parte do colaborador que irá ministrar a formação podem ter fontes diferenciadas, isto é, podem advir da formação inicial do colaborador formador, da sua frequência numa formação contínua que lhe auferiu competências para ministrar a formação ou, por questões de logística do departamento ou mesmo da organização em si, todos os elementos da equipa não tiveram a oportunidade de frequentarem essa mesma formação, indo alguns elementos desta equipa à ação de formação e, após o fim desta, divulga os conhecimentos aos seus pares.

Não obstante o anteriormente referido, as organizações também recorrem a formação externa por considerarem que esta trará vantagens aos seus colaboradores, bem como prestígio para a organização (Bernardes, 2014). Estas formações podem ocorrer tanto no seio da organização ou, então, nas instalações da entidade formadora. Tal como Aguinis e Kraiger (2009) atentam, vários são os tipos de atividades formativas que trazem resultados positivos para a organização, quer esta seja uma formação *in loco*, recorrendo a colaboradores internos ou esta seja ministrada por formadores externos, mas que abordam os assuntos em que os colaboradores se revêm.

Se a formação for externa, ela pode ser intraempresa e interempresa. A formação intraempresa é aquela formação que está focada numa só organização, sendo que, em muitos casos, ela é feita à medida, consoante as necessidades que a organização requerente da formação tenha. Para além do anteriormente dito, a formação pode tanto ser ministrada nas instalações da entidade formadora, como nas instalações da organização requerente da formação. Por sua vez, a formação interempresa caracteriza-se por ser mais que uma organização a frequentar uma dada ação de formação, sendo que esta é ministrada nas instalações da entidade formadora.

É de salientar que as políticas de formação existentes na organização são pontos de abertura para se criar e verificar qual o tipo de visão que a empresa tem em relação à formação e em relação ao desenvolvimento de competências dos seus colaboradores (Bernardes, 2013). As políticas existentes na organização têm grande dependência da estratégia adotada pela

organização. Com isto, ao se saber qual a estratégia da organização, saber-se-á qual a estratégia à qual se recorre aquando da ministração da formação, pois pode-se verificar se esta contempla os objetivos gerais da organização. Isto é, tem em atenção o desenvolvimento da organização, bem como a inovação e produtividade quer a curto como a longo prazo, o que leva a que a formação somente seja ministrada de modo a combater handicaps existentes no momento (Bernardes, 2014). Para tal, é necessário que haja uma grande correlação entre as chefias e a Gestão dos RH, em especial a Gestão da Formação, de modo a que haja uma equidade de formação e uma igualdade de oportunidades na formação.

Segundo Bernardes (2008), existem três tipos de formação existentes nas organizações empresariais, a saber: “Formação tradicional e utilitarista”, “Formação estratégica orientada para a resolução de problemas” e, por último, “Formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social” (Bernardes, 2008, p. 66; Bernardes, 2014).

O primeiro tipo de formação empresarial apresentado pela autora refere-se à formação que a organização faz como objetivo de comercialização dos seus bens, sendo que os colaboradores são os peões a utilizar para que esse fim seja atingido, interessando somente a resolução de um problema com o qual se confrontaram e precisam de solucionar de forma rápida – é um tipo de formação obrigatória.

O segundo tipo de formação apresentado por Bernardes (2008) é uma espécie de formação estratégica – a formação é vista como uma estratégia para o desenvolvimento das competências dos colaboradores, o que, por sua vez, se irá repercutir na produtividade e qualidade da organização. Recorre-se a este tipo de formação quando se está perante um problema pontual ou que se antecipa um problema que ainda não surgiu, mas que, num futuro próximo ou indeterminado, poderá ocorrer. Neste contexto, os resultados da formação são muito importantes e são tidos em conta por parte da organização, interessando-se não só pelos resultados que a organização possa ter, mas também pela melhoria e mudança que esta formação teve nos seus colaboradores.

Por último, o terceiro tipo de formação apresentado por Bernardes (2008), a formação que as organizações praticam, para além da melhoria do colaborador na sua função, esta também terá impacto a nível pessoal e social. Nesta perspetiva, os colaboradores são vistos como seres capazes e autónomos para resolver problemas que possam surgir no decorrer do desenrolar da sua função, havendo uma preocupação acentuada no individuo particular e não um colaborador que pertença a um grupo de colaboradores. O desenvolvimento pessoal, profissional e social de

cada colaborador é a principal preocupação para este tipo de organização. Se a formação permitir a mudança individual, também se verificará uma mudança positiva na organização (Bernardes, 2008). Tal como Aguinis e Kraiger (2009, p. 452 - adaptado) afirmam “a formação nas organizações produz claros benefícios, tanto para os indivíduos e grupos de colaboradores, como para as organizações e sociedade”.

Uma vez que se vive num mundo onde a globalização e a economia do conhecimento interpenetram todas as áreas de intervenção, a formação surge como uma estratégia para que seja possível a criação e continuidade no nicho global. Assim sendo, a formação permanente e contínua dos colaboradores passa a estar contemplada no mapa estratégico de todas as organizações, sendo este um dos grandes objetivos a alcançar e, quando atingido, a manter e a reforçar, no sentido de se vir a alcançar níveis de excelência. Porém, ocorre, em várias situações, uma *décalage* de formação, pois, por norma, os colaboradores possuidores de maiores habilitações literárias tendem a ter mais formação do que aqueles que têm qualificações mais baixas. Assim sendo, pode-se verificar que a formação não é forçosamente distribuída de igual forma pelos mais diversos patamares hierárquicos, o que demonstra o seu carácter seletivo (Estevão, 2001).

Em muito tem influência a proporção da formação numa dada organização, tendo em vista a dimensão organizacional. Uma organização que tenha pontos de contacto e de trabalho noutros pontos do globo, isto faz com que haja relações externas com os países no qual a organização também se sita, o que proporciona momentos de grande permuta de conhecimentos e experiências, o que leva, deste modo, à criação de novos saberes, bem como inovação no seio dos recursos humanos na organização (Bernardes, 2014). Isto não desmerece que uma organização sita num só país não tenha inovação ou menor quantidade e/ou afluência de formação.

Tendo em atenção os *handicaps* dos colaboradores ou até mesmo os seus pedidos, são formulados, pelas chefias diretas de cada grupo de trabalhadores, os objetivos em articulação com os seus colaboradores. Esta construção em muito está relacionada com a comunicação existente entre os colaboradores e as chefias-diretas. A esta dá-se o nome de comunicação organizacional, que consiste na compilação e partilha de informação fundamental para que se crie um ambiente organizado e estruturado no seio da organização (Ruão, 1999).

É também de salientar a comunicação interna. Esta forma de comunicação pode ter dois tipos de fluxo, a saber: vertical e horizontal. Dando, primeiramente, ênfase à comunicação vertical,

esta pode efetuar-se em dois sentidos, isto é, pode ser ascendente ou, por outro lado, pode ser descendente. A comunicação de fluxo ascendente caracteriza-se por se fazer da base para o topo, isto é, dos colaboradores operacionais para as chefias. Por sua vez, a comunicação descendente é aquela que, regra geral, se configura nas organizações, pois é feita das chefias para os colaboradores operacionais. Não obstante o anteriormente feito, existe também a comunicação horizontal, caracterizando-se por ser a comunicação que se realiza no mesmo nível hierárquico (Granzotto, 2013).

Ao haver formação criam-se e recriam-se identidades aprendentes, pois postula-se que estas identidades são inerentes ao sujeito e que estas estão em constante mudança. Esta formação pode, ou não, corresponder a um *aprender ao longo da vida* (Estevão, 2001; Silva, 2005; Rocha & Silva, 2015). Posto isto, as identidades aprendentes resultam da construção e reconstrução dos conhecimentos que vão adquirindo ao longo da vida, seja esta aprendizagem feita através de educação formal, informal ou não formal – que pode estar presente, em maior ou menor grau, em contextos de formação.

Para Silva (2005), a formação pode ser encarada através de três perspetivas de investimento, dependendo do olhar que o individuo possa fazer sobre o tema, a saber: investimento no incremento do desenvolvimento pessoal, profissional e na trajetória profissional do individuo.

Abordado o primeiro ponto supramencionado, a formação vista como investimento para a contribuição do incremento do desenvolvimento pessoal, apesar de estabelecer relações com a atividade profissional do individuo. O querer enriquecer e fomentar os seus conhecimentos por parte dos individuos advém do sentimento de que a organização em que se inserem não reconhece as suas potencialidades, o que o leva a querer evoluir e consolidar-se numa perspetiva extraorganização (Silva, 2005).

Por sua vez, o recurso da formação como meio para incrementar o seu desenvolvimento profissional, os individuos têm em mente a sua posição laboral, mesmo que não a considerem ideal, sendo que pretendem consolidar, através dos conhecimentos adquiridos com a formação, a sua estabilidade laboral. Partindo deste ponto de vista, Silva (2005) caracteriza estas perspetivas como nómadas, sendo que na primeira, este carácter é voluntário e na segunda perspetiva, esta característica é uma necessidade real.

Opostamente, o individuo pode ver a formação como um meio para o seu incremento e valorização pessoal numa perspetiva de trajetória profissional, almejando uma promoção ou

mobilidade interna no seio da sua situação profissional. Isto ocorre uma vez que o indivíduo sente segurança na posição laboral que detém, o que faz com que procure fomentar e consolidar o seu saber não só para o seu presente, mas também para um futuro.

Com isto, pode-se afirmar que há uma conceção de identidades que, segundo Barbier (1996, p. 12 - adaptado), “são construídas em torno de uma construção mental e discursiva que os atores sociais constroem em torno de si próprios ou, então, através das relações de contato que estabelece com outros seres sociais”.

Ao haver um investimento por parte dos indivíduos aprendentes, tal fará com que se crie uma aceitação para a ocorrência de mudança (Barbier, 1996), uma vez que sabem qual o contexto em que estão inseridos não só dentro da organização, mas também na perspetiva global, de crise económica generalizada (Rocha & Silva, 2015).

Não obstante, o conceito de identidades aprendentes pode-se estender às organizações, pois ao haver investimento e implementação de formação nos colaboradores pertencentes a uma dada organização, esta investe na sua aprendizagem e *empowerment*. Com isto a organização, através da formação valoriza o capital humano a ela intrínseca, vendo este melhoramento das competências e apetências dos seus colaboradores como um investimento que será favorável não só aos colaboradores, como à organização em si. Por sua vez, os colaboradores ficarão satisfeitos, para além de deterem um sentimento de pertença que fará com que estes produzam mais e se sintam confortáveis e ouvidos no seio da organização (Estevão, 1998; Estevão, 2001). Ademais, colaboradores mais competentes levam a que o produto produzido pela organização seja detentor de mais qualidade (Estevão, 2012).

Em jeito de conclusão, a formação é um dos pontos fulcrais em toda e qualquer organização, pois auxilia na construção de identidades profissionais aprendentes (Rocha & Silva, 2015) dos colaboradores. Neste sentido, os colaboradores conseguem articular os saberes que adquiriram na formação que frequentaram tanto na sua atividade laboral como no decorrer da sua carreira (Dubar, 1997b)), mobilizando-as e adaptando-as aos contextos em que se inserem. Por sua vez, faz com que se dê ênfase ao desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, o que leva, de forma direta, ao aumento da produtividade e sentimento de pertença (Lacomblez, 2001).

ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Este capítulo representa a abordagem em contexto real de estágio de todo o processo de investigação por nós efetuado. Posto isto, faremos uma abordagem das práticas de formação, gestão e avaliação da formação na organização em questão, atendendo à informação que recolhemos com as técnicas de recolha dados convocadas. Desde já alertamos para a existência de apêndices ao presente relatório onde se encontra toda a panóplia de dados obtidos e analisados, bem como a sua análise pormenorizada.

Deste modo, procedemos a uma objetivação e fusão do teor dos capítulos que se precederam apresentando aqui uma análise, que se pretende descritiva e crítica, dos resultados da investigação. Conceitos basilares serão retomados sempre que se possam correlacionar com práticas de formação, gestão e avaliação da formação.

Antes de iniciarmos esta análise, constatámos que a dstgroup sofreu alterações, no que diz respeito à sua constituição, sendo que ocorreu a adjudicação de uma nova empresa – a vpartner, e a desagregação de uma – steelgreen, isto comparado com o que inicialmente tínhamos observado. Assim sendo, podemos dizer que na organização em questão existem mudanças nas estruturas organizacionais, em função do mercado, o que pode ter consequências na forma como se procede à gestão da formação e à avaliação da formação.

1. Práticas de Formação, Gestão e Avaliação da Formação

Uma vez abordadas as questões relacionadas com as conceções teóricas da gestão e da avaliação da formação, passaremos a apresentar as práticas atualizadas na organização em estudo.

Diga-se que desde o primeiro momento desta investigação foram delineados os processos investigativos, foi pré-determinado o público-alvo da investigação, bem como as técnicas de recolha e análise de dados a que se iria recorrer no desenrolar do processo investigativo.

Por conseguinte, e no sentido de iniciar a recolha de informação, começou-se por fazer variadas observações diretas do processamento da Gestão da Formação da organização, sendo que, após uma fase inicial da investigação, procedeu-se à elaboração dos vários instrumentos de recolha de dados que servisse os interesses investigativos no que à gestão da formação e da avaliação da formação diz respeito.

Para além de nos interessar a Gestão da Formação da organização, o nosso principal objeto de investigação prende-se com as práticas de avaliação da formação atualizadas na

organização. Uma vez que a avaliação da eficácia da formação é já efetuada na organização, optámos por estudar a avaliação da satisfação da formação.

De modo a estudar a gestão da formação e um dos parâmetros a ela pertencente – a avaliação da formação, elaborámos, numa primeira fase, o inquérito por questionário que tinha como público-alvo os participantes da formação ministrada na organização. Este tinha como objetivo estudar a dinamização por parte da Gestão da Formação no que diz respeito ao processo de conceção à implementação da formação, bem como obter a avaliação da formação por parte dos formandos. Assim sendo, a partir deste instrumento, foi-nos possível obter variadas opiniões do público em questão, sendo que todo este processo foi realizado em diversos grupos da organização, com diferentes características. As tabelas que irão vigorar ao longo deste capítulo são respeitantes à análise do inquérito por questionário, que coadjuvam na sua perceção.

Tendo este instrumento investigativo, para além de termos intenção de obter informação sobre as práticas de gestão e avaliação da formação por parte dos formandos, tínhamos por objetivo perceber qual a perspetiva que as diferentes chefias dos colaboradores da formação tinham a dizer no que diz respeito à Gestão da Formação na organização, bem como com relação à formação ministrada aos colaboradores sob a sua alçada. Porém, achámos que esta investigação não ficaria completa se não se questionasse a Gestão da Formação da organização sobre as práticas e políticas de formação praticadas.

É de salientar que a aplicação dos inquéritos por questionários foi de aplicação prolongada no tempo. Tal como referido anteriormente, os inquéritos por questionário tinham como público-alvo os colaboradores da organização que frequentaram formação no período compreendido entre janeiro e maio, sendo que estes mesmos colaboradores eram uma amostra de toda a formação realizada nesse período. É de salientar que os mesmos inquéritos foram aplicados somente a formações ditas externas. Foi aplicado este tipo de inquérito, uma vez que este tipo de avaliação da formação é feito, regra geral, pelas entidades formadoras. No entanto, nem todas o fazem como será passível de verificação numa fase mais posterior deste projeto.

Tabela 1: Aplicação dos inquéritos por questionário e sua aderência

	Frequência	Percentagem (%)
Nº de inquéritos respondidos	75	84,3
Nº inquéritos não respondidos	14	15,7
Total de inquéritos aplicados	89	100

Foram aplicados 89 inquéritos, sendo que foram obtidas 75 respostas. Todavia, destes 75, 71 inquéritos são efetivos, uma vez que 4 inquéritos, apesar de terem sido respondidos, não preencheram mais de que uma questão das 4 constituintes da primeira divisão do inquérito, pelo que não foram contabilizados.

Para além da aplicação dos inquéritos, procedeu-se, de igual forma, à realização de entrevistas a responsáveis que tiveram colaboradores nestas mesmas formações, de modo a perceber qual a opinião que os mesmos retiraram da formação em que os colaboradores que estão sob a sua alçada participaram.

2. Gestão da Formação – Análise de Conteúdo

1. Concepções e Práticas de Formação

Tendo em mente a dimensão do dstgroup, pode-se afirmar que o fluxo de pedidos para a realização e implementação de formações na empresa é bastante elevado. E tal foi por nós verificado. Com isto, podem-se apontar dois grupos principais de formação: a formação lecionada por entidades formadoras – formação externa, e a formação lecionada por colaboradores interinos a outros colaboradores – sensibilização/formação interna.

Dando, primeiramente, ênfase ao primeiro grupo mencionado, a formação externa subdivide-se em duas formas de ministração: intraempresa ou interempresa. No caso de ser interempresa, esta formação caracteriza-se pelo facto de os colaboradores da organização se deslocarem à sede da entidade contratada para realizar a formação, sendo que não são necessários recursos pertencentes à empresa. Esta ocorre quando a formação é dada a poucos colaboradores, sendo que não há como elaborar uma turma na organização, o que é sempre preferível para a Gestão da Formação.

Por outro lado, a formação pode ser intraempresa e esta caracteriza-se por ser feita no seio da organização requerente da formação, participando somente colaboradores da organização. Neste meio de formação, ocorre a deslocação das entidades formadoras à sede da empresa, sendo que os colaboradores não têm que sair da organização para frequentar as formações implementadas, havendo mobilização de recursos interinos, tais como salas, material de escritório e de projeção, entre outros.

Estas formações podem ou não estar no Plano de formação, plano este elaborado a partir do diagnóstico de necessidades de formação (como assim ele é chamado nesta organização). Muitas são as formações realizadas e que não estão contempladas no Plano de Formação. A estas

formações são chamadas de Formação Avulsa. Isto não invalida o facto de estas serem menos importantes que as que constam no plano de formação. Estas formações surgem no seguimento de necessidades formativas no decorrer do ano, pelo que o volume deste tipo de formação é bastante mais elevado do que o das formações contempladas no Plano de Formação.

Passando ao segundo grupo de formação – sensibilização/formação interna, esta é dada por um colaborador a outros colaboradores da empresa. Estas formações realizam-se em locais pertencentes à organização. Regra geral, estas formações são de muito curta ou curta duração. Porém, por vezes, algumas delas têm duração mais elevada, isto é, a partir das 3 horas de formação. Quando tal acontece, estas formações são certificadas na plataforma SIGO³, que iremos abordar numa fase mais avançada deste capítulo. É de atentar que estas não constam no plano de formação e que surgem mediante pedidos ao longo do ano.

Pretendemos reiterar, tal como abordado pelo entrevistado A, que todas as empresas pertencentes ao grupo têm formação no decorrer do ano.

2. Conceções e Práticas da Gestão da Formação

São variados os procedimentos existente no âmbito da logística da Gestão da Formação. Dando, num primeiro momento, ênfase ao formalismo documentado da formação, passaremos a esclarecer como é efetuada a Gestão da Formação dos colaboradores. Para estudar o fenómeno da Gestão da Formação, recorreremos, maioritariamente, ao entrevistado A, não excluindo os restantes entrevistados.

Em finais de novembro, envio aos pivots e administradores das empresas e na dst a cada diretor de cada departamento, o modelo próprio existente na dst para que possam elaborar o que eles acham que os colaboradores precisam. Portanto, o diagnóstico de necessidades de formação.

Dou um determinado timing. Quando me enviam as respostas, traço o plano de formação para o ano seguinte. Faz-se o plano e remete-se o mesmo para a validação e a autorização pelo presidente do grupo e, findo este processo, passa-se à implementação das ações. No final, os dossiers-técnico-pedagógicos e a avaliação da formação, da eficácia (entrevista Gestão da Formação, s.d., s.p.).

³ A plataforma SIGO é uma plataforma nacional de formação que serve para certificar formações feitas pelos formandos. Para que uma empresa possa emitir certificados por esta plataforma, é necessário que esta esteja nela inscrita, sendo necessário pedir autorização para a sua inscrição. São vários os passos antes de se certificar uma formação, desde a inscrição do formando, à criação e certificação da ação de formação.

i. Diagnóstico de Necessidades de Formação

Tendo em vista que o grupo dst tem cerca de 1100 colaboradores, torna-se pertinente mencionar que a formação é uma área de grande importância no seio da organização. Assim sendo, são vários os pedidos de formação que encontram o seu derradeiro final a Gestão da Formação.

A Gestão da Formação envia, em finais de novembro, a todos os diretores de departamentos da dst e aos administradores e pivots das restantes organizações pertencentes ao grupo o documento relativo ao diagnóstico de necessidades de formação, de modo a que estes o possam preencher e explicitar as suas opiniões, tal como evidencia o entrevistado B.

No caso do presente ano, o diagnóstico elaborado englobava dois anos. Contudo, a Gestão da Formação reenviou o documento no caso de os responsáveis quiserem alterar e/ou acrescentar algo ao que foi elaborado no ano transato. Este diagnóstico é constituído por “três campos: a ação, os objetivos – para quem que querem esta ação, e os colaboradores que irão participar nesta ação de formação [...] Por regra, o diagnóstico de necessidades de formação é anual” (entrevistado A, s.d., s.p.).

Os responsáveis, em contacto com os colaboradores sob a sua alçada elaboram o documento intitulado de levantamento de necessidades de formação – modelo Mod06/fr.0: “cada diretor vê com os colaboradores o que eles precisam para o próximo ano ou o que o diretor acha que aquele colaborador precisa” (entrevistado A, s.d., s.p.). Este preenchimento é efetuado não só pelos diretores, mas também tendo em conta a opinião e feedbacks dos colaboradores que coordenam, tal como o entrevistado B, C e D fizeram o obséquio de referir, aludindo que têm em consideração as ações propostas pelos colaboradores. Estas propostas são posteriormente levadas a discussão e que podem mesmo vir a realizar-se. Isso não invalida que os responsáveis não tenham, no seu plano estratégico, determinado colaborador para uma dada ação, pois esta é favorável e serve os interesses não só dos colaboradores como da organização em si. Um dos entrevistados – o entrevistado C, reitera ainda que quem elabora o documento supramencionado são os colaboradores que coordena, sendo que dá a sua opinião e posterior validação da formação.

Após este momento, o documento é enviado à Gestão da Formação que elabora um documento em Excel a que dá a designação de diagnóstico de necessidades de formação. É a partir deste Excel e do documento relativo ao levantamento de necessidades de formação que se elabora o Plano de Formação para o ano ao qual é referente.

ii. Plano de Formação

A organização tem um plano de formação que tem como duração máxima de dois anos, sendo que, por norma, é anual, tal como refere o responsável pela formação da organização.

O Plano de Formação, de modelo Mod2/fr.1., resulta do levantamento de necessidades de formação – modelo Mod06/fr.0, enviado aos responsáveis do departamento e/ou empresa, de modo articulado com os interesses e estratégias da organização. Este plano caracteriza-se pela sua dimensão, dinâmica e panóplia de ações de formação, tendo em atenção os interesses da organização, bem como a dos seus clientes e mercado, fazendo com que o grupo se mantenha na vanguarda, com formações ditas inovadoras e de topo, criando e estimulando a competição, estando, ao mesmo tempo, por dentro da legislação em vigor.

Os objetivos primordiais são o aprimoramento dos conhecimentos dos colaboradores que frequentaram a formação, o que, conseqüentemente, se pensa melhora a eficiência e eficácia da organização, bem como o cumprimento das formações presentes no diagnóstico de formação apresentado pelos responsáveis.

Claro está que o Plano de Formação não engloba todas as formações requeridas pelos responsáveis da organização, uma vez que os pedidos de formação são muitos e de grande variedade. Assim sendo, a Gestão da Formação, para a elaboração do plano, tem em consideração as formações que são mais pertinentes e que vão de encontro à estratégia do grupo, bem como as formações em que se verifiquem um maior pedido de formação e número de participantes nesta.

Pode ocorrer o caso de uma formação não ser uma formação em que se constate uma grande afluência de colaboradores, mas que se enquadre na estratégia da organização, a mesma é, de igual forma, contemplada no Plano de Formação.

Tal como a Gestão da Formação entrevistada refere, o Plano de Formação é destinado a todas as empresas pertencentes ao grupo, demarcando que todas as empresas têm representação no plano elaborado anualmente. Trata-se então de um plano de formação “operacional” (Meignant, 2003, p. 158) e que resulta da gestão feita por parte dos responsáveis dos diversos departamentos/empresas, tendo em vista o desenvolvimento das competências dos colaboradores da organização, a realizar-se num determinado período de tempo pré-estabelecido (Meignant, 2003).

Em jeito de conclusão, este plano deve ir de encontro com as metas da organização, atendendo os perfis dos colaboradores nele vigorados, sendo que este deve respeitar, de igual

forma, o orçamento geral atribuído à formação. Com isto, antes de o plano de formação ser aplicado, é preciso que este seja aprovado pela Administração.

iii. Formações não contempladas no Plano de Formação

Várias são as formações ministradas na organização que não vigoram no Plano de Formação. A estas formações, como já anteriormente referido, denominam-se de formações avulsas. Com o desenrolar do ano, o contexto muda, o que faz com que as formações pedidas em inícios de novembro divirjam daquelas que foram pedidas em meados do ano. Quando tal ocorre, como realçado pelo entrevistado B, os responsáveis entram em contacto com a Gestão da Formação a pedir uma dada formação para um grupo de colaboradores, sendo que a Gestão da Formação gere as turmas e questiona os mais variados responsáveis se pretendem que determinados colaboradores vão frequentar essa formação ou não.

Estas formações surgem no seguimento de necessidades formativas no decorrer do ano, pelo que o volume deste tipo de formação é bastante mais elevado que as formações contempladas no plano de formação. Assim sendo, não se desmerece a relevância das mesmas com relação às que constam no plano de formação.

Como referenciado pelos entrevistados B, C e D, caso vejam alguma formação em que tenham interesse ou que os colaboradores proponham e que esta seja pertinente, esta formação realiza-se, o que demonstra que tanto os responsáveis como os colaboradores estão atentos ao mercado, de modo a que possam incrementar e consolidar os seus conhecimentos nas mais diversas áreas.

Não obstante, a comunicação existente entre a Gestão da Formação e os responsáveis, tal como referenciado pelo entrevistado A, é positiva, ainda que ocorrem situações em que certas formações não são comunicadas à Gestão da Formação, quando toda a formação tem de estar obrigatoriamente centralizada no departamento de RH.

iv. Divulgação e Implementação das Ações de Formação

Tendo em mente que o grupo dst possui várias empresas, o fluxo de pedidos para a realização e implementação de formações na empresa é bastante elevado.

Para ocorrer a divulgação das formações, partindo das informações fornecidas pelo entrevistado A, começa-se por contabilizar quantos os colaboradores que estão sinalizados no diagnóstico de necessidades de formação. A partir deste levantamento e contabilização, organizam-se as turmas com os colaboradores e divulga-se a formação aos diretores dos

colaboradores em diagnóstico, sendo que se questiona se haverá ou não alterações no planeamento estratégico departamental.

Findo este processo, começa-se a implementar as formações. Tomando as palavras do entrevistado A (s.d., s.p.), a “implementação engloba o pedir propostas às entidades, pedir novamente autorização ao presidente de determinadas propostas (...) E, depois, começar a agilizar os grupos, as listagens, as salas, os formadores, isso tudo é o processo de gestão”.

Assim sendo, a Gestão da Formação envia, para aprovação da administração, uma dada formação. tendo a validação, começa-se o processo de contacto com as entidades formadoras, de forma a saber quais os objetivos, disponibilidade para a realização da formação, bem como a duração e o preço desta, sendo que são selecionados dois ou três orçamentos e enviados para posterior validação da Administração. Tendo a aprovação da administração, a formação é divulgada por parte da Gestão da Formação a todos os diretores/chefias diretas da organização.

Feita a divulgação da formação, faz-se a recolha dos colaboradores indicados pelos diretores ou que demonstraram interesse, pois muitas são as vezes que os colaboradores sabem de formações em que gostariam de participar através de colegas que estão de antemão sinalizados para determinada ação de formação. Após este momento, é efetuado a inscrição na formação, sendo que esta é realizada, na sua grande maioria, pela Gestão da Formação.

Partindo dos instrumentos de análise, verifica-se que 29,6% dos colaboradores participantes nas formações consideraram que a divulgação da formação foi muito satisfatória, sendo que mais de metade dos colaboradores inquiridos – 53,5% a achou satisfatória. Por sua vez, 2,8% foi pouco eficaz e 1,4% não acharam a divulgação eficaz de todo. Para além destes, houve quem opinou de forma neutra – 5,6%.

Tabela 2: Divulgação da formação

	Frequência	Percentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	7	9,9
Concordo	38	53,5
Concordo totalmente	21	29,6
Sem opinião	4	5,6
Total	71	100

Partindo da análise da informação recolhida nesta primeira fase, pode-se relacionar com a informação obtida através do entrevistado A que considera que a divulgação das ações de formação poderia ser melhorada, sendo que esta poder-se-ia apresentar na Intranet da organização, o que facilitaria a inscrição dos colaboradores interessados numa determinada formação (cf.: apêndice 8).

Isto auxiliaria, de igual forma, no solucionamento da questão apresentada pelo entrevistado C que mencionou que, pelo feedback dado pela sua equipa de trabalho, esta desconhece que existe um plano de formação público e acessível a toda a organização, afirmando que estes colaboradores desconhecem quais as formações em vigor na organização nesse período. A última afirmação vai de encontro ao afirmado pelo entrevistado A, que confirma que muitos são os colaboradores que tomam conhecimento da ocorrência de formação, através do contacto com outros colaboradores. Os colaboradores interessados enviam pedidos para à Gestão da Formação que, por sua vez, questiona os responsáveis dos colaboradores sobre a possibilidade de frequência de determinado colaborador na formação em questão. O feedback recebido pelos entrevistados, com especial destaque para o entrevistado A, é que os responsáveis aprovam a frequência de formação dos seus colaboradores.

Finda esta fase, elabora-se a documentação, de modo a formalizar a inscrição dos colaboradores na formação e para que haja um registo escrito efetuado por parte da Gestão da Formação, no sentido de organizar toda a formação ministrada para o grupo.

Para se efetuar o registo das formações externas, preenche-se o documento Mod.11/fr.1 Listagem de ação de formação. Para o preenchimento deste documento são precisos vários dados, sendo estes os dados dos colaboradores que irão frequentar a formação. Os dados relativos aos trabalhadores são o nome completo, o número mecanográfico do mesmo e o departamento e empresa a que este pertence. Para além dos anteriormente mencionados, existem outros dados necessários, como os custos da formação e por formando, a entidade formadora, a designação da formação, o horário, a duração e o tipo desta, isto é, se é avulsa ou se pertence ao plano de formação. Para além do suporte físico, estas também têm o seu registo digital. Para isso recorre-se à plataforma SAP⁴. No caso da formação, existe uma área específica para tal, que foi implementada na organização em 2015.

⁴ Software de origem alemã, de utilização intrincada. Toda a gestão da organização recorre a este software para melhor gerir as mais diversas atividades, incluindo a formação.

Regra geral, as formações externas são certificadas, pois, na sua grande maioria, as formações são ministradas por entidades formadoras certificadas. No entanto, a organização recorrer a formadores que não pertencem a nenhuma entidade formadora certificada, sendo que, quando tal acontece, a organização certifica essas mesmas formações via SIGO.

Porém, não são só formações externas que ocorrem na organização, sendo que no decorrer do mês, várias são as formações internas ministradas nos mais diversificados departamentos das múltiplas empresas do grupo. Para este tipo de formação recorre-se ao modelo Mod.36/sg.5 – Registo de Formação/Sensibilização Interna. Este modelo é preenchido, regra geral, pelo colaborador/formador que leciona a formação e pelos colaboradores que nela participam. Porém, quando pedido, é preenchido pela Gestão da Formação.

Numa forma generalizada, estas formações têm registo num documento Excel, sendo que quando um colaborador atinge as 3 horas de formação, este vigora com formação dada no Relatório Único. Se as formações atingirem 3 horas de formação são consideradas de grande relevância para a organização e são então inseridas em SAP e certificadas em SIGO.

v. Elaboração de Relatórios de Formação e Relatório Único

A plataforma SAP permite que haja um *report* no final de cada ano que auxilia na elaboração dos relatórios finais de toda a formação ministrada na organização sem exceção, bem como o balanço final das formações, onde são apresentadas as formações ministradas em paralelo com as formações pedidas em diagnóstico de necessidades de formação. Para além dos relatórios supramencionados, esta plataforma auxilia, de igual forma, na compilação do Relatório Único.

O Relatório Único é um documento a submeter ao Ministério da Economia, sendo que o anexo que versa a formação é o Anexo C – Relatório Anual da Formação Contínua. Neste documento, vigoram todos os colaboradores, quer estes tenham ou não frequentado formação no ano em que o relatório incide.

A sua construção inicia-se, aproximadamente, com um mês de antecedência, sendo que, a partir do *report* extraído de SAP e com o Excel das formações internas ministradas, preenche-se, manualmente, os campos em falta no documento extraídos. Estes campos são: área de formação, período de referência da formação, duração da formação e o respetivo horário, mobilidade formativa, de quem parte a iniciativa da formação e qual a entidade formadora. Estas categorias são preenchidas no caso de os colaboradores tenham participado em formação. O preenchimento deste documento com os campos contemplados no Relatório Único permite que,

aquando da submissão deste, o processo seja mais intuitivo e rápido. No caso de não terem frequentado formação, insere-se, logo ao iniciar o processo de preenchimento, o código relativo à não participação em formação.

3. Avaliação da Satisfação da Formação – abordagem aos Inquéritos por Questionários e Entrevistas

A avaliação da formação ministrada na organização é, regra geral, feita pelas entidades formadoras aquando da entrega dos *dossiers* técnico-pedagógicos. Dos diretores entrevistados, todos eles fazem a avaliação da formação, de forma informal, sendo que esta se processa através da comunicação com os seus colaboradores e pela observação direta a verificarem se estes retiraram ou não proveito da formação que frequentaram.

Assim sendo, o foque desta investigação estará centrada na avaliação da satisfação da formação, partindo do ponto de vista daqueles que frequentaram as mais variadas formações ministradas na organização. Com isto, vão ser estudadas as seguintes categorias de análise englobantes do inquérito por questionário: avaliação da formação, desenvolvimento profissional e pessoal e avaliação do formador.

Para a construção do inquérito por questionário recorreram-se a duas escalas avaliativas, sendo que a mais predominante é a escala de Likert. Para a possibilitação de resposta por parte dos colaboradores, recorreu-se à escala psicométrica tradicional composta por cinco possibilidades de resposta, variantes entre o “Discordo Totalmente” e o “Concordo Totalmente”, sendo que houve um parâmetro neutro designado de “Sem Opinião”.

Em adição, a outra escala que se verifica com menor prevalência são as respostas com variância entre *sim* e *não*, e as perguntas de resposta aberta que vigoram ainda na estruturação do inquérito por questionário. É de salientar que todas as respostas que vigoravam no inquérito por questionário tinham carácter obrigatório, sendo que somente a última questão de resposta aberta não era possuidora desse mesmo carácter.

Como objetivos para a construção do inquérito por questionário, tivemos como objetivo genérico o proceder à avaliação da satisfação da formação, sendo que como objetivos específicos demarcámos o estudo da opinião que os colaboradores em formação têm desta, bem como a análise e apuramento dos pontos fortes e fracos da ação da formação e os impactos que esta poderá ter no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Quadro 2: Categorias de análise do inquérito por questionário

Categorias de análise	Questões
Caraterização pessoal dos inquiridos (dados pessoais)	Género
	Idade
	Habilitações literárias
Avaliação da formação	Divulgação da formação
	Dimensão da turma
	Instalações e material para a realização da formação
	Carga horária total e por sessão de formação
	Adequação e cumprimento do cronograma
	Cumprimento dos objetivos e adequação dos conteúdos da formação
	Correspondência da formação às expectativas
	Recomendação da formação
	Melhoria da ação da formação
Desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos (mobilização dos conhecimentos adquiridos)	Conteúdos adequados à função exercida
	Utilidade da formação para o desenvolvimento pessoal
	Recurso dos conhecimentos adquiridos no seu percurso profissional
	Recurso dos conhecimentos adquiridos no seu percurso pessoal
Avaliação do formador	Materiais fornecidos pelo formador
	Desempenho do formador
	Domínio dos conhecimentos sobre os conteúdos debatidos
	Articulação das componentes teóricas e práticas
	Disponibilidade do formador
	Gerência e manuseamento do tempo em relação à duração, conteúdos e objetivos da formação
	Aspetos positivos e/ou negativos do formador
Opinião/sugestão sobre a formação	Opinião, sugestão ou crítica sobre a formação ministrada

Quadro elaborado com base na estruturação das categorias de análise do inquérito por questionário

Por sua vez, mas não menos importante, as entrevistas tiveram como objetivo principal perceber quais as dinâmicas de formação e avaliação da formação existentes na organização, bem como a visão que os responsáveis pelos colaboradores que frequentam a formação têm em relação a esta.

Para isto, foram elaborados guiões de entrevista que, para os entrevistados B, C e D tinham essencialmente a mesma estruturação. Como objetivos de investigação, tinha-se o analisar as práticas de formação na organização do ponto de vista de uma panóplia de chefias diretas/responsáveis, bem como estudar qual a mobilização das competências e desenvolvimento pessoal e profissional que os colaboradores obtiveram com a frequência de formação. Para além dos objetivos específicos já mencionados, é também de salientar que se pretendia estudar as relações existentes entre colaboradores e chefias.

De modo a perceber que dinâmicas e práticas de formação se atualizam na organização, procedeu-se, de igual forma, a uma entrevista à Gestão da Formação do grupo, entrevistado A, sendo que este guião tinha pontos de convergência com o outro guião elaborado. Porém, como este segundo guião tinha como objetivo geral analisar a Gestão da Formação da organização e como objetivos específicos perceber quais as políticas e práticas de formação na organização, bem como a relação existente entre as camadas hierárquicas existentes, divergia em certos aspetos do primeiro guião abordado. Tínhamos como pretexto a intencionalidade de que estes guiões estabelecessem, num momento posterior, uma ponte entre os inquéritos aplicados aos colaboradores e as entrevistas aplicadas aos reesposáveis dos mesmos.

Para a construção do protocolo de referencialização dos inquéritos e das entrevistas tivemos em mente a modalidade do “Produzido” do modelo de avaliação ICP de Figari (1997), que terá interligado ao mesmo as restantes modalidades de Figari, bem como a fase primeira do modelo de avaliação de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2005) – a satisfação da formação.

1. Caracterização pessoal dos inquiridos

Sendo a dstgroup uma organização que tem como seu *core business* a construção civil, torna-se pertinente salientar que a percentagem de colaboradores do género masculino encontra-se em níveis superiores que os representados pelo género feminino.

Porém, tal como fizemos referência no Capítulo I do presente relatório, a percentagem de mulheres no grupo tem vindo a aumentar, sendo que, atualmente encontra-se numa média de 23%. Dos inquiridos, 53,5% são do sexo feminino e 46,5% do sexo masculino.

Tabela 3: Género dos inquiridos

	Frequência	Percentagem (%)
Feminino	38	53,5
Masculino	33	46,5
Total	71	100

Para além dos inquiridos por meio de inquéritos por questionário, foram, de igual forma, aplicadas entrevistas, sendo que 50% dos entrevistados são do sexo masculino e 50% do sexo feminino.

Tabela 4: Género dos entrevistados

	Frequência	Percentagem (%)
Feminino	2	50
Masculino	2	50
Total	4	100

Os inquéritos por questionário foram aplicados tanto a colaboradores que se encontram em obra, bem como a colaboradores que se exercem as suas funções em escritório na sede do grupo sita em Pitancinhos.

Tabela 5: Inquiridos em obra e em escritório

	Frequência	Percentagem (%)
Em escritório	57	80,3
Em obra	14	19,7
Total	71	100

2. Habilitações literárias dos colaboradores

As habilitações literárias dos colaboradores inquiridos são das mais diversas, sendo que estas têm uma variedade entre o 4º ano de escolaridade e o doutoramento.

Tabela 6: Habilitações literárias dos inquiridos

	Frequência	Porcentagem (%)
1º ciclo	4	5,6
2º ciclo	2	2,8
3º ciclo	6	8,5
Secundário	10	14,1
Licenciatura	30	42,3
Bacharelato	1	1,4
Pós-graduação	1	1,4
Mestrado	16	22,5
Doutoramento	1	1,4
Total	71	100%

Verifica-se que os colaboradores que têm menores qualificações são aqueles que trabalham em obra, sendo que, nestes colaboradores, a média educativa situa-se no 9º ano, havendo uma pequena proporção de colaboradores com o 4º e 6º ano. Todavia, não é só em obra que se constata uma variedade de escolaridades, pois os colaboradores que exercem as suas funções em escritório têm a sua escolaridade oscilando entre o 12º ano e o doutoramento.

Assim sendo, tal como constatável na tabela supra, os colaboradores de escritório têm, na sua grande maioria, qualificações superiores. Tal como explanado pelos entrevistados, os detentores de habilitações superiores têm uma maior perceção de quais são as suas insuficiências formativas, procurando sempre aprimorar-se nas mais diversas áreas de conhecimento. Estas áreas podem ter como objetivo principal o aprimoramento das suas competências laborais, o que redireciona as formações para o âmbito do exercício das suas funções. Todavia, estas podem divergir um pouco das funções desempenhadas se os responsáveis/chefias diretas considerarem que uma dada formação pode vir a ser útil para os colaboradores.

Para além do já referenciado, os entrevistados A e C reiteram ainda que os trabalhadores mais qualificados demonstram mais vontade e interesse na participação em formações em comparação com aqueles que possuem menores qualificações, o que, na opinião dos entrevistados, está intrinsecamente ligado com as habilitações literárias possuídas pelos colaboradores.

Por sua vez, os entrevistados A, B e C reiteraram, de igual forma, que os colaboradores com qualificações inferiores demonstram uma maior resistência à frequência de formações, pois os colaboradores em obra estão, na sua grande maioria, fora da cidade, passando, portanto, a semana fora da sua residência. Assim sendo, estes colaboradores têm formação nos períodos referentes à sexta à noite e durante o dia de sábado, o que lhes retira tempo para passarem em família, uma vez que regressam no final do fim-de-semana para os seus postos de trabalho.

Analisando de igual forma as habilitações literárias dos entrevistados, é de remarcar que todos eles são possuidores de um grau académico de nível superior, sendo que todos possuem licenciatura, havendo quem tenha pós-graduações, mestrados ou outro tipo de complementos à sua escolaridade que lhe atribui, de igual forma, um grau.

Tabela 7: Habilitações literárias dos entrevistados

Entrevistados	Habilitações literárias
Entrevistado A	Licenciatura pré-Bolonha
Entrevistado B	Licenciatura pré-Bolonha
Entrevistado C	Licenciatura pré-Bolonha; pós-graduação
Entrevistado D	Licenciatura e mestrado pré-Bolonha; MBA

3. Perceções sobre a avaliação da ação de formação

Abordando a categoria de análise relativa à avaliação da satisfação da formação, nesta há várias subcategorias de análise desta componente de estudo. No que diz respeito à dimensão da turma, as opiniões dos formandos são variadas, sendo que 32,4% consideram que a dimensão da turma foi a mais adequada para a ação de formação realizada e 57,7% considerou que a dimensão foi adequada, tendo em vista a formação em questão. Por outro lado, 8,5% considerou que a dimensão da turma foi desadequada, havendo quem não tivesse uma opinião formada (1,4%).

Tabela 8: Dimensão da turma

	Frequência	Percentagem (%)
Discordo totalmente	0	0
Discordo	6	8,5
Concordo	41	57,7
Concordo totalmente	23	32,4
Sem opinião	1	1,4
Total	71	100

No que concerne às salas onde foram ministradas as formações, onde são englobados outros aspetos, tais como os equipamentos e condições específicas da sala 40,8% concordaram totalmente com a premissa 50,7% concordaram que estas condições foram adequadas. Todavia, 1,4% discordaram totalmente no que diz respeito às salas e às condições por ela fornecidas, sendo que 7% dos inquiridos discordaram com a afirmação proposta.

Tabela 9: Local de ministração da formação

	Frequência	Percentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	5	7
Concordo	36	50,7
Concordo totalmente	29	40,8
Sem opinião	0	0
Total	71	100

Relativamente às questões onde são abordadas as cargas horárias, houve um equilíbrio de respostas, apesar de ocorrer uma tendência para a afirmação de que a carga horária por sessão e por formação foi a mais adequada consoante os desígnios traçados para a formação.

Abordando o primeiro parâmetro, numa primeira fase, 22,5% concorda totalmente que a carga horária da formação foi cumprida e 55% concordam que tal foi verificado. Por sua vez, 22,5% discorda da questão colocada.

Tabela 10: Adequação da carga horária de formação

	Frequência	Percentagem (%)
Discordo totalmente	0	0
Discordo	16	22,5
Concordo	39	55
Concordo totalmente	16	22,5
Sem opinião	0	0
Total	71	100%

Por sua vez, no concernente à carga horária por sessão de formação, 19% dos inquiridos é da opinião eu a carga horária foi a mais adequada, 55% pensa que esta foi adequada, sendo que 22,5% discorda da sua adequação e somente 1,4% não tem opinião formada.

Tabela 11: Adequação da carga horária por sessão

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	0	0
Discordo	7	9,9
Concordo	49	69
Concordo totalmente	14	19,7
Sem opinião	1	1,4
Total	71	100%

No tocante ao cronograma da formação, tanto à sua adequação como ao seu cumprimento, as respostas por parte dos inquiridos foram, de igual modo, variantes, havendo quem não possuísse uma opinião formada sobre a questão levantada. No ponto de vista do cumprimento do cronograma de formação, 49,3% concorda de forma absoluta que o cronograma de formação foi o mais adequado e 35,2% considerou-o adequado. Por sua vez, 9,9% discorda da questão colocada e somente 5,6% não tem opinião formada.

Tabela 12: Cumprimento do cronograma da formação

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	0	0
Discordo	7	9,9
Concordo	35	49,3
Concordo totalmente	25	35,2
Sem opinião	4	5,6
Total	71	100

No respeitante à adequação do cronograma de formação, 25,4% consideram que este foi cumprido na sua totalidade, 50,7% concorda que este foi cumprido. Em oposição, 12,7% discorda desta posição e 1,4% discorda totalmente desta premissa. 9,9% dos inquiridos não têm uma opinião sobre o tema.

Tabela 13: Adequação do cronograma da formação

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	9	12,7
Concordo	36	50,7
Concordo totalmente	18	25,4
Sem opinião	7	9,9
Total	71	100

De forma conclusiva para esta categoria de análise, formulou-se três questões cujo objetivo era obter de forma mais fidedigna possível, a opinião geral dos inquiridos. Com isto, foi-lhes questionado sobre a correspondência da formação às expectativas formuladas, a possível recomendação desta formação a parceiros e, por último, mas não menos importante, se esta ação de formação poderia ou não ser aprimorada.

Versando o foco no primeiro ponto supra abordado, os inquiridos tiveram opiniões variadas nesta questão, uma vez que 36,6% concordou totalmente com a afirmação proposta e 52,1% concordou. Por oposição, 11,3% considerou que a ação de formação ficou aquém das expectativas, discordando da premissa. Posto isto, podemos concluir que a formação, no seu geral foi positiva.

Tabela 14: Correspondência da formação às expectativas dos inquiridos

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	0	0
Discordo	8	11,3
Concordo	37	52,1
Concordo totalmente	26	36,6
Sem opinião	0	0
Total	71	100

No respeitante à recomendação da formação frequentada, 95,8% recomendariam esta ação de formação, sendo que somente 4,2% não a recomendariam. Os resultados obtidos nesta questão vão de encontro aos dados recolhidos na questão anterior, bem como com os feedbacks dados pelos entrevistados A, B, C e D.

Tabela 15: Recomendação da formação a terceiros

	Frequência	Percentagem (%)
Sim	68	95,8
Não	3	4,2
Total	71	100

Por último, mas não menos importante, relativamente à possibilidade de ocorrência de melhoramentos na ação de formação em questão, 69% dos colaboradores participantes em formação inquiridos consideraram que esta formação poderia ser melhorada e 31% destes acharam que esta não precisava de ser melhorada. Esta questão deu abertura para uma nova categoria de análise, isto é, uma categoria de análise emergente a partir das respostas obtidas, de cariz aberto.

Tabela 16: Melhorias a fazer à ação de formação

	Frequência	Percentagem (%)
Sim	49	69
Não	31	31
Total	71	100

Daqueles que consideraram que esta formação poderia ser melhorada, 85,7% responderam à questão, sendo que 14,3% não respondeu à questão.

Tabela 17: Afluência de respostas de questão aberta

	Frequência	Percentagem (%)
Respondeu	42	85,7
Não respondeu	7	14,3
Total	49	100

Dos que responderam, todos eles sugeriram incrementos à formação. Posto isto, tiveram opiniões que foram convergindo, apesar de serem de ações de formação diferentes, havendo, tal como indicado, aspetos que possam ser melhorados.. Assim sendo, salientamos as respostas com maior afluência por parte dos colaboradores, a saber: a duração da ação de formação, que a ver dos formandos deveria ter sido superior, seguindo-se da componente prática das ações de formação que, segundo os formandos, devia ter sido superior à constatada e a divulgação, explanação e adequação dos conteúdos desde o primeiro momento da ação de formação. É de

demarcar que foram vários os inquiridos que mencionaram mais que um aspeto a melhorar na estruturação da ação (cf.: apêndice 11).

4. Juízos sobre a mobilização de competências e desenvolvimento profissional e pessoal

No que concerne à mobilização dos conhecimentos e competências e desenvolvimento profissional e pessoal dos colaboradores, as respostas mais frequentes por parte dos colaboradores são, tendencialmente, positivas.

No ponto de vista dos entrevistados, todos eles foram unânimes no respeitante à mobilização dos conhecimentos adquiridos na formação para os seus postos de trabalho e para o exercício das suas funções, uma vez que as formações se correlacionam com as funções exercidas. Assim sendo, por princípio e de forma generalizado, ocorre mobilização das competências, traduzindo-se numa mais valia para o indivíduo participante em formação e para a própria equipa.

Passando à abordagem do cumprimento dos objetivos pré-estabelecidos para a formação em questão, os inquiridos tiveram opiniões bastante diversificadas, sendo que 43,7% dos inquiridos tiveram como opinião que os objetivos foram cumpridos na sua totalidade, concordando totalmente com esta afirmação. Dentro desta linha de pensamento, 45,1% colaboradores que concordaram que os objetivos pré-estabelecidos foram cumpridos. Não obstante, 8,4% dos colaboradores discordam desta premissa e 2,8% expressou a sua opinião de forma neutra.

Tabela 18: Cumprimento dos objetivos da formação

	Frequência	Percentagem (%)
Discordo totalmente	0	0
Discordo	6	8,4
Concordo	32	45,1
Concordo totalmente	31	43,7
Sem opinião	2	2,8
Total	71	100%

No ponto de vista do entrevistado C, os objetivos da formação nem sempre são os mais adequados às necessidades requeridas, uma vez que iam com uma perspetiva e expectativa pré-concebidas que não foram verificadas. Contudo, o inverso também foi verificável, pois o mesmo entrevistado afirmou que, por vezes, as expectativas eram baixas e que a formação surpreendeu

pela positiva. Por sua vez, os entrevistados B e D consideram que os objetivos pré-estabelecidos da formação foram, por princípio, alcançados.

Para além dos objetivos pré-estabelecidos, os conteúdos foram também refletidos pelos entrevistados, sendo que o entrevistado B considerou que os conteúdos foram os mais adequados, uma vez que as formações realizadas têm o fator à medida, pois foram construídos em torno das necessidades dos colaboradores participantes na formação. Por sua vez, os entrevistados C e D percebem os conteúdos a partir de um outro ponto de vista, pois consideram que os conteúdos nem sempre foram os mais adequados para o exercício profissional dos formandos, ficando por vezes, aquém das expectativas. Assim sendo, recorrendo ao entrevistado C “em regra geral, [os conteúdos são os mais adequados], mas não é uma condição sempre verificada” (entrevistado C, s.d., s.p.).

Por outro lado, e ainda estudando os conteúdos de formação, os inquiridos foram de encontro ao afirmado pelos entrevistados, sendo que houve uma grande variedade de respostas por parte dos inquiridos, sendo que 38% concordam totalmente com a afirmação e 50,7% concordam. Contudo, 11,3% discordam com a adequação dos conteúdos à formação ministrada.

Tabela 19: Adequação dos conteúdos à formação

	Frequência	Percentagem (%)
Discordo totalmente	0	0
Discordo	8	11,3
Concordo	36	50,7
Concordo totalmente	27	38
Sem opinião	0	0
Total	71	100%

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, 91,5% dos inquiridos consideraram que os conteúdos lecionados adequavam-se às funções por eles desempenhadas, sendo que 6% acharam que os conteúdos foram desajustados e descontextualizados das funções exercidas.

Tabela 20: Adequação dos conteúdos ministrados à função exercida

	Frequência	Percentagem (%)
Sim	65	91,5
Não	6	8,5
Total	71	100

Ainda no âmbito do desenvolvimento profissional, 94,4% de colaboradores julgam que irão recorrer aos conhecimentos adquiridos na formação no desenrolar das suas funções laborais diárias. Todavia, somente 5,6% dos inquiridos foram da opinião que os conhecimentos obtidos não irão melhorar o exercício das suas funções.

Tabela 21: Recurso dos conhecimentos adquiridos na formação em contexto laboral

	Frequência	Percentagem (%)
Sim	67	94,4
Não	4	5,6
Total	71	100

No tocante à mobilização de competências dos colaboradores participantes em formação, todos os entrevistados têm a percepção de que os colaboradores de quem são chefias assimilaram os conhecimentos ministrados na formação, afirmando que estes se tornam mais proativos, empenhados, motivados e com melhores apetências para o exercício das suas funções diárias. Isto deve-se ao facto de os colaboradores participantes em formação colherem os conhecimentos em formação e aplicarem-nos no contexto real de trabalho. O entrevistado A salienta que não há interesse no investimento de formação que não seja produtiva e mobilizadora de conhecimentos para o exercício das funções desempenhadas pelos colaboradores.

No que respeita ao desenvolvimento pessoal dos formandos, 5,6% dos colaboradores tiveram a percepção de que a formação por eles frequentada em nada lhes será útil fora do seu posto de trabalho. Em contrapartida, 94,4% dos inquiridos, isto é, uma maior fração de colaboradores, consideram que esta formação lhes foi útil para o seu desenvolvimento pessoal.

Tabela 22: Utilidade da formação para o desenvolvimento pessoal dos inquiridos

	Frequência	Percentagem (%)
Sim	67	94,4
Não	4	5,6
Total	71	100

Por sua vez, no ponto de vista de 77,5% colaboradores participantes na formação, estes irão recorrer aos conhecimentos adquiridos fora do seu contexto laboral, sendo que 22,5% considera que os conhecimentos obtidos na formação não lhes serão proveitosos fora do seu contexto de trabalho.

Tabela 23: Recurso dos conhecimentos adquiridos na formação fora do contexto laboral

	Frequência	Percentagem (%)
Sim	55	77,5
Não	16	22,5
Total	71	100

5. Ilações sobre avaliação do formador da formação

Versando a nossa atenção para a categoria de análise relativa à avaliação do formador da ação de formação, pretendeu-se obter o parecer dos inquiridos sobre os mais variados aspetos referentes ao formador da formação.

Abordando, numa primeira instancia, os materiais fornecidos por parte do formador da formação aquando da ministração da mesma, obtivemos os resultados constates na tabela infra.

Tabela 24: Materiais fornecidos pelo formador

	Frequência	Percentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	2	2,8
Concordo	34	47,9
Concordo totalmente	34	47,9
Sem opinião	0	0
Total	71	100%

Assim sendo, houve uma equidade de resposta entre os inquiridos que tiveram total concordância nesta vertente e os que concordaram que os materiais fornecidos foram adequados – 47,9%. Por outro lado, 2,8% discordaram e somente 1,4% discordaram totalmente.

Por sua vez, foi também questionado o desempenho do formador no decorrer da ação de formação, o que levou a que 59,2% dos inquiridos considerou que o formador teve um desempenho exemplar (concordo totalmente), sendo que 33,8% considerou o seu desempenho satisfatório – concordo. Por outro lado, 5,6% dos formandos consideraram que o desempenho do formador ficou aquém das expectativas, sendo que 1,4% achou que o seu desempenho foi em nada satisfatório – discordo totalmente.

Tabela 25: Desempenho do formador

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	4	5,6
Concordo	24	33,8
Concordo totalmente	42	59,2
Sem opinião	0	0
Total	71	100%

No referente à articulação das atividades teóricas e práticas por parte do formador, sendo que a opinião dos colaboradores inquiridos foi variável: 53,5% respondeu concordo totalmente, 38% concordo, 4,2% discordo, 1,4% discordo totalmente. Por último, 2,8% não formulou nenhuma opinião concreta assinalando sem opinião.

Tabela 26: Articulação dos conteúdos práticos e teóricos por parte do formador

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	3	4,2
Concordo	27	38
Concordo totalmente	38	53,5
Sem opinião	2	2,8
Total	71	100%

Em relação às competências do formador, foi questionado aos inquiridos a sua opinião no que concerne ao domínio dos saberes ministrados por parte do formador. Assim sendo, 71,8% declarou total concordância e 21,1% concordou que o formador possuía domínio sobre os conteúdos que ministrava. Todavia, 1,2% considerou que o formador não possuía qualquer domínio sobre o tema ministrado, discordando totalmente, sendo que 4,2% respondeu discordo.

Tabela 27: Domínio dos conteúdos por parte do formador

	Frequência	Percentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	3	4,2
Concordo	15	21,1
Concordo totalmente	51	71,8
Sem opinião	1	1,4
Total	71	100%

Com relação à disponibilidade do formador para o esclarecimento de dúvidas por parte dos formandos, os inquiridos consideraram que o formador esteve sempre disponível toda e qualquer questão que tivessem (81,7%) e 15,5% considerou que o formador foi satisfatório neste parâmetro. No entanto, houve quem considerasse que o formador não se demonstrou disponível para o esclarecimento de dúvidas (1,4%), sendo que 1,4% discordou totalmente da presença de disponibilidade por parte do formador.

Tabela 28: Disponibilidade do formador

	Frequência	Percentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	1	1,4
Concordo	11	15,5
Concordo totalmente	58	81,7
Sem opinião	0	0
Total	71	100%

No que concerne à gerência de tempo por parte do formador tendo em vista o cronograma e os conteúdos de formação, 60,6% dos inquiridos tiveram a percepção de que o formador geriu de modo muito satisfatório o tempo de formação, sendo que 28,2% considerou que esta gerência foi satisfatória. Por sua vez, 7% discordou e 1,4% discordou totalmente, havendo, ainda, quem opinasse de forma neutra – 2,8%.

Tabela 29: Gerência do tempo por parte do formador

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	5	7
Concordo	20	28,2
Concordo totalmente	43	60,6
Sem opinião	2	2,8
Total	71	100%

Relativamente a aspetos positivos e/ou negativos a apontar ao formador 61,9% dos formandos respondeu a esta questões, sendo que 38% não expressou a sua opinião sobre o assunto, não sabendo/não respondendo.

Tabela 30: Aspetos positivos e/ou negativos

	Frequência	Porcentagem (%)
Respondeu	38	53,5
Não respondeu	33	46,5
Total	71	100

Com esta questão, abriu-se uma nova categoria de análise emergente, pois vários foram os pontos demarcados pelos formandos que não estavam elencados nas categorias previamente definidas. Do leque dos inquiridos que respondeu, os aspetos mencionados foram, maioritariamente, positivos. Salienciamos a disponibilidade e acessibilidade do formador, o domínio e sobre os assuntos lecionados e a capacidade de interação com a turma e as suas necessidades. Todavia, houve, também, opiniões menos positivas, com ênfase na baixa componente prática das ações de formação, e foram vários os formandos inquiridos que consideraram que o formador não foi assertivo nas suas respostas, acabando por não esclarecer as dúvidas existentes (cf.: apêndice 11).

Dos entrevistados, é de salientar que o entrevistado C referiu que o formador tem grande influência sobre o sucesso ou insucesso de uma ação de formação, pois são eles que coordenam e ministram a formação, sendo que podem influenciar o cumprimento e alcance dos objetivos e conteúdos pré-estabelecidos ou até mesmo formatá-los, de modo a que sejam os mais adequados e que sirvam o público-alvo em questão.

A avaliação da formação que a Gestão da Formação efetua é a avaliação da eficácia da formação, avaliação pedida a todos os diretores de todos os colaboradores que frequentam a formação ou no caso de os diretores participarem numa dada ação de formação, estes realizam a sua autoavaliação. No caso de acharem que a formação não foi a mais eficaz, é pedido que indiquem uma medida corretiva, no sentido a que esta ação possa ser melhorada. Todavia, nem todos os diretores respondem a este documento, sendo que são várias as razões para não a fazer. Dos entrevistados, B e C afirmaram responder ao formulário, afirmando que o consideram adequado, sendo que o entrevistado C considera que este poderia ter um maior grau de abertura para possíveis incrementos e/ou sugestões. Em oposição, o entrevistado D afirma que não responde a esse formulário.

6. Redes de comunicação entre Gestão da Formação e Recursos Humanos

As relações comunicativas existentes entre a Gestão da Formação e os recursos humanos pertencentes ao seio organizacional do dstgroup é bastante significativa, tal como podemos constatar no período em que nos encontramos em contexto real de estágio.

Os entrevistados B e C demarcaram que existe uma relação de proximidade e de abertura total entre a Gestão da Formação e os responsáveis pelos colaboradores em formação, afirmando que “há uma total disponibilidade por parte da Gestão da Formação, bem como um acompanhamento e enquadramento dos assuntos adequados” (entrevistado C, s.d., s.p.). Em contrapartida, o entrevistado D considera que, de momento, não existe uma Gestão da Formação propriamente dita.

Tal como o entrevistado A referencia, há uma preocupação por parte da Gestão da Formação de manter um contacto direto com os participantes em formação quando esta está a decorrer, no sentido de percecionarem os feedbacks por parte destes. Porém torna-se impensável por parte da Gestão da Formação contactar com todos os colaboradores da organização e saber qual o seu feedback sobre as formações que estão a frequentar e/ou frequentaram, sendo que a Gestão da Formação reúne uma amostra e contacta com eles no decorrer de todo o processo formativo.

Em oposição, antes do processo formativo se iniciar, a Gestão da Formação não tem a possibilidade de entrar em contacto com todos os colaboradores de modo a percecionarem quais as necessidades de formação que os colaboradores de toda a organização detêm, pelo que entra em contacto com os responsáveis desses colaboradores e eles fazem a ponte de ligação entre a Gestão da Formação e os colaboradores.

7. Pontos de vista sobre a formação no seu geral

Visto que o nosso projeto investigativo se prende pela avaliação da satisfação da formação por parte dos colaboradores que participaram em formação na organização, tornou-se imperativo abrir um campo de discussão no inquérito por questionário onde os colaboradores inquiridos pudessem dar a sua opinião da formação livremente, criando-se, deste modo, uma outra categoria de análise emergente. Com isto, somente 22,2% dos colaboradores expressaram a sua opinião.

Tabela 31: Opinião dos colaboradores em relação à formação

	Frequência	Percentagem (%)
Respondeu	15	22,2
Não respondeu	56	78,8
Total	71	100

Assim sendo, e com maior afluência de respostas, houve quem preferisse que a duração da formação fosse superior, de modo a abordar com mais detalhe os assuntos tratados, permitindo uma maior abertura para mais componente prática. Para além disso, sugeriram que as turmas poderiam ser mais pequenas.

Para finalizar, houve quem considerasse que as chefias diretas deveriam estar presentes na ação de formação. Queremos salientar que todos os inquiridos que responderam a esta questão mencionaram mais que um aspeto a melhorar na estruturação da ação.

8. Perceções finais

Tendo em vista o anteriormente dito, a organização na qual se realizou o presente estudo é uma organização multinacional onde se verifica que a formação tem uma função preventiva, no sentido de se poder antecipar e resolver os problemas que possam surgir no seio da organização, quer esta seja a nível nacional como internacional (Bernardes, 2014).

Posto isto, o grupo dst funde dois tipos de formação que, partindo da proposta apresentada por Bernardes (2008; 2014) e já numa visão de junção dos dois temas, têm a designação de formação estratégica orientada com vista a resolução de problemas e o desenvolvimento pessoal dos colaboradores, o que leva ao modelo de formação MPT2 de Lesne (1984). Assim sendo, a formação e a *aprendizagem ao longo da vida* por parte dos colaboradores auxilia a organização a manter-se na vanguarda do mercado, pois torna os seus colaboradores mais competentes e produtivos no exercício das suas funções laborais (Estevão, 1998; 2012), o que vai de encontro ao mapa estratégico da organização (Caetano & Vala, 2000, Estevão, 2012).

Para isto, parte-se do princípio que a organização em questão vê a formação como uma estratégia para o desenvolvimento das competências dos seus colaboradores, quer sejam para recurso imediato, ou para recurso num futuro indeterminado, sendo que um número considerável de formações está já vocacionado para a inovação e são por si só inovadoras no mercado. Não obstante o interesse na produtividade e inovação da organização, o *dstgroup* tem uma grande preocupação de perceber qual o impacto que a formação teve no desenvolvimento profissional do trabalhador, sendo que este pode estar em maior ou menor visibilidade nos contextos formativos (Dubar, 1997b); Rocha & Silva, 2015).

Não podemos descurar que num mercado competitivo e exigente, a *aprendizagem ao longo da vida* (Lima, 2009), num seio organizacional, deve ser vista numa perspetiva económica (Canário, 1999; Estevão, 2012), fundada numa economia de conhecimento, onde o valor do formando mede-se através das competências que estes detêm (Voisin, 2001).

Claro está que, ao constatar o anteriormente dito, irá também obter os resultados relativos ao impacto que a formação teve na organização (Bernardes, 2008; 2014). Assim sendo, “o processo formativo é desenvolvido em articulação com o processo produtivo” (Bernardes, 2008, p. 66), constatando-se “uma passagem da tradicional transmissão de conteúdos para modelos que visam facilitar a construção do saber e das competências” (Bernardes, 2008, p. 66), o que corrobora o dito por Silva (2005), com a apresentação do tipo de formação nómada de desenvolvimento pessoal com vista à estabilidade e consolidação de saberes.

4. Principais ilações retiradas do Projeto de Investigação a partir dos Instrumentos de Recolha de Dados

Finda a análise algo específica e centralizada, eis que urge a premência de salientar quais os aspetos que mais se destacaram ao longo de todo este processo investigativo, no sentido de fazer um balanço geral sobre os mais diversos pontos respeitantes à formação e, mais concretamente, à avaliação da formação.

Posto isto, tivemos a oportunidade de constatar que existe uma grande dinâmica de formação na organização em estudo, o que vai de encontro ao afirmado pelos entrevistados. Para além do anteriormente constatado, tivemos, de igual forma, o ensejo de verificar que as formações que decorrem na organização têm como principal função consolidar e fomentar conhecimentos que os colaboradores tenham, de modo a que haja um *continuum* de saberes, bem como uma reciclagem constante.

Em adição, atesta-se também que os responsáveis pelos colaboradores em formação dão a possibilidade dos colaboradores se pronunciarem sobre as suas insuficiências formativas, bem como opiniões que possam ter para as colmatar, o que permite constatar que há uma abertura por parte das chefias para receber feedbacks e pontos de vista que possam ser diferentes daqueles que possuem. Verifica-se, de igual maneira, que os colaboradores não frequentam somente a formação que melhor se adequa às suas funções, sendo que pode acontecer casos em que os colaboradores frequentam uma formação para enriquecimento pessoal.

Algo muito importante e de salientar é o facto de tanto os colaboradores como as chefias serem da opinião de que as formações deviam ter um espírito crítico mais aprofundado e a explorar, no sentido de se criarem redes de troca de informação e de dúvidas fundamental para que haja uma melhor compreensão sobre os mais diversos conteúdos ministrados na formação. Ademais, esta comunicação facilita a constituição de uma avaliação global da formação, de modo a saber quais os aspetos positivos e os menos positivos, no sentido de combater as insuficiências existentes numa nova ação de formação ou apresentar aspetos a melhorar (Cruz, 1998).

Claro está que há formações que são requeridas e que possuem carácter obrigatório, sendo que são, de certo modo, impostas aos colaboradores, pois são exigidas ou pelo dono de obra, ou porque alguma lei obriga a que um determinado número de colaboradores tenha essa formação, tal como foi referenciado pelo entrevistado A e B. Por outro lado, no caso de haver algum ponto que a chefia considera estratégico e que vá de encontro ao mapa estratégico do grupo, a mesma será realizada e priorizada em relação a outras formações, tal como reiterou o entrevistado A, pois a política de formação é aplicar formação que vá de encontro à estratégia da organização.

Tal como mencionado pelos entrevistados A, B e C, os colaboradores com menos qualificações demonstram estar menos recetivos à frequência de formação, muito em causa por estes estarem deslocados da cidade, pelo que têm de frequentar formação ao fim de semana. Porém, segundo o entrevistado D, a possível existência de resistência à formação não depende necessariamente das qualificações dos colaboradores, mas sim das personalidades destes, o que o entrevistado B, acaba por ir de encontro a essa opinião.

Do ponto de vista geral, os colaboradores em formação encontram-se satisfeitos com a formação ministrada na organização, isto partindo da opinião recolhida através dos inquéritos por questionário. Assim sendo, os colaboradores consideram que a formação, aquando da divulgação por parte da Gestão da Formação é eficaz, sendo que o cronograma de formação e a sua estruturação vão de encontro aos pedidos de colmatação de lacunas existentes.

Contudo, isto não invalida que haja quem considere que a formação por eles frequentada não careça de melhorias, como o cumprimento dos objetivos e a adequação dos conteúdos de forçarão quer ao exercício das suas funções, bem como ao modo que os mesmos são abordados. Neste sentido, os colaboradores participantes na formação exprimem a sua insatisfação para com a mesma, o que pode levar à não recomendação da mesma a terceiros. É de reiterar que nem sempre o cerne da insatisfação está nos conteúdos e objetivos da formação, mas sim na performance do formador que, tal como o entrevistado C referencia, faz toda a diferença, pois a forma como os formadores estão perante a formação faz toda a diferença.

Algo importante e salientado pelo entrevistado D é o facto de haver abertura para o espírito crítico no decorrer das formações, de modo a que haja mais interação, questionamento e resolução de possíveis lacunas existentes entre os formandos, algo que alguns dos formandos fizeram o obséquo de reiterar.

No respeitante à avaliação da satisfação da formação, podemos constatar que, tal como referenciado pelo entrevistado A, os colaboradores podem ser, de facto, bastante críticos quando consideram que a formação não correspondeu às suas expectativas ou que esta não era adequada às carências existentes.

Algo de grande relevância e que nós julgamos ser de extrema importância salienta é o facto de que a maior parte dos inquiridos consideram que os conhecimentos adquiridos na formação contribuíram e fomentaram quer o seu desenvolvimento profissional, quer o seu desenvolvimento pessoal, o que reforça que os colaboradores dão grande importância e valorização à formação, considerando-a de elevada importância para o exercício das suas funções laborais, bem como relevante para o seu quotidiano pós-laboral.

Verificamos, através de observação direta, bem como através das formações em que foram aplicados os inquéritos por questionário, que os colaboradores que estão em escritório têm mais formação que os colaboradores que estão em obra, tal como foi referenciado pelo entrevistado A. O mesmo entrevistado afirma que tal se verifica constantemente, mas que estão a tomar providências para que seja alterado. Todavia, o mesmo não pode ser feito de forma radical. O entrevistado B afirma mesmo que o principal público-alvo das formações que pede são os colaboradores menos qualificados e o entrevistado em questão lida com variadas áreas intrinsecamente conectadas com as obras em si, tal como foi por ele mencionado.

Um de vários aspetos que despoletou a nossa atenção foi o facto de todas as empresas do grupo terem formação, o que é algo de grande relevância, tendo em vista a dimensão do grupo em questão.

Por fim, no que diz respeito à comunicação existente entre as diferentes chefias e a Gestão da Formação, esta, segundo duas das três das chefias entrevistadas consideram que esta é feita com grande eficácia e eficiência, salientado que sempre que têm algum pedido a fazer à Gestão da Formação, esta demonstra sempre disponibilidade para atender aos pedidos e a responder a esses da forma mais rápida e atempada que tem possibilidade.

Somente um dos entrevistados considera que não existe a figura “Gestão da Formação”, pelo que demonstra que a comunicação não é a mais eficaz. Tudo isto corrobora o dito pelo entrevistado A que reforça que há uma relação muito boa entre Gestão da Formação e chefias diretas, havendo, porém, quem ainda não reconheça a sua função na organização, o que faz com que não lhe comuniquem tudo o que tem a ver com a formação, quando esta deve e tem de estar centralizada no departamento de RH.

O presente estudo não pretende ser, de modo algum, um meio vinculativo para a ocorrência de alterações a nível estrutural da organização, nem a nível dos procedimentos práticos do funcionamento da formação na organização em estudo, mas sim um ponto de estudo e análise de considerações que, a nosso ver, são importantes e que podem influenciar um futuro próximo. Posto isto, o processo investigativo por nós desenvolvido é nada mais, nada menos que um estudo sobre a Gestão da Formação, com particular saliência na avaliação da formação.

Tendo como ponto de partida as informações por nós recolhidas no decorrer de toda a investigação através dos mais diversos instrumentos de recolha de dados, podemos constatar que existe um Plano de Formação anual na organização e que este é divulgado junto das chefias diretas. Tal como um dos entrevistados salientou – entrevistado C, este plano é divulgado junto das chefias, mas não é divulgado aos colaboradores, que desconhecem na organização um plano de formação público, para se puderem inscrever nas formações que este contempla. Assim sendo, e tal como já pensado por parte do entrevistado A, este plano de formação poderia ser divulgado a partir da Intranet da organização, sendo que deste modo grande parte dos colaboradores teriam acesso ao mesmo.

Porém, não podemos deixar de referir a comunicação existente entre a Gestão da Formação e as chefias *ante* formação, a comunicação aquando a divulgação da formação e no seu *ongoing* entre a Gestão da Formação e os colaboradores e a realizada no *post* formação entre

as mais diversas camadas hierárquicas (Figari, 1996; Barbier, 1990). Tal como referido pelos entrevistados B, C e D, os colaboradores dão as suas sugestões sobre os seus *handicaps* formativos, havendo a existência de uma comunicação organizacional não só descendente, mas também ascendente. Algo que poderia ser reforçado era a comunicação organizacional horizontal entre chefia direta e Gestão da Formação.

Um outro aspeto que poderia ser tido em consideração é o facto de que ainda há quem não reconheça um órgão de Gestão da Formação na organização, o que poderia ser alterado através de uma maior assertividade por parte da Gestão da Formação. Isto levaria a que o processo de registo das formações frequentadas pelos colaboradores que estejam agregados aos responsáveis que nem sempre comunicam a formação à Gestão da Formação se tornasse mais eficaz. O mesmo é verificável e aplicável aos formulários de *avaliação da eficácia da formação* que muitas chefias não respondem, fazendo a avaliação da eficácia da formação de forma informal, como afirmado pelo entrevistado C.

Claro está que os aspetos anteriormente referidos podem estar relacionados com a juventude da figura de gestor da formação na organização, sendo que este somente existe há cerca de 3 anos. Antes disso, a formação estava dispersa e quando os responsáveis pretendiam aplicar e/ou realizar formação para e/ou com os seus colaboradores, procuravam-na de forma autónoma.

Algo que achámos que é, de igual forma, de grande relevância é o facto de existir por parte da Gestão da Formação que seja pedida uma avaliação da satisfação da formação às entidades formadoras que ministram formação na organização, pois podem verificar quais as opiniões dos colaboradores. Claro está que esta pode ter os seus prós e os seus contras, mas é de grande deferência que os colaboradores sejam chamados a dar as suas opiniões sobre a formação e a sua ministração. Porém, tal como referido pelo entrevistado A, esta não é sempre constatada, pois nem todas as entidades efetuam este estudo junto dos formandos. Em contrapartida, e tendo em vista este aspeto, a Gestão da Formação tem já a preocupação de procurar a opinião dos colaboradores através da comunicação ativa no decorrer e no final da formação através de emails, chamadas ou pessoalmente ou por meio de inquéritos por questionário.

Algo que foi constatado desde o início e corroborado pelo entrevistado A é o facto de que o registo de formação é feito inteiramente pela gestora da formação, sendo que esta somente tem apoio na divulgação e na reunião das formações pedidas por parte dos pivots de algumas das empresas do grupo, pois somente há *pivots* em duas do leque das empresas pertencentes à

dstgroup. Este aspeto faz com que o trabalho esteja concentrado numa só pessoa, sendo que talvez este pudesse estar mais repartido.

Um outro ponto de vista que constatamos foi o facto de, na verdade, haver mais formação para os mais qualificados e menos para os quadros com menores qualificações. Isto está interrelacionado com as posições geográficas dos colaboradores. Os colaboradores com maiores qualificações são aqueles que estão em escritório, o que torna a sua deslocação para formação e disponibilidade seja mais ajustável, sendo que muita desta formação é realizada em horário laboral ou misto, tal como referido pelo entrevistado A.

Por oposição, os colaboradores pertencentes aos quadros menos qualificados, estando deslocados das suas residências fixas, leva a que estes extravasem uma certa relutância em preencher o tempo que dispõem para as suas famílias com formação. Contudo, os responsáveis por estes colaboradores sensibilizam os colaboradores para a frequência de formação junto destes colaboradores e estes têm demonstrado abertura para a sua participação em formação. Para além disso, as chefias a par com a Gestão da Formação têm vindo a inverter esta tendência, sendo que tal demorará algum tempo até que esta transição esteja completa. No entanto, esta já está a ser processada. Isto foi passível de corroboração através da entrevista do entrevistado A, bem como através da análise dos dossiers técnico-pedagógicos da organização, onde estavam expressos o público-alvo mais amiudado das formações.

Em jeito de conclusão, verificamos que existem muitos pontos positivos que tornam a Gestão da Formação da organização muito eficaz e eficiente, mas há aspetos menos positivos que poderiam ser colmatados, o que levaria a um maior desenvolvimento quer profissional, como pessoal dos colaboradores da organização, bem como uma maior articulação entre as mais variadas camadas hierárquicas da organização.

Para além do já supracitado, deve-se denotar que para além das relações de trabalho sofrerem vários impactos positivos relevantes, a preocupação de a formação chegar a todos os estratos hierárquicos e a atenção dedicada à formação e aos formandos fazem com que os colaboradores sintam que são ouvidos e que as suas opiniões são tidas em consideração. Consequentemente, tal conduz a uma mobilização das competências adquiridas em formação mais eficaz e eficiente, pois estes percecionam o sentimento de pertença na comunidade organizacional, tornando-se mais proativos e motivados no desenrolar do exercício das suas funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findo todo o processo investigativo, abeira-se o momento de fazermos um balanço de uma etapa educativa deveras significativa. Assim sendo, o marco a atingir com o desenrolar deste projeto centrava-se no estudo da Gestão da Formação da organização e, com mais detalhe, na avaliação da formação realizada na mesma. Posto isto, recorreram-se não só a instrumentos de investigação práticos como as mais diversas técnicas de recolha de dados que suportaram todo o processo investigativo e concretizado por intermédio do contexto real de estágio. Todavia, para que as técnicas de recolha de dados, desde as mais empíricas, como as mais exatas, fossem frutíferas, o suporte teórico para a fundamentação das mesmas era fundamental, bem como a teorização basilar das temáticas a explorar no decorrer da investigação. Esta práxis foi conseguida por meio da revisão da literatura.

Partindo deste pressuposto, pretendíamos, através do método de estudo de caso de carácter exploratório, perscrutar quais os trâmites que a organização seguia no que diz respeito à análise das políticas e práticas de formação, bem como as relações existentes entre a Gestão da Formação e os mais diversos recursos humanos da organização.

Tendo em mente que vivemos e vivenciamos um mundo onde a globalização é o termo aplicável em toda e qualquer parte do mundo, percebemos que esta influencia todos os meios existentes. A competitividade e a produtividade, aliadas à estratégia e empregabilidade fazem com que as competências e apetências para o exercício de uma dada função no seio de toda e qualquer organização seja fundamental (Canario,2001; Estevão, 2012). Visando esse preceito, a formação no meio empresarial torna-se primordial para que haja o *empowerment* e o *know-how* requeridos para que as organizações se mantenham na vanguarda da tecnologia, isto numa economia denominada de economia de conhecimento (Voisin,2001).

Para além da colmatação dos *handicaps* que os colaboradores possam ter no que concerne ao conhecimento, a formação tem como intuito de fazer com que os que nela participam se sintam ouvidos, o que, por sua vez, cria um sentimento de pertença a uma dada equipa e/ou organização, bem como incrementa a motivação e entreaajuda no exercício das suas funções, tanto a curto, como a médio e longo prazo. Com isto, o contexto real de estágio foi um suporte de extrema relevância, uma vez que permitiu que fosse constatada quais as políticas e práticas de formação que a organização aplicava e que sustinha toda a Gestão da Formação.

É de salientar que o nosso estudo não foi abrangente a toda a formação ministrada no grupo em que foi realizado o estágio, abrangendo uma amostra de formação do tipo externa.

Porém, tivemos a oportunidade de constatar que a formação, apesar de ser ministrada com maior tendência aos colaboradores com mais qualificações, verificamos, de igual forma, que os colaboradores que detêm menos qualificações e em obra, também obtiveram formação, mesmo que em menor número. Assim sendo, foi nesta amostra que estudamos a avaliação da formação na organização, mais concretamente, a avaliação da satisfação da formação.

Posto isto, pretendemos reiterar que a experiência em contexto real de trabalho foi muito gratificante e impactante, uma vez que tivemos a oportunidade de experienciar e constatar *in loco* os mais diversos aspetos de grande relevância e que, num futuro esperemos, próximo, possamos vir a aplicar. Num ponto de vista pessoal e profissional, e uma vez que o estágio realizado foi a primeira experiência tida em contexto real de trabalho e no mercado de trabalho em si, foi de grande relevo e muito proveitoso, quanto não mais pelas relações interpessoais e desenvolvimento pessoal que foi adquirido. Para além disso, a possibilidade de aplicar no terreno e no momento oportuno os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, permitiu a consolidação dos mesmos, isto ligado mais às *hard skills*. Contudo, as competências e as *soft skills* foram aprofundadas e até mesmo adquiridas, isto porque os conhecimentos teóricos foram transpostos para a praxis do estágio, o que permitiu a criação de uma ponte de ligação entre a dicotomia abordada. Apesar de a formação ter sido a área onde a nossa intervenção foi mais impactante e manifestamente constante, a possibilidade dada pela organização na participação em outras áreas existentes no departamento de RH tornou a experiência mais enriquecedora em termos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Uma vez que a formação de base diferia da formação adquirida no âmbito do mestrado realizado, isto acarretou certas dificuldades no processo de estágio e elaboração e redação do presente relatório. Apesar de terem ocorridos certos contratemplos no decorrer do processo investigativo, eles foram superados, o que tornou a experiência mais desafiante e motivante.

Não obstante o percurso académico tido e, com especial proeminência ao caminho andarilhado nesta etapa formativa que se termina, retemos os conhecimentos adquiridos em contexto académico e em contexto de estágio, bem como a capacidade de resolução de reveses e resiliência aprendidos e apreendidos.

Em jeito de conclusão, pretendemos que o desenvolvimento deste projeto exploratório contribua de algum modo para a organização e que o mesmo tenha impacto num futuro, tal como teve em nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bibliografia referenciada

- Aguinis, H. e Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. *Annual Review of Psychology*, 60, pp. 451–474, em DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163505.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J-P., Maroy, C., Ruquoy, D. e Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investugação em Ciências Sociais*. 2ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Alves, M. P. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barata, J. e Alves, S. (2005). *Gestão da Formação*. Lisboa: Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação.
- Barbier, J-M. (1990). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barbier, J-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation, *Éducation Permanente*, 128, pp. 11-25.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1997). Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In Canário, R. (Org.) (1997). *Formação e situações de trabalho*, pp. 61-77. Porto: Porto Editora.
- Brandão, Z. – Org. (1994). A crise dos paradigmas e a Educação. *Questões da nossa época*, vol. (35). São Paulo: Cortez editora.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. 3ª Edição, Lisboa: Gradiva.
- Bernardes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas – Situação actual e perspectivas futuras. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, nº 06, pp. 57-60 in ResearchGate.
- Bernardes, A. (2013). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas: a dimensão educativa do trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Bernardes, A. (2014). *A Formação dos trabalhadores nas empresas multinacionais em Portugal*. Universidade de Lisboa. Consultado a 30 de janeiro de 2017, em

- https://www.researchgate.net/publication/260391159_A_formacao_nas_empresas_multinacionais_em_Portugal, in ResearchGate.
- Bidarra, M.G. (2004). Modo(s) de Trabalho Pedagógico: O grau de transmissividade das práticas de formação. *Psychologia*, Extra Série (Número de Homenagem Prof. Doutor Manuel Viegas Abreu), pp. 417-437.
- Bodgan, R. e Bicklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. e Vala, J. (2000). *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas*. Lisboa: RH Editores.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2001). Adultos – da escolarização à educação in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), pp. 85-100.
- Canavarro, J.M. (2000). Teorias e paradigmas organizacionais. *Coleção Teses nº6*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cardim, J.E. (2005). *Formação Profissional: problemas e políticas*. Universidade Técnica de Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Chambel, M.J. e Curral, L. (1995). *Psicossociologia das organizações*. 1ª Edição, Lisboa: Texto Editora.
- Chambel, M.J. e Curral, L. (2008). *Psicologia Organizacional: da estrutura à cultura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Código do Trabalho (2016). *Coleção Legislação*. 12ª Edição, Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2ª Edição, Coimbra: Almedina.
- Cruz, J. M. S. V. P. (1998). *Formação Profissional em Portugal. Do Levantamento de Necessidades à Avaliação*. 1ª Edição, Lisboa: Sílabo.
- Damas, M.J e De Ketele, J-M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Edições Almedina.
- De Ketele, J-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin. P. e Thomas, J. (1994). *Guia do formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Ketele, J-M. e Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- dstgroup. Consultado em 27 de janeiro de 2017, em <http://www.dstsgps.com/intro-pt/#/#intro>.
- Dubar, C. (1997a). Formação, trabalho e identidades profissionais. *In* Canário, R. (Org.) (1997). *Formação e situações de trabalho*, pp 43-52. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1997b). A socialização – construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1999). A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação e Sociedade*, (19), n.64, pp. 87-103.
- Estevão, C. (1998). Políticas de formação de recursos humanos nas organizações educativas das práticas modernas aos discursos pós-modernos. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, (3), pp. 213-220.
- Estevão, C. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação e Sociedade*, ano XXII, 77, pp. 185-206.
- Estevão, C. (2012). *Políticas e Valores em Educação: repensar a educação e a escola pública como um direito*. Vila Nova de Famalicão: Edições Humus.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Granzotto, K. (2013). *Comunicação Interna e Coerência Organizacional. Um Estudo de Caso*. Braga: Dissertação de Tese, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, Portugal.
- Gonçalves, A. (2004). Métodos e técnicas de investigação social I: Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático, pp. 59-93, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Consultado em 30 de janeiro de 2017, em <https://tendimag.files.wordpress.com/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-investigac3a7c3a3o-social-i.pdf>.
- Hamel, J., Dufour, S. e Fortin, D. (1993). *Case Study Methods: qualitative research methods series 32*. United States of America: Sage Publications.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hoz, A. (1985). *Investigación Educativa. Diccionario ciencias de la educación*. Madrid: Anaya.
- Hozjan, D. (2009). Key competences for the development of lifelong learning in the European Union. *European Journal of Vocation Training*, 46 (1), pp. 196-207.
- Kirkpatrick, D. e Kirkpatrick, J. (2005). *Evaluating training programs: the four levels*. 3rd Edition. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

- Lacomblez, M. (2001). Analyse du travail et élaboration des programmes de formation professionnelle. *Ergonomie, formation et transformation des milieux de travail*, (56), 3, pp. 543-578.
- Latorre, A., Rincón, D. e Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Le Boterf, G. (2001). Da engenharia da formação à engenharia das competências: que abordagens? Que actores? Que evoluções? In Carré, P. e Caspar, P. (Dir.). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 355-373). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos: elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (2009). *Aprendizagem? Que aprendizagem?*. Consultado em 20 de outubro de 2017, em <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Licinio%20Lima%20Que%20aprendizagem.pdf>
- Lima, L. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na 'sociedade da aprendizagem'. *Revista Lusófona de Educação*, nº15, pp. 43-46.
- Lopez, L. e Figari, G. (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Lüdke, M. e André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Mauger, G. (2001). Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1(136-137), 5-14, em DOI 10.3917/arss.136.0005.
- Masingue, B. (2001). Pilotagem das políticas de formação. In Carré, P. e Caspar, P. (Dir.). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 355-373). Lisboa: Instituto Piaget.
- Meignant, A. (2003). *A Gestão da Formação*. 2ª Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De facto editores.
- Ott, J.S., Shafritz, J.M. e Jang, Y.S. (2011). *Classic Readings in Organization Theory*. 7th Edition – International Edition, Canada: Wadsworth, Cengage Learning.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores

- Pacheco, J.A. (1998). Avaliação da aprendizagem. *In* Leandro Almeida e José Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90 *in* ResearchGate.
- Pessoa, F. (2011). *Mensagem*. Tugaland by A Bela e o Monstro Editores.
- Quiyv, R e Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Randolph, W.A e Posner, B.Z. (1992). *Planeamento e Gestão de Projectos*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Rocha, M. C. J. (2011). Quando a avaliação se torna prioridade política, a educação para a igualdade deixa de o ser: políticas de género e TIC na era da globalização. *Educação, Formação e Tecnologias*, 4(1), pp. 4-16.
- Rocha, M. C. e Silva, M. S. (2015). Formação de Pessoas Adultas: Uma Análise em torno da Construção de Identidades Aprendentes em Contexto de Crise. *Investigar em Educação*. Nº3 – 2ª Série. *Educação em Tempo de Crise*, pp. 93-110.
- Rodrigues, P. A Avaliação curricular. *In* Estrela, A. e Nóvoa, A. (Org.) (1999). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Ruão, T. (1999). A Comunicação Organizacional e a gestão de Recursos Humanos. Evolução e actualidade, *Cadernos do Noroeste*, 12, nº 1-2, pp. 179-194, CCHS - Centro de Ciências Históricas e Sociais, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Salgado, C.M. (1997). *Avaliação da Formação: Interface escola/empresa*. Lisboa: Texto Editora.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais: Casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2000). Do poder mágico da formação às práticas de formação com projecto e à avaliação reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1).
- Silva, M. S. (2005). *Formação, trabalho e aprendizagem ao longo da vida*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, pp. 2071-2086.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Treven, S. (2001). Human resource management in international organizations. *Management*, (6), 1-2, pp. 177-189.
- Voisin, A. (2001). A economia da formação. *In* Carré, P. e Caspar, P. (Dirs.) (2001). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 355-373). Lisboa: Instituto Piaget.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

2. Referências Normativas

AT – Autoridade tributária e aduaneira. Decreto-Lei n° 98/2015, de 2 de junho. Consultado em 17 de outubro de 2016, em https://info.portaldasfinancas.gov.pt/NR/rdonlyres/39DBEAA5-0F74-4AD6-AE6F-B51C462F8713/0/Decreto_Lei_98_2015.pdf.

Diário da República n.º 214/2000, 2º Suplemento, Série I-B de 2000-09-15, Decreto Regulamentar n° 12-A/2000 de 15 de Setembro. Consultado a 29 de abril de 2017 em <https://dre.tretas.org/dre/118711/decreto-regulamentar-12-A-2000-de-15-de-setembro>.

Índice de Anexos

Anexo 1 – Parecer da Organização para utilização do seu nome na redação do Relatório de Estágio

Anexo 2 – Consentimento Informado

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Organograma do dstgroup

Apêndice 2 – Organograma do Departamento de Recursos Humanos do dstgroup

Apêndice 3 – Guião de entrevista a diretores/responsáveis

Apêndice 4 – Transcrição da entrevista B

Apêndice 5 – Transcrição da entrevista C

Apêndice 6 – Transcrição da entrevista D

Apêndice 7 – Guião de entrevista: Gestão da Formação

Apêndice 8 – Transcrição da entrevista A

Apêndice 9 – Análise documental comparativista das entrevistas

Apêndice 10 – Inquérito por questionário

Apêndice 11 – Análise dos inquéritos por questionário

Anexo 1 – Parecer da Organização para utilização do seu nome na redação do Relatório de Estágio

domingos da silva teixeira, s.a.

rua de pitancinhos - palmeira
apartado 208
4711-911 braga portugal
tlf (+351) 253 307 200/1 fax (+351) 253 307 210
geral@dstsgps.com
www.dstsgps.com



Declaração

A Domingos da Silva Teixeira, S.A, com sede na Rua de Pitancinhos, apartado 208, freguesia de Palmeira, concelho de Braga, declara para os devidos efeitos que Liliana Pereira Fernandes, aluna de Mestrado em Educação: Área de Especialização – Formação, Trabalho e Recursos Humanos, com o número pg30775, pertencente à Universidade do Minho, tem autorização para usar o nome da empresa na elaboração do seu Plano de Atividades de Estágio, bem como na elaboração do Relatório de Estágio.

Braga, 29 de novembro de 2016

O Diretor de Recursos Humanos

DOMINGOS DA SILVA TEIXEIRA,
S.A.

(Alfredo Cardoso, Dr.)

c. social € 12 500 000
micro braga / nipc 501 489 126
avará de construção n.º 2846



Ativo:
Consultoria e Treinamento, Gestão
de Recursos Humanos, Recrutamento,
Formação, Avaliação, Desenvolvimento
Humano e Trabalho de Equipa e Trabalho
Colaborativo. Avaliação e Seleção de
Candidatos. Acompanhamento e Apoio
Operacional. Desenvolvimento Profissional e
Estratégias de Retenção de Talentos.
Consultoria em Recursos Humanos
Consultoria em Gestão Financeira



Ativo:
Consultoria em Recursos Humanos,
Gestão de Equipamentos e Instalações,
Gestão de Parques Industriais e Instalações,
Gestão de Manutenção e Reparação,
Gestão de Segurança e Saúde no Trabalho



Ativo:
Consultoria em Recursos Humanos,
Gestão de Equipamentos e Instalações,
Gestão de Parques Industriais e Instalações,
Gestão de Manutenção e Reparação,
Gestão de Segurança e Saúde no Trabalho



Anexo 2 – Consentimento informado

Consentimento Informado

Eu, _____, declaro que tomei conhecimento de que será mantido o meu anonimato e compreendi todas as informações acerca da entrevista que será elaborada no âmbito do Estágio Curricular do Mestrado em Educação – Área de Especialização: Formação, Trabalho e Recursos Humanos, para a qual foi solicitada a minha colaboração. Desta forma, aceito participar na entrevista realizada pela estagiária Liliana Pereira Fernandes.

Braga, _____ de _____ de 2017

Assinatura do entrevistado

Apêndice 1 - Organograma do dstgroup

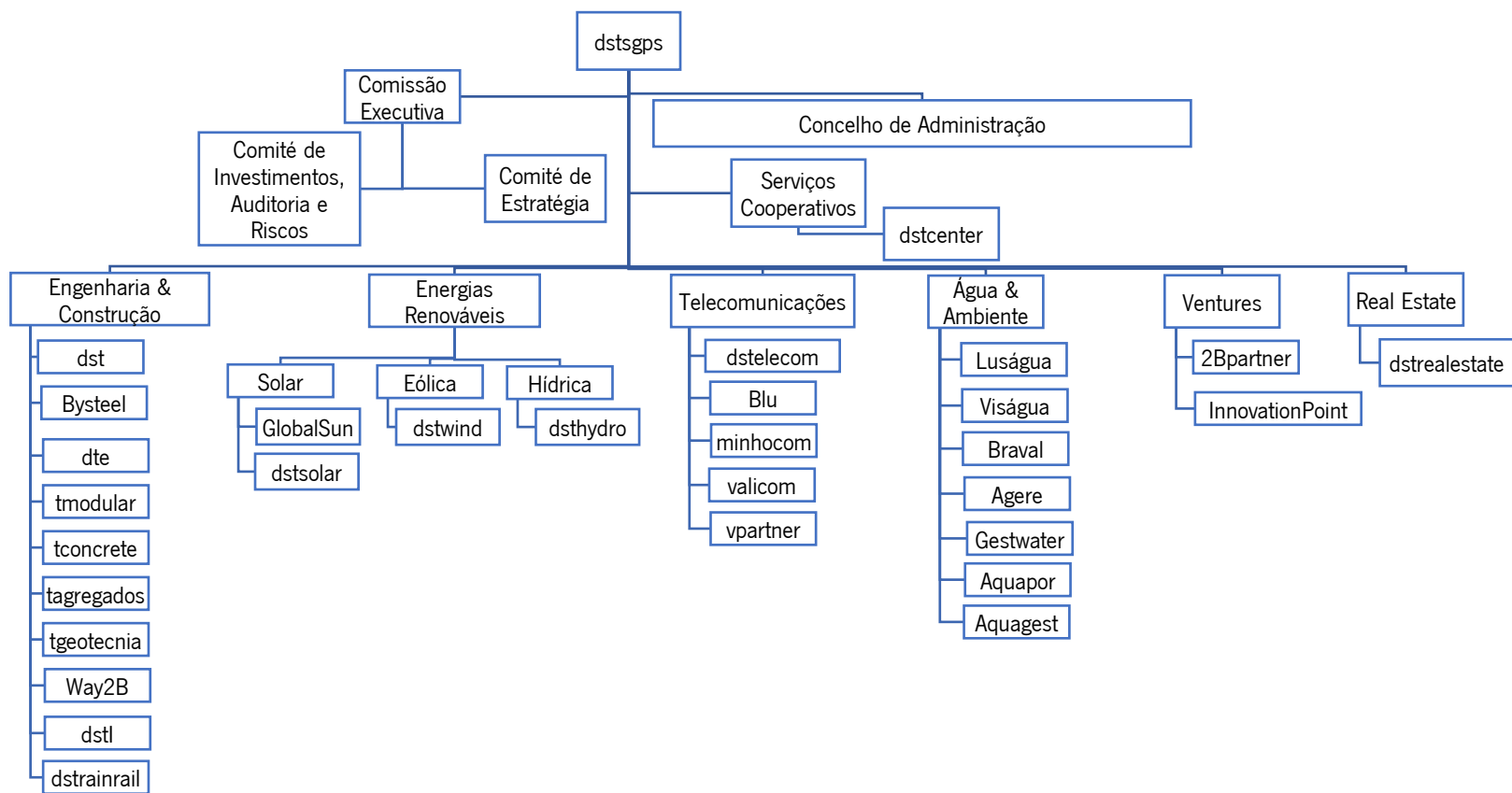


Figura 1: Organograma organizacional do dstgroup

Apêndice 2 - Organograma do departamento de Recursos Humanos – Grupo dst

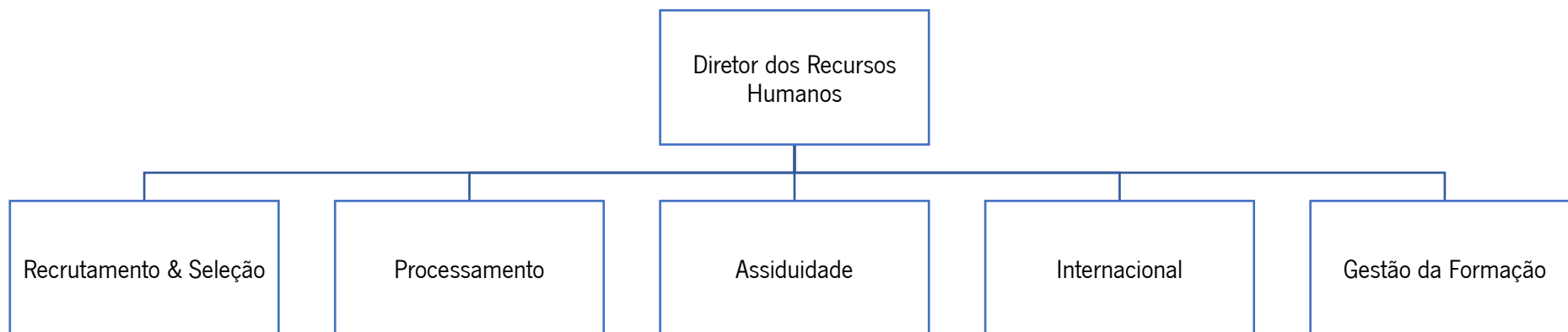


Figura 2: Organograma do departamento de Recursos Humanos do grupo dst

Apêndice 3 - Guião de entrevista

- ✓ Para as chefias diretas/diretores dos colaboradores em formação da dstgroup

Dados pessoais

1. Idade:
2. Género:
3. Habilitações Literárias:
4. Área de Formação:

Dados Profissionais

5. Qual o nome da empresa a que pertence? Qual o departamento?
6. Que função/funções exerce no seio do departamento/empresa?
7. Qual a sua principal função?
8. Há quanto tempo trabalha nessa função?
9. A função que exerce enquadra-se com a sua área de formação de base?
10. Já tinha trabalhado/exercido cargos dentro do contexto profissional que se encontra atualmente?
11. Quais as competências/apetências necessárias para o desempenho da função que exerce? E recorre a essas competências na execução da sua função?

Formação no seu geral

12. Possui outra(s) formação(ões), para além da sua formação de base? Se sim, porque razão recorreu a essa(s) mesma(s) formação(ões)?
13. Tendo em vista o seu posto de trabalho, pretende realizar algum tipo de formação, de modo a adquirir novos saberes noutras áreas? Se sim, quais?
14. De momento está a frequentar alguma formação? Se sim, qual? Porque razão a está a frequentar?

Caracterização da formação no grupo dst

15. Qual a sua opinião em relação à formação?
16. Em que se apoia para fazer o levantamento de necessidades para o grupo de colaboradores que coordena?

17. Com relação às formações que não vigoram no documento intitulado “levantamento de necessidades de formação”, a partir de que meios se apercebe quais as necessidades dos seus colaboradores?
18. Comunica com os seus colaboradores quando elabora esse documento?
19. Aquando do momento do pedido de formação, tem em consideração os pedidos dos colaboradores?
20. Qual o público-alvo principal das ações de formação que pede?
21. Como elabora os objetivos da formação quando estas são pedidas?
22. Os colaboradores mostram interesse na frequência das formações ou, por outro lado, mostram resistência?
23. Este interesse/resistência está, de alguma forma, interligado com as habilitações literárias que os colaboradores participantes na formação possuem?
24. Qual ou quais as formações que considera serem mais adequadas para os colaboradores que estão sob a sua alçada?
25. Qual ou quais as formações mais pedidas por si, no que diz respeito aos seus colaboradores?
26. Faz a avaliação da formação dos seus colaboradores? Como a faz?
27. Se sim, acha que o documento é o mais indicado para a função? Se não, qual a razão para não o fazer?

Relações Formação - Trabalho

28. A seu ver, os colaboradores participantes na formação mobilizam as competências adquiridas desta para os seus postos de trabalho?
29. Quais as formações que considera mais relevantes para os colaboradores?
30. Quais as formações efetuadas que considera que foram mais produtivas?

Relações interpessoais

31. Comunica com os colaboradores que frequentam as formações?
32. Como classificaria a relação existente entre diretor-gestor da formação? E a existente entre chefia direta-colaboradores?
33. A formação fomentou e/ou consolidou as relações existentes entre chefia-colaborador?
34. Com relação à formação lecionada:
 1. considera que os objetivos pré-estabelecidos para a formação foram alcançados?

2. considera que os conteúdos lecionados foram adequados às necessidades requeridas?

Apêndice 4- Transcrição da entrevista B

(Gênero: masculino)

1. **Queria começar por lhe desejar uma boa tarde. Gostaria de saber, primeiramente, a sua idade.**

Tenho 53 anos.

2. **Quais as suas habilitações literárias?**

Sou licenciado.

3. **Qual a área de formação?**

Engenharia Mecânica.

4. **A que empresa, qual o nome da empresa a que pertence?**

Dst.

5. **E qual o departamento?**

Parque de materiais e logística.

6. **Quais as funções que exerce?**

Sou diretor do departamento.

7. **E essa é a sua principal função?**

Sim.

8. **Há quanto tempo trabalha nesta função?**

Estou nesta função desde 2009.

9. **A função que exerce enquadra-se na sua área de base?**

Sim. Na licenciatura abordámos questões de gestão. Para esta função, recorre-se muito à gestão, à comitiva de logística, portanto, não recorro muito à mecânica no sentido lato. Todavia, tem muito daquilo que aprendi na formação.

10. **Já tinha trabalho/exercido cargos dentro do contexto profissional em que se encontra de momento?**

Sim. Para este departamento vim em 2004. Em 2004, era o gestor de equipamentos e, em 2009, ascendi a diretor. Mas antes tinha estado como responsável da manutenção.

11. **Quais as competências ou apetências que considera necessárias para o desempenho da função que exerce?**

Tem de haver uma capacidade de resiliência bastante elevada, diálogo, muita objetividade e saber ouvir. Também é importante conhecer os mecanismos da empresa, como é que esta funciona, para além dos meandros da logística em si, porque eu coordeno uma equipa em que a

nossa função principal é alocar os meios necessários para a execução das obras. Portanto, para que isso funcione, é necessário ter essencialmente resiliência e capacidade de resistência.

12. E recorre a essas competências diariamente?

Sim. No dia a dia falo muito com as pessoas, tanto da empresa, como com fornecedores ou colegas, isto para além da equipa que estou a chefiar.

13. Em relação à formação no seu geral, possui outras formações para além da sua formação de base?

Sim, tenho. Fiz uma pós-graduação em gestão avançada, bem como, no ano passado, fiz uma formação para gestores de frota. Nós tivemos que adquirir um alvará, portanto a nível da empresa era preciso de um gerente e eu fiz essa formação que deu num exame no IMT.

14. E a razão principal por ter recorrido a essas formações foi para o exercício de alguma função específica?

Sim, pela parte da gestão que tive na licenciatura, mas também porque temos que estar sempre a atualizar-nos. E, em relação ao curso de gestor de frota, é um requisito para se poder ter esse alvará e tinha que ter alguém na empresa com essa formação específica. E eu tive que fazê-la.

15. Tendo em conta o seu posto de trabalho, pretende realizar algum tipo de formação, de modo a adquirir novos saberes?

Sim. Eu gostava de realizar formação na parte das línguas que é um handicap da minha parte, nomeadamente no inglês e, este ano, tenciono fazer um *refresh*.

16. De momento, está a frequentar algum tipo de formação?

Não.

17. Em relação a formação, aqui no grupo dst, qual é a sua opinião?

Eu julgo que a formação tem estado a ocorrer de forma satisfatória, claro que a questão também da disponibilidade em termos de horários, de compatibilizar o laboral tem sido complicado. Mas é uma área que a empresa valoriza bastante e que tem promovido formação para os quadros da empresa e não só, mesmo para as outras funções. É uma aposta seríssima da empresa. Dá-se muita importância à formação, tanto que temos uma pessoa que se dedica somente à formação.

18. No que diz respeito ao levantamento de necessidades de formação e ao diagnóstico de necessidades de formação, em que se apoia para o fazer, para o elaborar?

Para além daquilo que vamos detetando no dia a dia, a lidar com os colaboradores, também falamos e questionamos as pessoas sobre as áreas em que gostariam de ter formação e os seus feedbacks. Assim, vamos sempre fazendo uma formação, quer de atualização de alguns aspetos que achamos que eles precisam para se aprimorarem ou para aumentar os conhecimentos que têm.

19. Em relação às formações que não vigoram no documento “levantamento de necessidades de formação”, como é que se apercebe que existem essas necessidades nos seus colaboradores?

No início de cada ano é-nos pedido para nos pronunciarmos sobre as formações que achámos convenientes para o departamento. Mas ao longo do ano, quando detetamos alguma coisa que a formação possa colmatar, falamos com o departamento de formação em relação a isso. Por exemplo, agora temos estado a insistir para que haja uma formação na área da negociação, que é uma área que nós detetamos necessidades, porque também negociamos muito, quer com os parceiros internos, quer com os fornecedores. Portanto, achamos que precisávamos de pôr mais uma camada de conhecimento e, então, temos estado a insistir. Também temos vindo a insistir, no sentido de também promovermos uma formação para os motoristas, nomeadamente aos tacógrafos, pois detetámos que nós estávamos a ser alvo de coimas por parte das autoridades.

20. Quando elabora o documento de diagnóstico de necessidades de formação, comunica com os seus colaboradores?

Sim, comunico com eles. Eles dão uma opinião em relação ao que eu penso ou eu dou uma opinião sobre aquilo que eles pensam.

21. Qual o principal público-alvo das formações que pede?

A formação é transversal. O departamento é constituído por cerca de 200 pessoas: motoristas são cerca de 40, operadores ou condutores manobreadores são cerca de 60. Para além destes, temos encarregados, técnicos de obra, ferramenteiros, entre outros, isto para além de pessoal BackOffice que está no escritório. Portanto, quando há formações, procuramos que estas sejam transversais.

22. Mas há formações para os mais qualificados, para os quadros mais intermédios/médios, altos ou para os quadros menos qualificados?

Há mais formação para os quadros menos qualificados.

23. Como elabora os objetivos da formação?

Quando alguém faz uma formação, a perspectiva é sempre que, no desempenho das tarefas dos colaboradores se constate que houve uma evolução. Portanto, a perspectiva é sempre que um colaborador vai fazer formação, esta o ajude a saber fazer mais e lhe facilitar o seu dia a dia. Isto é, a melhoria do desempenho das pessoas.

24. Os colaboradores mostram interesse na frequência na formação, ou, por outro lado, mostram resistência?

Como nós temos muitas obras e as nossas obras estão deslocadas de braga (temos obras no centro e sul do país), os colaboradores passam a semana fora do seu local de residência. Assim sendo, o tempo que nós dispomos para formação é o sábado ou sexta feira ao final do dia. Então alguns têm uma certa relutância e temos que sensibilizá-los para fazerem as formações, mas, em geral, a receptividade tem sido boa.

25. E quando há essa resistência, está de alguma forma interligado com as habilitações literárias dos colaboradores ou é indiferente no que diz respeito a não qualificados ou a qualificados?

A meu ver, acho que isso é indiferente.

26. Qual ou quais as formações que considera serem as mais adequadas para os colaboradores que estão sob a sua alçada?

As pessoas que conduzem equipamentos têm que ter formação sobre os mesmos. Os outros têm mais a ver com as tecnologias de informação como o Excel, ou planos para a negociação. Porém, também temos promovidos formações na área do socorrismo, para os encarregados, na leitura dos projetos, Autocad e em línguas.

27. Costuma fazer a avaliação da formação dos seus colaboradores?

Sim, eu faço.

28. E acha que essa avaliação é tida em conta por parte da empresa?

A empresa tem tido em conta essa avaliação no aspeto de saber valorizar as pessoas, não na questão monetária. Mas, para o exercício de um tipo de tarefas, sim.

29. Em relação ao formulário da avaliação da eficácia da formação, acha que esse formulário é adequado para avaliar todo o tipo de formação ou acha que podia ser melhorado em algum aspeto?

Eu acho que aquele formulário as pessoas acabam por preencher no fim das formações, não são sinceras no preenchimento, pois já querem ir embora: é algo que está generalizado. Para além disso, não estou muito de acordo com o preenchimento desse formulário.

Mesmo o formulário que é enviado pela gestão da formação?

Não. Esse eu acho que é adequado.

30. A seu ver, os colaboradores participantes na formação mobilizam as competências adquiridas para o seu posto de trabalho?

Sim.

31. E pensa que essas formações os torna mais produtivas na execução da sua função?

Mais produtivos, mais motivados e estão mais à vontade a desempenhar funções que antes, talvez, teriam mais dificuldades.

32. Após as formações, tem por hábito comunicar com os colaboradores, para saber o seu feedback?

Sim.

38. Como classificaria a relação existente entre diretor e gestor da formação? E com os colaboradores?

Acho que é uma relação muito próxima e aberta.

39. Acha que as formações tiveram alguma influencia na relação existente entre diretor/gestor com os colaboradores ou não modificou?

Não, julgo que não.

40. Tendo em consideração as últimas formações ministradas, considera que os objetivos pré-estabelecidos foram totalmente alcançados?

Sim.

41. E, por último, considera que os conteúdos foram adequados às necessidades?

Foram porque esta formação foi um fator medida, isto é, para além de alguma dificuldade de interpretação de alguns artigos da lei, também houve o cuidado de falarmos com a formadora. A primeira parte consistiu num teste em que se mediu os conhecimentos dos formandos, e que permitiu ao formador se situar no nível de conhecimento que os motoristas tinham. Portanto, isso foi um fator medida. Acho que correspondeu ao que tinha sido concebido ou pré-concebido, sim.

É só, muito obrigada pela disponibilidade.

Apêndice 5 - Transcrição da entrevista C

(Gênero: feminino)

1. **Boa tarde. Muito obrigada pela sua disponibilidade. Gostaria de saber primeiro a sua idade, se faz favor?**

Tenho 40 anos.

2. **Quais as suas habilitações literárias?**

Tenho uma licenciatura de base em engenharia civil e uma pós-graduação nessa área.

3. **A que empresa pertence?**

Pertenço à dst. No entanto, no departamento que integramos, também prestamos serviços para a Cari, mas sou do quadro da dst.

4. **E qual o departamento a que pertence?**

O departamento é o de estudos e propostas. Este departamento é parte integrante do departamento de vendas em geral, que tem várias componentes. O departamento que integro e onde desempenho funções é o departamento de estudos e propostas de construção civil, porque há uma outra componente de vertente específica.

5. **Qual ou quais as funções que exerce?**

A minha função no departamento é de coordenação da equipa. Temos uma equipa bastante grande, estando à minha responsabilidade a coordenação do trabalho que se desenvolve no departamento.

6. **E essa é a sua principal função ou desempenha outras?**

Essa é a minha principal função, apesar de esta englobar muitas atividades, desde a questão de recursos humanos propriamente dita, a gestão das pessoas, até à própria ação comercial em si relativamente a projetos e clientes.

Assim sendo, a minha função é transversal, tudo o que exerço é necessário para o desempenho desta. O nosso departamento é como se fosse uma pequena empresa, uma PME com 30 pessoas. Portanto, tudo o que uma empresa pequena precisa, incluindo a sua coordenação, é o que eu faço.

7. **Há quanto tempo exerce essa função?**

Exerço esta função há 10 anos.

8. E já tinha exercido algum cargo dentro deste contexto profissional?

Não. Antes desta função, o que eu fazia era o que fazem as pessoas que eu coordeno. Eu era um elemento da equipa que, na altura, era bastante menor, passando à coordenação de um conjunto de técnicos que, entretanto, foi crescendo.

9. Quais as competências ou apetências para o desempenho da função que exerce? Aquelas que considera essenciais?

Na realidade, pouco ou nada de engenharia civil. De facto, o que considero essencial é formação na área da gestão de equipas, na área da gestão do tempo e da produtividade, mais até do que na área técnica de engenharia civil, isto claro na perspetiva de uma função de coordenação.

Não desmerecendo, claro está, o facto que uma função de base nesta área nos trazer vantagens para o exercício técnico, que é mais específico e é uma das funções desempenhadas.

10. E recorre a essas competências todos os dias, diariamente?

Todos os dias.

11. Para além da sua formação de base, tem alguma outra formação?

Sim, complementares e paralelas. Tenho formação em ferramentas informáticas específicas e em liderança e gestão de equipas.

Para além destas, tenho formações mais específicas, técnicas, estas já na área da engenharia civil que são menos aplicáveis aqui, mas que uma pessoa vai fazendo para reciclar conhecimentos.

12. E qual a razão pela qual recorreu a essas formações?

A certas formações recorri por questões de desenvolvimento pessoal, mais concretamente para atualizar conhecimentos e participei noutras por considerar que são fundamentais para melhorar o desempenho das minhas funções diárias.

13. Tendo em vista o seu posto de trabalho, pretende realizar algum tipo de formação de modo a adquirir novos saberes noutras áreas?

Pretendo sim. Pretendo fazer formação na área da gestão, uma forma de MBA mais simplificado, não tão extensivo. Isto porque, no desempenho das minhas funções, tenho responsabilidades na área da gestão de objetivos, de coordenação e avaliação de resultados obtidos e faço o acompanhamento do processo de gestão da qualidade. Assim sendo, pretendo desenvolver competências que estejam relacionadas com a área de gestão.

14. De momento está a frequentar alguma formação?

Não.

15. Em relação à formação em geral, aqui na empresa, qual a sua opinião?

A minha opinião em relação à formação é diferente daquela que eu recolho da equipa que coordeno, isto porque, a pretexto de uma outra necessidade, fizemos um inquérito em relação a aspetos de melhoria, pontos fracos e pontos fortes do funcionamento do departamento. Como ponto fraco, e isto apontado por várias pessoas da equipa, foi, de facto, a formação. Apesar de a minha perspetiva ser diferente da recolhida da equipa, foi muito importante perceber qual a opinião dos colaboradores enquanto coordenadora, de forma a poder contribuir para que haja mudança nesse sentido.

Na minha perspetiva, a formação é concebida à medida, pois tem em consideração as necessidades que os colaboradores vão tendo e que vou verificando ao longo do tempo. Todavia, tendo eu uma posição privilegiada no que diz respeito ao relacionamento com outros departamentos, nomeadamente com o departamento de Recursos Humanos onde se situa a formação, não sinto a insuficiência de informação que eles sentem. Isto porque os colaboradores do departamento não conhecem qual o Plano de Formação em vigor na organização, bem como a sua calendarização. Sabem que há formações quando as mesmas são divulgadas.

Apesar de, no início de cada ano, os colaboradores manifestarem quais as suas necessidades de formação, sentem que não há um retorno por parte da gestão da formação a informar que foram analisadas as necessidades de formação existentes na organização e que, a partir destas, foi elaborado o presente plano de formação. Se houvesse esse retorno, as pessoas poderiam inscrever-se ou não no leque de formações que está contemplado no Plano de Formação, podendo decidir se essas formações eram ou não prioritárias.

Assim sendo, o feedback que tenho por parte dos recursos humanos que coordeno é que não reconhecem que haja, na organização, um Plano de Formação público e divulgado a toda a empresa, que seja inequívoco para todos.

16. Quando faz o levantamento de necessidades de formação, para o grupo de colaboradores que coordena, em que se apoia?

Por principio, eu dou grau de liberdade. Cada colaborador manifesta aquilo que considera ser a sua necessidade de formação. Finda esta fase, fazemos uma análise e uma discussão conjunta do porquê de determinadas opiniões de formação divergirem daquelas que são consideradas padrão.

Por norma, há formações de base que são objetivamente ajustadas à função/operação dos colaboradores. Aquelas formações que se desviam desse fio condutor são colocadas em

discussão. Se o argumento a que se recorreu para o pedido dessa formação for considerado válido, esta formação é tida em consideração e pode mesmo ser efetuada. Tal já aconteceu no departamento, pois as formações realizadas não têm que ir obrigatoriamente de encontro às funções que o colaborador desempenha e que são expeáveis para essa função. Se houver formações que façam sentido no quadro das necessidades e insuficiências de cada colaborador e que estas possam ser vantajosas e inovadoras para o departamento são consideradas válidas.

17. Em relação às formações que não vigoram nesse documento, como se apercebe das necessidades que os colaboradores possam ter?

O processamento de determinação das necessidades é igual. Por conseguinte, as necessidades dos colaboradores são levantadas, identificadas e registadas. Por vezes, depara-se com uma não existência de resposta de formação por parte da empresa para determinadas áreas que se enquadrem nas funções dos colaboradores. Portanto, por iniciativa própria, podem participar nas formações por eles propostas, após a avaliação da sua pertinência e posterior autorização.

18. Sendo assim, comunica bastante com os seus colaboradores aquando da elaboração deste documento?

O que se verifica é o oposto, pois eles é que comunicam comigo, participam muito com as suas opiniões. Não sou eu que elaboro o documento de levantamento de necessidades de formação, pois os colaboradores dão o ponto de partida para a sua elaboração e eu valido o resultado final. Eu posso sugerir ou incrementar, a partir de uma sugestão dada por um colaborador, que um ou mais colaboradores possam participar numa dada ação de formação.

Uma vez que todos os colaboradores que coordeno têm formação superior ou equivalente, eles têm noção das insuficiências que têm. À exceção de, eventualmente, eu ter uma estratégia para um ou mais colaboradores que estão ou serão alocados para um projeto internacional, por exemplo, estes serão deliberadamente selecionados para fazerem formação na língua parceira do projeto.

Se estivéssemos a falar de pessoas que têm níveis de qualificação inferior, poderiam ocorrer situações em que estes não saberiam quais as suas necessidades. Mas não é o caso.

19. Qual o público-alvo principal das ações que pede?

O público-alvo das ações de formação é a equipa de colaboradores que coordeno. Todos eles, sem exceção, não havendo, portanto, uma função para a qual se requiere mais formação que outras. No departamento existem quatro ou cinco categorias de funções e todas elas têm

formações que lhes são direcionadas. Assim sendo, o público-alvo não é nenhum específico, pois são todos os colaboradores do departamento.

20. Como elabora os objetivos da formação, quando a pede?

Os objetivos da formação dependem do tipo de formação pedida. Por norma, a elaboração dos objetivos da formação vai de encontro às necessidades que se pretendam colmatar com a formação.

21. Os colaboradores mostram interesse na frequência das formações ou, pelo contrario mostram resistência?

Sim, em geral, os colaboradores sob a minha alçada mostram muito interesse.

22. E acha que o interesse está de alguma forma interligado com as habilitações literárias dos colaboradores ou não?

Sim está, claramente. Aliás, os colaboradores com mais qualificações estão mais recetivos, mais disponíveis e mais interessados a terem formação do que aqueles que possuem qualificações inferiores.

23. Quais as formações que considera mais adequadas para os colaboradores que estão sob a sua alçada?

As formações que considero mais adequadas são necessariamente aquelas que envolvam ferramentas informáticas e o domínio destas, pois os colaboradores trabalham com ferramentas informáticas no seu dia a dia e estas influenciam o desempenho da sua função.

Porém, há formações mais diversificadas que, para além das técnicas, são igualmente fundamentais, pois auxiliam-nos no alargamento de horizontes, que os enriqueçam a nível pessoal e cultural.

24. Faz a avaliação da formação dos seus colaboradores?

Faço.

25. E acha que essa avaliação é tida em conta por parte da empresa?

Não tenho informação a esse respeito. Na realidade, há um protocolo com o qual eu procuro avaliar, em termos práticos, se a formação teve utilidade, tanto ao comunicar com o colaborador, bem como no acompanhamento do seu trabalho. Isto de modo a perceber se de facto houve melhorias e/ou mudanças. Mas se tal é tido em conta numa fase posterior, desconheço.

26. Acha que o documento que é enviado por parte da gestão da formação é o mais indicado para avaliar a formação dos colaboradores?

Não considero que este documento esteja mal como está, de momento. Se eventualmente pudesse haver um maior grau de liberdade de modo a fazer um incremento sobre algum aspeto relacionado com a formação, seria o ideal. Na verdade, esse documento é muito analítico, fechado, mas não o considero desajustado.

27. A seu ver, os colaboradores participantes na formação mobilizam as competências adquiridas desta para os seus postos de trabalho?

Regra geral, sim, uma vez que participam em formações que estão de alguma forma correlacionadas com as suas funções, colhem proveitos da mesma e aplicam os conhecimentos que adquiriram.

28. Quais as formações que considera mais relevantes na relação formação-trabalho?

As formações que eu requeiro são aquelas que eu considero serem mais relevantes. Isto é, aquelas que estão interligadas às ferramentas e funções que os colaboradores desempenham, bem como aquelas que os façam ter uma maior abrangência de conhecimentos e cultura em geral.

29. Pensa que estas formações que foram efetuadas foram produtivas?

Algumas das formações foram mais produtivas que outras, pois tudo depende do tema, do interesse dos formandos e do tipo de turma existente. Se numa mesma turma houver formandos com atividades profissionais diferenciadas, o intercâmbio de saberes nem sempre é o mais adequado. E está muito dependente do formador.

30. Comunica com os seus colaboradores após as formações, de modo a saber o seu feedback?

Sim claro, pois a avaliação que elaboro é feita a partir da perceção das opiniões que os colaboradores me dão sobre as formações e sobre qual o proveito que consideram que vão ter na aplicação no dia a dia.

31. Como classificaria a relação existente entre diretor-gestor da formação?

Considero que resulta bem. A meu ver, há uma total disponibilidade por parte da gestão da formação, bem como um acompanhamento e enquadramento dos assuntos adequado.

32. E a relação existente entre chefia direta-colaboradores?

No departamento, é como se não houvesse chefia e colaboradores, pois procuro que não haja uma hierarquia demarcada, que seja um trabalho de equipa. Tento sempre que haja um nível de equiparação e de proximidade, mesmo sendo a pessoa que coordena a equipa.

33. Pensa que a formação fomentou e/ou consolidou as relações existentes entre chefias e colaboradores?

Não, não penso que consolidou. Penso que incrementou uma melhoria de competências, mas não terá sido necessariamente um fator que tivesse melhorado essa relação. É mais um elemento de melhoria de desempenho.

34. Em relação às formações até agora lecionadas: considera que os objetivos pré-estabelecidos foram alcançados?

Não em todas. Há formações que considerámos que não correram tão bem, mas fizemo-lo perceber no momento indicado. Houve formações em que íamos com certas expectativas e pontos de partida que acabaram por não se verificar. Por outro lado, houve formações sobre as quais não depositámos muitas expectativas e estas surpreenderam pela positiva. É por esta razão que digo que o formador faz toda a diferença.

35. E considera que os conteúdos foram adequados às necessidades requeridas aquando do pedido da formação?

A questão dos conteúdos terá até uma maior relevância em relação ao cumprimento ou não dos objetivos, pois os conteúdos são aquilo que os participantes têm de imediato a perceção se estes lhes são ajustados e adequados e se correspondem ao que tinham em mente.

Mas a forma como isso é consubstanciado pelo formador faz toda a diferença entre o cumprimento dos conteúdos ou não. Com isto, os conteúdos podem ser ajustados à formação e aos formandos, mas não resultarem como parte do plano da formação. Portanto, em geral, sim, mas não é uma condição sempre verificada.

Ok é só, muito obrigada.

Apêndice 6 - Transcrição da entrevista D

(género: masculino)

1. **Muito boa tarde, agradeço desde já a sua disponibilidade. Gostaria de começar pela sua idade, se faz favor?**

Tenho 41.

2. **Quais as habilitações literárias?**

Sou engenheiro civil. Tenho uma licenciatura pré-Bolonha, com especialidade em estruturas, mestrado ainda pré-Bolonha e um MBA.

3. **A sua área de formação?**

A minha área de formação é engenharia civil. Para além desta, tenho uma pós-graduação em gestão.

4. **Qual o nome da empresa a que pertence?**

Bysteel.

5. **E o departamento?**

Projeto.

6. **Qual ou quais as funções que exerce no seio do departamento em que se insere?**

Eu sou responsável pelo departamento de projeto da empresa.

7. **E essa é a sua principal função?**

É a minha principal função.

8. **Há quanto tempo exerce essa função?**

Portanto, eu exerço essa função desde dezembro de 2013, isto é, há três anos.

9. **A função que exerce enquadra-se na sua área de formação?**

Sim, enquadra-se. O departamento é um departamento de projeto, essencialmente de estruturas, que dá apoio ao negócio da empresa. Para além disso, tem-se também essa área de gestão, com os conhecimentos que adquiri com o MBA.

10. **Já tinha trabalhado ou exercido algum cargo dentro do contexto profissional em que se insere?**

Sim, o meu percurso profissional sempre foi ligado à engenharia. Trabalhei em gabinetes de projeto, dei aulas, dei formação nesta área enquadrando-se, portanto, na área profissional em que estou neste momento.

**11. Quais as competências/apetências que considera necessárias para a função que exerce?
Aqueles que considera essenciais?**

Eu acho que é importante ter o conhecimento técnico da área, ter flexibilidade, ter poder de negociação, e penso que, fundamentalmente, são estas as competências. Diria, que, para o desempenho desta função e como estamos a falar de um departamento de prestação de serviços, de pessoas de capital intensivo e não de trabalho intensivo, tem de se ser alguém que consiga ir motivando as pessoas para novos desafios.

12. Possui outras formações, para além das que referiu?

Sim. A formação de base é de engenharia e tenho a formação MBA que não é da área de base de formação, mas que é um complemento. Para além dos mencionados, fiz alguns cursos de línguas.

13. Tendo em vista o seu posto de trabalho, pretende realizar algum tipo de formação, de modo a adquirir novos saberes?

Sim, eu acho que seria interessante, importante aqui uma formação na área de negociação numa vertente internacional, ou seja, como é que nos posicionamos quando queremos negociar. A empresa é uma empresa exportadora internacional, e, portanto, era interessante haver aqui um foco de aprendizagem na negociação noutras culturas. Penso que seria interessante. Para além destas, outro tipo de formação, talvez um pouco mais técnicas, de evolução do estado da arte, de projeto, quer de estruturas, quer de estruturas metálicas, quer da área de fachadas, por exemplo.

14. De momento, está a frequentar alguma formação?

Neste momento, estou a frequentar uma formação em francês. Neste momento, é a única que eu estou a fazer e que responde à necessidade que nós temos, uma vez que estamos implantados no mercado francês, já há uns anos. Desde que estou cá, a aprendizagem que tenho tido da língua é pelo facto de ir a França, havendo, a partir disso, uma evolução. Todavia, quando uma pessoa vai aprendendo sem uma base teórica, comete erros. Portanto, é altura agora de cimentar os conhecimentos na língua francesa que é basilar para o nosso negócio.

15. Qual a sua opinião sobre a formação, aqui na empresa?

Acho que a formação devia ser um pouco mais bem estruturada e antecipada. Na realidade, tem havido formações. Portanto, há preocupação de que as pessoas vão frequentando, vão fazendo formações, mas é um pouco. Em linhas gerais, existem objetivos de necessidade de

conhecimentos dos colaboradores. Talvez falte um plano mais estratégico anual ou bianual de formação.

Portanto, o que acontece, neste momento, é que vamos estando atendo a cursos que vão surgindo. Mediante determinados temas, escolhemos os colaboradores para os quais entendemos que é mais importante aquela formação, ou porque estão já dentro do assunto e que querem cimentar uma parte do conhecimento, ou porque não estão nada dentro do assunto e é importante que aprendam.

Depois, também é importante escolher as pessoas certas dentro da equipa, para puderem divulgar o que aprenderam. Aqui no departamento, a estratégia que tenho é: normalmente a formação, vão, pelo menos, duas pessoas para haver um contraponto de opiniões e uma discussão do tema e, depois, as pessoas apresentam aquilo que aprenderam ou o conhecimento disponível ao resto da equipa. Portanto, é nestes critérios que se decide quem vai fazer e que formações se há de fazer.

16. Em que se apoia para fazer o documento “levantamento de necessidades de formação” para o grupo de colaboradores que coordena?

Ainda agora, vai haver aqui uma formação específica e técnica, de aspetos técnicos específicos que nós, muitas vezes, temos necessidade de ter conhecimento. Dentro da equipa, por exemplo, na última formação, o critério foi alguém que tenha menos conhecimento sobre aquele assunto e alguém que vai que tem sensibilidade para o assunto, que até é o responsável pelo conhecimento da área aqui no departamento.

Portanto, há uma formação naquela área e o objetivo é ir uma pessoa que sabe mais e outra que sabe menos porque é importante que nas formações haja espírito crítico. Por isso é que tem que haver sempre alguém que saiba um pouco mais e um que saiba um pouco menos, para chegar à formação e ter espírito crítico e saber perguntar. Às vezes, nas formações é importante não só o que nos dizem, mas as respostas às nossas perguntas. E é isso que eu tento fazer e são esses os critérios que tenho para que as pessoas vão a formação.

17. Em relação às formações que não estão nesse documento, a partir de que meios se apercebe das necessidades dos colaboradores?

Aqui no departamento, temos bem identificadas as áreas de conhecimento, que, por algum motivo, são identificadas como tal: por serem importantes na sistematização de processos. Por ser importante aprender, temos um responsável por cada conhecimento. Cada responsável vai estando atento ao que existe no mercado para poder evoluir e depois discutimos. Nós temos

reuniões no departamento e discutimos necessidades e é com base nessas necessidades que identificamos quem é que vai às formações. Muitas são as vezes em que surgem necessidades que são os colaboradores que propõem. Às vezes os próprios colaboradores propõem, vemos se tem enquadramento ou não dentro dos conhecimentos, dentro da estratégia de conhecimento, e no caso de se verificar a participação na formação, delineamos logo à partida quem a vai fazer.

18. Sendo assim, comunica com os seus colaboradores?

Sim. Aliás, os colaboradores sabem que é o nome deles que está em determinado objetivo para o ano. Isso é uma base, mas, às vezes, há uns desvios durante o ano, o que é normal. Outras vezes, por questões de calendário, não é possível que determinada pessoa vá fazer determinada formação. Outras vezes não é preciso fazer todas as formações que nós gostaríamos que se fizesse, mas sim, vamos estando atentos.

19. E tem sempre em consideração os pedidos dos colaboradores?

Sim. Quando um colaborador me propõe uma formação, eu faço essa análise, se se enquadra ou se não enquadra. Há formações de dois dias, formações de um ano, formações de dois anos. E depois, quando eu entendo que era interessante alguém fazer uma determinada formação, eu comunico essa intenção, e tem de partir de um acordo entre os dois. Portanto, não faz sentido essa pessoa ir fazer uma formação, mas depois, por algum motivo, não está interessado e já não irá à formação. Então eu prefiro que uma pessoa interessada vá fazer essa e depois eu tomo as minhas medidas. Portanto, quando eu proponho, não tem havido questionamentos. As pessoas têm colaborado, muitas vezes até têm dado alternativas, sugerido cursos alternativos que até possam ser melhores que aquele que eu estava a propor. Portanto, é comum. Não há uma imposição de formações a ninguém, tem de haver é uma continuidade na evolução das pessoas.

20. Qual o principal público-alvo das ações de formação que pede?

O público-alvo, por um lado, é o departamento em si. Quando eu peço a alguém para fazer uma ação de formação é para a evolução da equipa, do departamento. Não podem ir todos, vão um ou dois, para o bem da empresa, basicamente. Somos uma parte de uma empresa grande, portanto, se evoluir o departamento, também evolui a empresa.

Então não há nenhum público-alvo, assim em específico?

Não. É um departamento técnico. Neste departamento técnico, quando falamos de ações específicas técnicas, é muito ao público-alvo interno, no qual é sequenciado, indiretamente, o

conhecimento que essas pessoas têm, o que faz evoluir a empresa e se transforma em processos ou em saber discutir um assunto.

Assim sendo, o público-alvo pode ser o nosso cliente, no limite. No departamento, nós temos pessoas mais seniores e mais juniores, havendo uma necessidade de comunicação e de negociação. Essas ações de formação têm um público-alvo específico, selecionando três ou quatro pessoas dentro do departamento, cujo objetivo serve um fim que é negociar com os nossos clientes, com os *takeovers* do processo.

O público-alvo é, então, o departamento em si?

É o departamento e a empresa.

21. Como elabora os objetivos da formação quando as pede, em traços gerais?

Antes da formação identifico quais são os temas que são mais importantes para nós, em termos de desenvolvimento, até para as pessoas se prepararem mais depressa. Dentro da formação o que é mais e o que é menos importante. Em termos de objetivos, o que eu faço é um pedido às pessoas de identificarem as dúvidas que têm já no tema, para não ser só ouvir, mas termos dúvidas e problemas internos e adquirir conhecimento. Portanto, definimos isso e traçamos os objetivos a partir dessa perspetiva.

No fim, há o objetivo de as pessoas fazerem um resumo do que aprenderam, do que está disponível. Há uma apresentação final para que as pessoas possam divulgar essas formações. É evidente que há algumas formações que têm classificações, mas são poucas. As formações que temos feito são formações de uma semana, dois, três dias. O que se pede às pessoas que frequentam a formação é que recolham, disponibilizem e resumam a informação para o grupo de trabalho.

22. Os colaboradores mostram interesse na frequência das formações ou, por outro lado, mostram resistência?

Em geral mostram interesse. Tive um caso que havia a hipótese de fazer um mestrado de dois anos, ele até ficou um bocadinho preocupado com o tempo, mas foi um caso esporádico.

23. E considera que este interesse ou resistência está de alguma forma interligado com as habilitações literárias das pessoas?

A meu ver, não. Esta resistência, acho que não. É evidente que eu aqui trabalho com um grupo muito homogêneo de habilitações literárias. Portanto, no meu departamento, não consigo perceber se há essa variável. A influência que possa haver é com a personalidade de cada um. Sim, acima de tudo, acho que é a personalidade de cada um.

24. Qual ou quais as formações que considera serem as mais adequadas para os colaboradores que estão sob a sua alçada?

Acho que há formações técnicas de saber. Depois, dependendo da seriedade das pessoas, acho que é fundamental a parte de comunicação e negociação.

25. Qual ou quais as formações mais pedidas por si, no que diz respeito aos seus colaboradores?

Fundamentalmente, tenho pedido mais a parte técnica. Reconheço que tem de haver uma evolução mais, não diria de *soft skills*, mas nesta parte menos técnica e mais de liderança.

26. Faz a avaliação da formação dos seus colaboradores?

Sinceramente, não faço. O que faço é discutirmos aqui aquilo que eles aprenderam. A avaliação da formação é feita de uma forma muito informal, eventualmente há aí algo a evoluir. Em duas vertentes: uma coisa é eles dizerem-me se a formação foi adequada ou não, se foi boa ou não; outra coisa é a participação deles na formação. Pode ser uma formação muito boa, mas que, depois, eu entenda que a pessoa não tirou partido daquilo. E pode ser uma formação que não era o que se pensava ser e ele fez o máximo que pôde. Portanto, acho que há aqui essas duas vertentes, mas eu não formalizo isso.

27. A seu ver, os colaboradores participantes na formação, mobilizam os saberes adquiridos desta para os seus postos de trabalho?

Sim. Por princípio sim, resulta sempre em algo. Resulta sempre numa disponibilização do conhecimento e do saber que aquela pessoa ou aquelas duas pessoas que tiveram formação e se houver alguma dúvida sobre aquele assunto, são eles que podem esclarecer esse ponto. Portanto, traduz-se sempre numa mais-valia.

28. Em relação à avaliação da formação: acha que a empresa valoriza a avaliação da formação?

Acho que devia valorizar. Se valoriza ou não, desconheço. Olhando um pouco para o meu caso, acho que poderia haver um formalismo um pouco melhor em termos da avaliação da formação. Sim, não tem havido este formalismo. Fazemos informalmente as coisas, fazemos uma apresentação daquilo que se aprendeu e do que não se aprendeu. Mas acho que a empresa, em termos de valorização da avaliação da formação, eventualmente não tem isso muito bem estruturado. No limite da formação, estamos a avaliar um fornecedor que nos está a fornecer um serviço, é disto que estamos a falar.

Também incide sobre o documento que a gestão da formação envia o documento da avaliação da formação, os dados que lá constam são os melhores?

Não sei.

29. Quais as formações efetuadas que considera que foram mais produtivas para os seus colaboradores?

Todas as formações técnicas vão refletir a produtividade. Numa fase posterior, podemos avaliar isso em vários campos, mas acho que são necessariamente produtivas. Temos formações de softwares que eu nem encaixaria na formação, que sim, que têm resultado. Os colaboradores recorrem a essas ferramentas no desempenho das suas funções, pelo que é natural que seja produtivo.

Depois, há formações como foi o caso da análise sísmica de estruturas metálicas, à qual foram 2 colaboradores. Se é produtivo ou não é: é produtivo quando aparecem estruturas metálicas. Porém, é evidente que é algo, pois são instrumentos. Muitas destas formações são instrumentos de trabalho. Assim sendo, é normal que depois se reverta como produtivo. Sim.

30. E quais as que considera mais relevantes para os seus colaboradores, para além das já mencionadas?

Acho que, e esquecendo as partes técnicas que são muito específicas do departamento, algumas pessoas, transversalmente à empresa, deveriam ter algumas formações de comportamento organizacional.

31. Comunica com os seus colaboradores quando eles frequentam as formações, de modo a obter feedback?

Sim, sempre.

32. Como classificaria a relação existente entre diretor/chefia-gestão da formação?

Neste momento, confesso que, a meu ver, a figura de gestor de formação não existe, pode até no futuro ser diferente. A tomada de decisão ocorre partindo da existência de uma equipa e um líder de uma equipa que identifica necessidades, propõe à administração formações, espera pela sua aprovação e, tendo-a, avança.

33. E a relação existente entre chefia-direta e colaboradores?

Acho que, no meu caso é uma gestão muito direta. Tento liderar a equipa com eles. Eu pretendo liderar e fazê-los perceber o que pretendo. No limite do melhor era garantir que a equipa por si desenvolvesse aquela assertividade.

Assim sendo, o que eu tendo é ajudar a equipa a resolver problemas existentes e a encaminhá-los e, a partir de certa altura, dar-lhes autonomia. Há alturas que uma pessoa tem que decidir o que acontece e aí eu decido. Em última instancia, sou eu que decido. Mas nunca decido nada sem perceber qual é a opinião da pessoa que está dentro do projeto. Muitas vezes tenho que

ser eu a decidir. Embora não tenha muito a ver com a formação, tem a ver com o comportamento da equipa.

34. A formação fomentou ou consolidou as relações existentes entre chefia direta e colaboradores?

Atendendo ao tipo de formações que foram feitas, acho que não influenciou. Portanto, o que era, é. É evidente que eu acho que as pessoas, por natureza, se sentem bem em ir aprender. Portanto, quando uma empresa disponibiliza, dá uma oportunidade a um colaborador de se formar, acho que o colaborador entende que é uma aposta da empresa nele. Indiretamente, pode ser um fator de motivação e de exigência para o colaborador, podendo estreitar uma relação.

Falando das áreas mais de *soft skills*, eu acho que em si, pode haver uma evolução ou regressão, pode haver uma mudança de relação, isso pode, é verdade. Não tenho esse feedback, de momento, no departamento, mas entendo que pode haver. E não é só entre chefias e colaboradores, é transversal.

35. Em relação às formações lecionadas, considera que os objetivos pré-estabelecidos foram alcançados?

De uma maneira geral, sim, foram alcançados.

36. E considera que os conteúdos lecionados foram adequados às necessidades dos colaboradores?

Em alguns casos ficam um pouco aquém das expectativas, mas noutros casos, sim, são cursos muito interessantes.

Ok muito obrigada, é só.

Apêndice 7 - Guião de entrevista

✓ Para a Gestão da Formação da dstgroup

Dados pessoais

15. Idade:
16. Género:
17. Habilitações Literárias:
18. Área de Formação:

Dados Profissionais

19. Qual o nome da empresa a que pertence? Qual o departamento?
20. Que função/funções exerce no seio do departamento/empresa?
21. Qual a sua principal função?
22. Há quanto tempo trabalha nessa função?
23. A função que exerce enquadra-se com a sua área de formação de base?
24. Já tinha trabalhado/exercido cargos dentro do contexto profissional que se encontra atualmente?
25. Quais as competências/apetências necessárias para o desempenho da função que exerce? E recorre a essas competências na execução da sua função?

Formação no seu geral

26. Possui outra(s) formação(ões), para além da sua formação de base? Se sim, porque razão recorreu a essa(s) mesma(s) formação(ões)?
27. Tendo em vista o seu posto de trabalho, pretende realizar algum tipo de formação, de modo a adquirir novos saberes noutras áreas? Se sim, quais?
28. De momento está a frequentar alguma formação? Se sim, qual? Porque razão a está a frequentar?

Caraterização da formação no grupo dst

29. Qual a sua opinião em relação à formação?
30. Tem algum apoio na gestão da formação?
31. Como se processa a gestão da formação?
32. Se pudesse categorizar a gestão da formação na organização, como o faria?
33. Existe alguma política por detrás de todo o processo da gestão da formação? Se sim qual?

34. Qual a postura que a administração demonstra no que diz respeito à formação?
35. Como classifica o investimento feito em formação por parte do grupo?
36. Quais as etapas fundamentais na gestão da formação?

Logística da Gestão da Formação

37. Como se faz o diagnóstico/levantamento de necessidades de formação?
38. De que forma é feito o plano de formação do grupo? Qual a sua divisão? Este plano de formação destina-se a todas as empresas do grupo ou só a uma parte?
39. Aquando da conceção de uma formação, a opinião dos colaboradores é tida em conta?
40. Como é feita a implementação das ações de formação?
41. Como são caracterizadas as formações lecionadas?
42. Quais as formações que são mais pedidas pelos diferentes departamentos/empresas pertencentes ao grupo?
43. Que tipo de formações são lecionadas no seio da organização?
44. Como são divulgadas as formações a serem lecionadas? Acha que essa forma de divulgação é a mais eficaz?
45. A empresa/ grupo faz o registo das formações? De que forma é feito este registo?
46. Qual ou quais os parâmetros a seguir para que a formação seja pedida e realizada?
47. As ações de formação propostas vão de encontro aos interesses e estratégia da organização?
48. Qual o público-alvo das formações lecionadas na organização?
49. Das empresas pertencentes ao grupo, há alguma que não tenha tido qualquer tipo de formação?
50. Do leque de formações realizadas na organização, quais as que são certificadas? E como é feita esta certificação?
51. Tem que apresentar resultados gerais da formação? (formato relatório, entre outros). Se sim, quais e como é que se processam.
52. O Relatório Único é um documento a apresentar todos os anos ao Ministério da Economia. Como se processa a elaboração deste documento? Quais os parâmetros a respeitar?

Relação Gestão da Formação - Colaboradores

53. Encontra alguma dificuldade/impedimento aquando da conceção e /ou implementação das ações de formação?

54. Os colaboradores demonstram motivação e vontade de participação nas formações ou, pelo contrário, apresentam resistência/oposição a estas? E qual a reação das chefias diretas dos trabalhadores?
55. Esta vontade/resistência está, de alguma forma, interligada com as habilitações literárias que os colaboradores/chefias participantes na formação possuem?

Avaliação da formação

56. Como é realizada a avaliação da formação?
57. Pensa que os instrumentos utilizados na avaliação da formação são os mais eficazes?
58. A seu ver, o documento utilizado para fazer a avaliação da formação tem o rigor e exigência necessários?

Relações Formação - Trabalho

59. A seu ver, os colaboradores participantes na formação mobilizam as competências adquiridas desta para os seus postos de trabalho?
60. Quais as formações que considera mais relevantes para os colaboradores?
61. Quais as formações efetuadas que considera que foram mais produtivas?

Relações interpessoais

62. Como classificaria a sua relação com os seus superiores com relação à formação? E com os diretores dos colaboradores que frequentam a formação?
63. Comunica com os colaboradores que frequentam as formações?
64. Como classificaria a relação que estabelece com as entidades formadoras e com os formadores?
65. A formação fomentou e/ou consolidou as relações existentes entre chefia-colaborador?

Apêndice 8 - Transcrição da entrevista A

(Gênero: feminino)

1. **Muito bom dia, obrigada pela sua disponibilidade. Gostaria de começar, então, esta entrevista por perguntar a sua idade?**

Tenho 48 anos.

2. **Quais as suas habilitações literárias?**

Licenciatura.

3. **E a área de formação?**

Engenharia, mais especificamente, Engenharia Têxtil.

4. **Qual o nome da empresa a que pertence?**

dst.

5. **E o departamento?**

RH ou Recursos Humanos.

6. **Que função ou funções exerce no seio do departamento?**

Gestora de formação do grupo dst.

7. **E essa é a sua principal função?**

É. É a principal e a única função. Esta é uma função única aqui no grupo, pois sou a única pessoa com essa função e sou eu quem faz a gestão de toda a formação do grupo dst.

8. **Há quanto tempo trabalha nesta função?**

Eu já coordenei a formação, mas em entidades. Em empresas, só aqui, há três anos.

9. **A função que exerce enquadra-se na sua área de formação de base?**

Não. A minha área em nada tem a ver com esta função. Mas eu exerço esta função desde sempre. Não desde que acabei o curso, mas dei aulas, formação e coordenei a formação. Nunca fui para a minha área. Aliás, eu comecei a dar aulas ainda estava no quinto ano da universidade. Posto isto, eu nunca fui para uma empresa como engenheira têxtil. Portanto, exerço esta função, esta e outras ligadas à formação, à educação e formação, desde sempre.

Assim sendo, já tinha exercido cargos dentro deste contexto profissional?

Sim, desde sempre, pois, antes de acabar o curso, comecei a dar aulas no ensino formal, passando pela formação, coordenação da formação e de equipas.

10. Quais as competências ou apetências que considera necessárias para o desempenho da função que exerce?

Há competências que eu acho que são transversais a todas as funções, entre elas competências de liderança de equipas, de saber estar e de saber contornar algumas questões relativamente a chefias. Por vezes, acontece que uma chefia quer uma determinada formação, mas não a sabe especificar exatamente. Porém, querem que esta seja apresentada com sucesso, servindo os objetivos para que esta foi pedida, mesmo que os objetivos não tenham sido definidos.

Assim sendo, tem que se ter paciência, tolerância, saber estar e saber impor quando é preciso também. Por conseguinte, liderar, neste contexto, é impor. Mas também é preciso saber ouvir, saber estar e aceitar as diferenças. Outras competências que considero igualmente muito importantes, transversais a todas as funções, são o método e a organização, pois a Gestão da Formação é uma função que tem muita parte burocrática, logística e administrativa e, se não se for uma pessoa organizada, acabamos por nos dispersar.

11. E recorre a essas competências e apetências no exercer da sua função diariamente?

Sim, aplico-as diariamente. Recorro muito ao método, à organização, à priorização do que é que é mais importante ou não. Não tenho uma agenda eletrónica, mas sim em papel, onde faço todas as minhas anotações e que todos os dias consulto.

12. Possui outras formações para além da sua formação de base?

Possuo formações, mas não possuo nenhuma formação que me permitisse um nível acima daquele que possuo. Possuo varias formações como workshops, seminários e ações de formação no âmbito desta área, de educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida.

13. E qual o motivo por que recorreu a essas formações?

Recorri a essas formações porque são a minha área de educação e de formação e para aprender mais, ouvir coisas novas e para ouvir coisas diferentes, ou trocar ideias. Muitas vezes não quer dizer que se vá a uma formação e que se oiça coisas novas e se concorde com tudo, mas é um trocar de ideias, entre os outros e eu que nos fazem refletir sobre o que estamos a fazer e o que se pode melhorar.

14. Tendo em vista o seu posto de trabalho, pretende realizar algum tipo de formação, de modo a adquirir novos saberes nessa área ou noutras?

Eu gostaria muito de realizar, mas, às vezes, a falta de tempo impossibilita. Eu realizei aqui na dst, quando entrei, realizei uma formação curta em Excel Avançado. É uma área que sinto que me faz falta, pois utilizo o Excel para organizar dados relativos às formações e aos

colaboradores. Posto isto, é uma área que eu gostaria de investir mais, sendo que esta é transversal a muitas outras funções. Outra área em que eu gostaria de investir é em SAP, porque é uma plataforma de gestão muito abrangente e eu domino o módulo que eu pedi: o da formação. Todavia, há tantos outros módulos que eu gostaria de aprofundar. Para além das já referidas, gostaria de frequentar formações relacionadas talvez com a liderança e o *coaching*.

15. De momento está a frequentar alguma formação?

Não.

16. Em relação à formação realizada no grupo dst, qual a sua opinião?

A minha opinião é que a dst é uma empresa que tenta investir e investe muito em formação. Somos muitos colaboradores e é logico que não se pode dar formação todos os anos aos mais de mil colaboradores pertencentes à organização, mas dá-se formação a muita gente. E aposta-se muito na formação.

Tenho, de igual forma, esta perceção: os colaboradores quando vão a formação, vão porque o querem fazer. A meu ver, a formação numa empresa privada serve para ou consolidar ou adquirir conhecimentos, não servindo diretamente para promoção de categoria profissional, para evolução na carreira.

Eu trabalhei muitos anos no sistema público e há uma diferença clara e que, para mim, é bastante visível e palpável. No sistema público, eu organizei muita formação, muitas candidaturas e fui a pessoa responsável por implementar essa formação. Neste seio, denotava que havia dois tipos de pessoas que frequentavam formação no sistema público: aquelas que iam a formação porque queriam e aquelas que iam para única e exclusivamente lhes dar pontos ou créditos para progressão na carreira mais tarde.

Numa empresa privada, a formação efetuada não garante uma subida na carreira, pode contribuir, mas não é garantia para tal. Posto isto, reparo que quando as pessoas fazem a formação é porque assim o pretendem, até porque, na sua maioria, é ministrada em horário pós-laboral. Pode haver uma formação ou outra que abranja um horário laboral ou misto, mas a maior parte é ministrada em horário misto ou pós-laboral. Para além disso, são críticos, pois quando há um formador que não lhes agradam, não se coíbem nas críticas, dizem-no logo, sem o mínimo de pudor ou de filtro.

Posto isto, a meu ver, a dst é uma empresa que investe muito em formação e os colaboradores aproveitam-na, gostam desta e são críticos, o que é bom. É claro que para mim é mais trabalhoso, mas realiza-me mais, porque quando uma formação corre bem e a maioria corre

bem, é ótimo. É claro que já houve casos de uma ou outra formação que correu menos bem e isso é problemático, porque eles são críticos. Mas depois, ultrapassamos e todos evoluímos com isso.

17. Tendo em conta a função que exerce, tem algum apoio na gestão da formação?

Tenho apoio. Em cada empresa tenho um pivot que, normalmente, é a pessoa que está ligada à qualidade. Na dst não tenho pivot, mas na bysteel, na dstelecom, na dte tenho uma pessoa que faz a ponte comigo quando eu preciso de dados relativos a colaboradores, quando eu preciso de inclusive, outros colaboradores para participar nas formações ou até mesmo de divulgar a formação: envio para os pivots a informação sobre a formação e essas pessoas é que divulgam as formações. Posteriormente, fornecem-me os nomes dos colaboradores interessados e eu faço a gestão.

Outra situação onde ocorre esta articulação de informação é quando, no decorrer do ano, surge uma formação avulsa e necessária para a empresa, são os pivots que me indicam que há colaboradores a precisarem.

Porém, no que diz respeito a registos de formação, isso não, não tenho apoio nesse sentido. Essas pessoas são meramente uma articulação entre mim e essas empresas.

18. Como se processa a gestão da formação?

Em finais de novembro, envio aos pivots e administradores das empresas e na dst a cada diretor de cada departamento, o modelo próprio existente na dst para que possam elaborar o que eles acham que os colaboradores precisam. Portanto, o diagnóstico de necessidades de formação.

Dou um determinado timing. Quando me enviam as respostas, traço o plano de formação para o ano seguinte. Faz-se o plano e remete-se o mesmo para a validação e a autorização pelo presidente do grupo e, findo este processo, passa-se à implementação das ações. No final, os dossiers-técnico-pedagógicos e a avaliação da formação, da eficácia.

19. Se pudesse categorizar a gestão da formação na organização como é que o faria?

Ainda há lacunas. A minha função é nova, desde há três anos. No início, a formação estava dispersa e ninguém estava a par do que se fazia em termos de formação, pois esta não estava centralizada nos RH. Consoante as necessidades que iam surgindo, cada departamento recorria a formações, todavia nada estava centralizado e registado devidamente.

Posto isto, foi difícil implementar que todos os diretores, quando precisassem de uma formação para um colaborador deles me dessem conhecimento e me pedissem porque tudo o que é formação tem que obrigatoriamente passar por mim. Após estes três anos ainda há diretores

que, por vezes, implementam uma formação ou outra ou que pedem propostas e não me informam. É raro acontecer, mas ainda acontece. É uma lacuna séria pois tem de haver o registo de toda a formação e toda a formação tem de estar toda concentrada nos RH para o registo das ações, o registo do número de horas, de modo a contabilizar os colaboradores, o registo de custos, tudo.

A formação é feita de acordo com o que pedem, mas noto ainda essa desarticulação em certos casos. Noto também que muitas vezes o que pedem em dezembro, em abril já é completamente diferente. É natural: os contextos mudam, a empresa, às vezes, está encaminhada para determinadas áreas estratégicas e depois mudam ou vai mudando. Todavia, também reparo que os diretores muitas vezes preenchem o diagnóstico e, depois, mudam todo o seu conteúdo. Mas, de uma forma global, acho que a formação corre bem, a gestão da formação corre bem e cada vez melhor e vamos aprendendo sempre. É uma empresa que tem muitos anos e que não tinha este hábito e, portanto, estamos a implementarmo-nos cada vez mais e está a ir num bom caminho.

19. E pensa que essas lacunas possam ter alguma solução rápida ou eficaz de algum ponto de vista, por exemplo, a partir da administração? Se a administração interviesse mais nessa área, será que os diretores viam a gestão da formação com outros olhos ou a situação manter-se-ia como está?

Talvez, sim. A administração dá muita autonomia, completa, para eu gerir a formação e talvez haja uma falha minha e eu deva a essas pessoas que fazem por vezes isso “chamar à atenção”, que não o faço e quiçá devesse fazer.

20. Existe alguma política por detrás de todo o processo de gestão da formação?

Existe uma política de apostar muito em formação, mas em formação específica, estratégica. Por exemplo, no ano passado a dst começou a fazer obras na ferrovia, que era uma área em que não tinha estado antes. Foi exigida muita formação. Existe essa política: que a formação acompanhe as áreas em que a dst vai estando. Existe a política de fazer mais e melhor e com pouco dinheiro.

21. Qual a postura que a administração demonstra em relação à gestão da formação?

A administração apoia que se faça muita formação, já antes de eu vir e de eu estar aqui na empresa era assim, apoiava-se muito a formação, sobretudo se estas forem estratégicas, de acordo com o que o grupo acha e que está orientado e formações que invistam na consolidação

de conhecimentos dos colaboradores. Há formações de aprendizagem também, mas a maior parte é de consolidar os conhecimentos, de reciclagem, estão sempre a ocorrer.

22. Tendo em conta o investimento do grupo em relação à formação, acha que esse investimento é suficiente ou que deveria existir mais?

Acho que é suficiente. Claro que se houvesse mais, melhor ainda, mas acho que o grupo investe muito dinheiro por ano em formação.

23. Quais aquelas etapas que considera fundamentais na gestão da formação. As principais, aquelas que considera mais importantes.

Todas as etapas são importantes. É claro que umas não funcionam se não houver outras etapas antecedentes, mas etapas importantes: o diagnóstico, tem que ser um diagnóstico bem feito e consciente, isso é muito importante. Elaborar o plano não é uma etapa tão importante porque o plano é o resultado daquele diagnóstico. Outra etapa que eu acho fundamental é o agilizar das formações, implementar as ações, escolher bem as entidades e os formadores.

24. Em relação à logística da gestão da formação, pode aprofundar um pouco o diagnóstico de necessidades de formação?

Em finais de novembro envio a cada diretor de departamento da dst e administradores de outras empresas e pivots o modelo existente relativo ao preenchimento do diagnóstico de necessidades em que constam três campos: a ação, os objetivos – para quê que querem esta ação, e os colaboradores que irão participar nesta ação de formação. Envio este documento e dou, normalmente, entre quinze dias a um mês para me enviarem o documento preenchido. Por regra, o diagnóstico de necessidades de formação é anual.

25. Em relação ao plano de formação, como o faz em relação à sua divisão e periodicidade?

A periodicidade é de um ano, apesar de que em 2016 ter feito um plano para dois anos – foi feito um plano plurianual. Porém, de qualquer forma, apesar de ser um plano para 2016 e 2017, no final de 2016, foi enviado a todos os diretores e administradores das empresas o que havia sido feito, o diagnóstico que se elaborou para esses dois anos, de modo a constatarem se queriam alterar alguma coisa.

Para a sua elaboração, baseio-me, primeiramente, nas ações que estão em maior escala. O plano não contempla todas as necessidades que estão em diagnóstico, é impossível, pois são imensas. O plano contempla as necessidades, por um lado, que considero mais pertinentes em relação a uma estratégia do grupo e, por outro lado, aquelas que se verificam numa grande maioria. Se há muitos diretores a pedir, um exemplo, língua francesa, é claro que essa é uma

formação que é contemplada no plano. Se eu tenho duas ou três pessoas a pedirem tacógrafos vou tentar resolver isso através da ida dessas pessoas a uma entidade, mas não contemplo isso no plano.

Pode haver ações em que haja poucos colaboradores a precisarem, mas ações pertinentes, que tenham em conta também o rumo que a empresa toma. Se a empresa constrói muito para, por exemplo, entidades públicas que exigem que cada encarregado tenha curso de socorrismo, mesmo que não haja muita gente a pedir esse curso, eu posso implementar, porque vai de encontro à estratégia da organização. Todos os anos implemento no plano duas ou três ações em socorrismo.

O plano é constituído por ações que estejam em maior escala, mas também por ações que possam não ter escala, mas serem ações necessárias e pertinentes, ou por ações orientadas para uma vertente estratégica. Este plano destina-se a todo o grupo, sendo que todas as empresas fazem parte do plano anual.

E há alguma divisão interna do plano?

Não, é geral.

26. Aquando da conceção da formação, a opinião dos colaboradores é tida em conta?

Eu não peço opinião aos colaboradores, peço opinião aos diretores. Os diretores é que gerem a comunicação com os colaboradores porque seria impossível pedir a opinião a mil colaboradores. Cada diretor vê com os colaboradores o que eles precisam para o próximo ano ou o que o diretor acha que aquele colaborador precisa e dá-me conhecimento.

27. Como é feita a implementação das ações de formação?

Implementação engloba o pedir propostas às entidades, pedir novamente autorização ao presidente de determinadas propostas, se é esta ou aquela. E, depois, começar a agilizar os grupos, as listagens, as salas, os formadores, isso tudo é o processo de gestão.

Vou abordar o francês, por exemplo. Vou ver todos os colaboradores que estão identificados e sinalizados para o francês. Quando eu digo colaboradores é da dst e de todas as empresas. Vou ver todos que estão sinalizados para francês. Em relação ao francês ou ao inglês, que é uma língua estrangeira, o que eu peço à entidade é, em primeiro um teste, e situo os colaboradores em diferentes níveis. Depois de situar os níveis, eu começo a fazer turmas de acordo com os níveis. No caso de não haver testes, o procedimento é o mesmo, diferenciando a questão dos níveis de formação. Após a organização formal, comunico aos diretores que vai começar essa

ação e depois envio, para os colaboradores, entradas de agenda sobre os dias em que vão participar na formação.

Quando a formação é implementada, eu recebo muito feedback por parte dos colaboradores, muito feedback mesmo. Envia-me mails a dizer 'Estou a gostar muito e este formador é impecável', ou 'este formador é impecável, mas naquela parte, naquela temática, ou isto e aquilo'.

28. Quais as formações mais pedidas pelos diferentes departamentos e/ou empresas?

Depende de departamento para departamento. Se for a nível do departamento financeiro e contabilístico pedem Excel Avançado, ações específicas de entidades no Porto, portanto, formações relacionadas com a área financeira.

Se for, um exemplo, uma empresa como a bysteel que está muito em França pede formações em francês, o departamento de compras pede ações em Excel, em liderança.

O departamento Parque de Materiais pede normalmente ações de condutor-manobrador, de tacógrafos, de equipamentos de elevação, pede, portanto, ações mais orientadas para os operacionais, o perfil operacional da empresa.

29. Assim sendo, os tipos de formação lecionados no seio da organização mais pedidos são técnicos?

Na sua grande maioria são técnicas, havendo, a par destas, ações transversais ou até mesmo de *soft skills*. Todos os anos são realizadas formações de oficinas de expressão oral que têm o intuito de aprender a comunicar melhor, tendo, portanto, a ver com uma área mais abrangente, pois ajuda na melhoria do desempenho profissional. Todavia, também tem influência na vida pessoal dos formandos, o que a torna numa ação mais abrangente. Assim sendo, tem havido formações nessas áreas.

Mas, tal como mencionado anteriormente, são sobretudo as áreas técnicas que predominam em formação na dst, porque a empresa paga as ações todas. Se as paga, é claro que se priorizam ações onde se verifiquem necessidades em termos técnicos ou exigências relacionadas com a reciclagem de conhecimentos. Se eu quiser fazer uma formação em teatro, a dst pode até pagar essa formação, mas essa não é uma área prioritária.

Como áreas prioritárias tem-se os tacógrafos, o Excel, o francês, a liderança e o marketing digital, por exemplo.

30. Como divulga as formações que são lecionadas?

Para a divulgação das formações percorro alguns passos. Numa fase inicial, faço a contabilização dos colaboradores para determinada ação. Esta contabilização é feita a partir do diagnóstico de necessidades de formação. Num momento posterior, elaboro as turmas com esses colaboradores e só depois divulgo as turmas. Quando divulgo a formação, informo cada diretor dos colaboradores que estavam indicados em diagnóstico para uma dada formação e questiono se esta informação é passível de alteração ou não.

Porém, penso que esta não seja a forma mais eficaz. Estou a equacionar em colocar todas as ações de formação a realizar na Intranet da organização, pois quem não tenha sido indiciado em diagnóstico para uma determinada formação não sabe que esta vai decorrer, podendo até usufruir da mesma e ser-lhe útil, uma vez que os contextos vão-se alterando ao longo do ano.

Assim sendo, e tendo em vista a aprendizagem e o conhecimento que têm vindo a ser aprendidos e apreendidos sobre os departamentos e colaboradores desde o momento que entrei na empresa, fez com que se pensasse em aspetos que se possam ser melhorados num futuro próximo, de modo a tornar todo o processo de divulgação da formação mais eficaz e eficiente.

31. Como é elaborado o registo das formações?

O registo das formações é feito na plataforma SAP, onde se registam todos os aspetos correlacionados com a formação desde o cronograma, os objetivos, os custos e os colaboradores que nela participam.

Esta plataforma permite-me ter um bom *report* no final de cada ano aquando da apresentação do relatório final das ações realizadas nesse ano e auxilia também a construção do Relatório Único, relatório que é de preenchimento obrigatório anualmente.

32. Qual ou quais os parâmetros a seguir para que a formação seja pedida e realizada, para além do levantamento de necessidades de formação?

Se for uma formação em que estejam envolvidos muitos colaboradores, esse é um critério principal e fundamental. Ao elaborar o Plano de Formação, verifico quais as formações que em que há uma maior afluência de pedidos de participação em formação. após esta verificação, começo a implementar ações de formação ao longo do ano, de modo a contemplar todos os colaboradores ao longo do ano.

Para além deste critério, a urgência nas formações também é algo a considerar, pois, como foi o caso dos tacógrafos onde houve uma alteração no decreto de lei e era necessário o conhecimento dessa alteração, essa ação torna-se prioritária em relação às restantes.

Se for o caso de haver uma obrigação para que determinada ação de formação se realize, como o é quando um dono de obra exige determinada ação eu priorizo também essa ação.

Assim sendo, os critérios de seleção para que a formação se realize são vários.

33. As ações de formação propostas, vão, portanto, de encontro à estratégia da organização?

Sim, vão de encontro aos interesses e estratégia. Isto não invalida que a meio do ano estas não sejam mudadas e que no final se constate que a grande maioria das ações realizadas não tenham sido aquelas que não estavam em diagnóstico, mas sim outras, avulsas, uma vez que o contexto da organização vai sofrendo alterações ao longo do tempo.

34. Qual o público-alvo das ações de formação lecionadas no grupo?

O público-alvo principal é um público mais qualificado. Há algum défice de formação no público menos qualificado porque os colaboradores que pedem formação aos diretores são os colaboradores mais qualificados. Por oposição, o público menos qualificado não pede. Quando há formação para este público é porque o diretor considera que é imprescindível a realização da mesma.

Este ano estamos a tentar inverter um pouco esta tendência, ministrando mais formações para o público menos qualificado, mas tal tem que ser feito aos poucos.

35. Das empresas pertencentes ao grupo, há alguma que não tenha tido qualquer tipo de formação?

Não, há sempre um colaborador ou outro que tem formação.

36. Do leque de formações realizadas na organização, quais as que são certificadas?

Ao pedir uma formação a uma entidade externa, essa formação é sempre certificada. Se forem formações internas com duração igual ou superior a 3 horas ou formações solicitadas a determinados formadores, sou eu que as certifico via SIGO, pois esse formador não faz parte de uma entidade formadora certificada que permita dar um certificado aos formandos que participaram nessa ação.

37. Tem que apresentar algum tipo de resultado geral da formação?

Sim. Todos os anos envio ao presidente do grupo um relatório em que menciono todas as empresas, abordando o que foi realizado no que diz respeito a formação, isto é, o número de ações, o número de horas, o número de pessoas envolvidas, os custos e o volume de formação.

38. No que diz respeito ao Relatório Único, como se processa a sua elaboração? Quais os parâmetros a respeitar?

Antes do início do preenchimento do Relatório Único, faz-se um levantamento de toda a formação ministrada na organização. São vários os campos que se têm que preencher e muitos deles não se encontram em SAP, quando faço o *report* dos resultados. Este é também um dos pontos que pretendo melhorar.

Assim sendo, começa-se a preparar o Relatório Único pelo menos um mês antes da submissão deste documento. Para isto, tal como disse, extraio o *report* de SAP e, de forma manual, acrescentam-se os dados relativos às ações de formação. Somente depois deste processo ter sido feito, é que se pode inserir os dados no site do Ministério da Economia.

39. Em relação à relação existente entre gestão da formação e colaboradores, encontra alguma dificuldade ou impedimento aquando da conceção e/ou implementação das ações de formação?

Sim, às vezes encontro. Quando começo a implementar uma ação envio emails para os diretores e para os colaboradores. Por princípio, também informo os colaboradores daquele diretor. Regra geral, os colaboradores estão recetivos a formação. Todavia, às vezes põem alguns entraves na realização ou estruturação da formação.

40. Regra geral, os colaboradores mostram interesse e vontade nas formações, ou, pelo contrário, apresentam resistência/oposição?

Regra geral, os colaboradores apresentam muita motivação e vontade em participar em formação. Há, de igual forma, um grande apoio e promoção da formação por parte das chefias. Por vezes, recebo emails de colaboradores que não estavam indicados para uma formação, mas que souberam da existência desta através de um colega que vai participar, pedindo para que possam também participar nessa formação. Envio à chefia desse colaborador a proposta e, por norma, a chefia aprova de imediato a frequência na formação.

41. Considera que esta vontade/resistência está de alguma forma, interligada às habilitações literárias?

Sim está. A resposta que dei à questão anterior teve o foque nos colaboradores mais qualificados. Os colaboradores pouco qualificados têm pouca formação, sendo que há um outro impeditivo para a realização de formação para estes quadros. Por regra, estes colaboradores encontram-se em obra fora da cidade e só podem ter as formações à sexta ao fim do dia ou,

muitas vezes, ao sábado durante o dia todo, tendo pouco tempo para estarem com a família. Por conseguinte, é compreensível que não queiram formação.

42. Em relação à avaliação da formação, como é que esta é realizada?

Quando eu peço a uma entidade formadora a realização de uma formação, o que acontece maioritariamente, esta quando me entrega o dossier técnico-pedagógico já tem a avaliação da formação feita, ou seja, a avaliação em relação ao formador e a avaliação em relação à ação.

Para além disso, eu peço a todos os diretores que façam a avaliação da eficácia da formação do colaborador, através de um documento próprio que se extrai de SAP. Em cada ação, eu peço ao diretor ou à chefia que preencha esse documento para saber se aquela ação foi eficaz em relação àquele colaborador. Se não foi eficaz, peço para indicarem qual a medida corretiva que acha que se deve implementar. Se for um diretor a fazer a formação, o próprio faz a autoavaliação, pois é impensável eu pedir ao presidente do grupo que faça a avaliação dos diretores.

43. Pensa que esse instrumento é o mais eficaz e que tem o rigor e exigências necessários para a avaliação da eficácia da formação ou pensa que podia ser melhorado?

Podia e já foi melhorado, mas ainda poderia sofrer alterações. Se o considero o mais eficaz, não considero. Todavia, deparo-me com um grande problema pois os diretores não têm o tempo requerido para preencher as avaliações de eficácia da formação. Há diretores que respondem ao formulário com a maior brevidade possível, outros mostram resistência no seu preenchimento. Para além dos mencionados, ainda ocorrem situações em que os diretores afirmam que o documento é muito básico e muito sucinto. Eu gostaria de ter um documento com mais informação e mais aprofundado, mas o existente é o concretizável.

44. Em relação as relações formação-trabalho, a seu ver, os colaboradores participantes na formação mobilizam os conhecimentos adquiridos nessa para os seus postos de trabalho?

Na maioria das formações sim. Por exemplo, quando os colaboradores estão a aprender francês, eles vão mobilizar esses conhecimentos para a sua função.

A meu ver, mobilizam. E tem que se ter em consideração que não se vai estar a investir dinheiro em formação que depois não seja útil no exercício das funções dos colaboradores.

45. Quais as formações que considera mais relevantes para os colaboradores?

As formações mais relevantes para os colaboradores dependem de cada departamento e cada diretor sob os quais os colaboradores estão alocados, pois cada departamento tem funções

próprias que os caracterizam e os diretores são aqueles que melhor podem explorar as necessidades formativas dos colaboradores.

46. Assim sendo, considera que essas ações foram produtivas para a organização?

Sim, são todas produtivas. Numa empresa privada e desta dimensão investe-se em formação que seja útil e produtiva, pois gasta-se muito dinheiro em formação.

47. Como classificaria a sua relação com os seus superiores em relação à formação?

Excelente. Tenho muita autonomia, eu considero que tenho autonomia completa para realizar a formação. Aquando do começo de cada ação, peço autorização ao presidente do grupo para a ministração da mesma. Informo tanto o presidente do grupo como o diretor dos RH das formações que se têm realizado, de modo a que estejam a par do que se realiza em formação. Porém, eu tenho autonomia completa nesse campo.

48. E a relação existente entre a gestão da formação e os diretores dos colaboradores que frequentam a formação? Como a classificaria?

Muito boa. Não digo excelente porque, por vezes, há um ou outro diretor que não me dá conhecimento sobre uma formação que os seus colaboradores realizaram. Mas, de forma geral, a relação é muito boa.

É de salientar que esta função, antes da minha vinda para o grupo, não existia. Portanto, penso que a relação existente é muito boa.

49. Comunica com os colaboradores que frequentam as formações?

Sim, comunico com eles durante a formação. Envio-lhes mails a perguntar como vai a formação. Por vezes é por amostragem, isto é, envio dois ou três emails a perguntar como é que está a correr a formação. Outras vezes faço-o via telefónica.

No início de cada ação de formação, envio o cronograma e uma entrada de agenda a todos os colaboradores participantes na ação e informo que qualquer questão, dúvida existente, basta contactar de imediato. Com isto, mantenho sempre um contacto muito direto com eles.

50. Como classificaria a relação que estabelece com as entidades formadoras e os formadores?

Excelente. Trabalho diretamente com várias entidades formadoras e são bastantes aquelas que pedem para ministrar cá formação. Contudo, claro está que se privilegia umas em relação a outras, isto por diversos fatores, desde já a distancia, a informação regular sobre as formações que vão realizar, entre outras. Assim sendo, tendencialmente, há entidades que para mim são prioritárias em relação às suas pares.

Para além dos pontos já mencionados, há entidades que se destacam por serem especializados numa determinada área, quer esta seja ligada às *soft skills*, quer seja mais técnica.

51. Pensa que a formação fomentou ou consolidou algum tipo de relação existente entre chefias e colaboradores ou entre chefias e gestão da formação?

Entre chefias e recursos humanos sim porque, de momento, há uma relação direta entre diretores e gestora da formação. Nesse âmbito fomentou.

Entre chefias e colaboradores acho que, de certa forma, fomenta, porque o diretor ao indicar o colaborador e o colaborador ao vir à formação cria-se um grau de satisfação mútuo. Portanto, acho que isso fomenta uma boa relação entre a chefia e o colaborador.

Ok, obrigada é só.

Apêndice 9 - Análise de conteúdo das entrevistas

Uma vez que todo e qualquer estudo de caso de caráter qualitativo exploratório tem por base a procura de novos saberes para construção do conhecimento, torna-se pertinente salientar que o projeto a que nos dedicamos também tem esse pensamento intrinsecamente expresso.

Assim sendo, e tendo em vista a procura de análise pragmática das políticas de formação e de gestão da formação aplicadas no seio da organização em estudo, recorreremos à entrevista semi-diretiva para explorar questões de caráter mais diretivo para a explanação das políticas existentes.

As entrevistas aplicadas foram divididas em duas partes: a entrevista feita às chefias dos colaboradores que frequentaram formação e sobre os quais recaíram os inquéritos por questionário por nós aplicados e, por outro lado, à gestão da formação da organização onde se realizou o processo investigativo, mais concretamente, ao gestor da formação.

Cada um dos públicos sobre os quais as entrevistas tiveram o seu foque tinham como objetivo principal perceber, junto dos intervenientes entrevistados, a estruturação da formação no seio das suas chefias, com especial enfoque na avaliação da formação.

Por sua vez, os objetivos específicos consistiam no apurar o ponto de vista dos entrevistados sobre a formação na sua forma generalizada na organização em questão, bem como de forma mais detalhada, tendo em vista as formações que os colaboradores participaram. Para além do já anteriormente dito, pretendia-se, de igual modo, perceber quais as relações existentes entre as chefias diretas e os recursos humanos a eles alocados, isto no ponto de vista da entrevista às chefias diretas, bem como a relação existente entre gestão da formação e todos os recursos humanos da organização.

Queremos ressaltar que todos os intervenientes entrevistados que participaram na entrevista foram convocados para a mesma, sendo que todos aceitaram a realização da mesma. Aquando da convocatória, esta feita via email institucional, foi explicado qual o âmbito da entrevista, bem como os objetivos a ela intrínsecos, de modo a que os entrevistados, se não concordassem com os pontos a abordar, pudessem recusar a realização da mesma. Foi também disponibilizado, antes da realização da entrevista, o guião da entrevista para que os entrevistados pudessem saber quais as questões a que iriam responder e saber se haveria alguma com a qual não se sentissem confortáveis a responder.

Com este mesmo contacto, foi também acordado que a entrevista seria gravada e o local e horário a que a mesma entrevista se iria realizar.

Aquando da entrevista, os entrevistados foram novamente informados sobre os objetivos da mesma, sendo que os mesmos assinaram um consentimento informado, dando a autorização para a realização da entrevista, bem como para a sua gravação.

As entrevistas realizaram-se entre finais de março e inícios de maio, sendo que as mesmas ocorreram todas no seio da organização, mais concretamente, nas unidades departamentais cujos entrevistados estão alocados e destacados. Três das entrevistas ocorreram em salas de reunião das unidades departamentais às quais os entrevistados pertenciam e uma delas ocorreu no gabinete onde o entrevistado, neste caso, o entrevistado C exerce as suas funções diárias.

Uma vez que as entrevistas foram gravadas, foi feita uma posterior transcrição das mesmas, sendo que este ficheiro foi enviado a todos os entrevistados, de modo que os mesmos pudessem alterar qualquer aspeto que achassem com o qual não concordassem que não devesse constar na análise final da entrevista.

i. Estruturação das entrevistas aplicadas

Tal como anteriormente abordado, as entrevistas por nós realizadas foram de carácter semi-diretivo ou semiestruturados. Assim sendo, foi por nós elaborado um guião de entrevista com a estruturação base que pretendíamos que a entrevista tivesse. Todavia, em todos os momentos da entrevista, estávamos abertos a opiniões que pudessem divergir dos conteúdos constantes no guião de entrevista.

Com isto, obtivemos os guiões de entrevista que são passíveis de análise em apêndice deste mesmo relatório. Ambos os guiões de entrevistas, isto é, o aplicável às chefias diretas dos colaboradores que frequentaram formação no período compreendido da investigação e sobre os quais foram aplicados os inquéritos, bem como o aplicável à gestão da formação, estavam internamente divididos em subcategorias que se poderiam relacionar com as feitas para a conceção dos inquéritos por questionário.

Abordando, num primeiro momento a entrevista realizada às chefias diretas dos colaboradores participantes em formação, doravante denominada GE1, tivemos a seguinte divisão interna, a saber: *Dados Pessoais*, *Dados Profissionais*, *Formação no seu geral*, *Caraterização da formação no grupo dst*, *Relações Formação – Trabalho* e, por último, *Relações interpessoais*. Cada uma destas categorias de análise eram compostas por questões a ela relacionadas.

Por sua vez, a entrevista realizada à gestão da formação, doravante denominada GE1, tinha uma divisão diferenciada da anteriormente apresentada, apesar de haver pontos congruentes entre ambos, a saber: *Dados Pessoais, Dados Profissionais, Formação no seu geral, Caracterização da formação no grupo dst Relações Formação – Trabalho* e, por último, *Relações interpessoais*.

Todavia, a partir deste ponto, apesar de haver questões convergentes com as constantes no seio do outro guião existente, as categorias de análise criadas divergiram um pouco das constantes existentes na entrevista a ser aplicada nas chefias diretas, sendo estas as seguintes: *Logística da Gestão da Formação, Relações Gestão da Formação – colaboradores e avaliação da formação*.

Queremos denotar que os dados apresentados doravante serão resultado da análise dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas, quer estes dados sejam apresentados sob formato de texto ou tabela.

ii. Caracterização e enquadramento organizacional dos entrevistados

Tendo em mente a dimensão da organização onde a investigação recaiu, os entrevistados foram selecionados com base em dois critérios, a saber: consoante a frequência em formações por parte dos colaboradores a eles alocados e, de modo a haver equidade de oportunidades, inclusão de entrevistados que fossem responsáveis pelos colaboradores menos qualificados.

Assim sendo, começaremos por apresentar a caracterização pessoal dos entrevistados, abordando, numa primeira instância, as questões 1 a 4, referentes aos dados pessoais.

Tabela 32: Dados pessoais dos entrevistados

	Género	Idade	Habilitações literárias	Área de formação
Entrevistado A	Feminino	48	Licenciatura	Engenharia Têxtil
Entrevistado B	Masculino	53	Licenciatura	Engenharia Mecânica
Entrevistado C	Feminino	40	Pós-graduação	Engenharia Civil
Entrevistado D	Masculino	41	Mestrado e MBA	Engenharia Civil e Gestão

Assim sendo, podemos constatar que os entrevistados se encontram entre a faixa etária compreendida entre 40 e 55 anos e todos possuem qualificações superiores, na área da engenharia. Podemos ainda constatar que não há discriminação, aquando da escolha para cargos de chefia entre géneros, pois há tanto homens como mulheres a exercer estes cargos.

Por sua vez, interpelámos os entrevistados no sentido de perceberem a que empresa a que estes pertencem, bem como a unidade departamental em que estão alocados – questão 4 e 5, respetivamente.

Assim sendo, o entrevistado A, B e C pertencem aos quadros da dst, sendo que o entrevistado A trabalha para todo o grupo dst. Por além disso, o entrevistado C, apesar de pertencer aos quadros da dst como unidade organizacional, o departamento em que está integrada presta serviços para uma outra empresa ligada ao grupo – a Cari. Num outro ponto, encontramos o entrevistado D que pertence a outra empresa do grupo, denominada de Bysteel. Assim sendo, podemos constatar que os entrevistados são provenientes/colaboram com várias empresas pertencentes ao grupo. Em adição, todos eles pertencem a unidades departamentais diferentes.

Tabela 33: Alocação dos entrevistados vs. qualificações dos colaboradores

	Empresa	Departamento	Qualificações dos colaboradores
Entrevistado A	“Grupo dst”	Recursos Humanos	Todos os recursos humanos existentes
Entrevistado B	dst	Parque de materiais	Colaboradores com maiores e menores qualificações
Entrevistado C	dst/Cari	Estudos e propostas	Colaboradores mais qualificados
Entrevistado D	Bysteel	Projeto	Colaboradores mais qualificados

Tabela elaborada por meio dos resultados obtidos em entrevista

Através da análise da tabela supra, verificámos que o entrevistado C e D trabalham com colaboradores considerados mais qualificados literariamente. Em oposição ao entrevistado B, que tem a si alocado um grupo elevado de colaboradores com habilitações inferiores às académicas. Por sua vez, o entrevistado A tem como público-alvo do seu trabalho todos os recursos humanos existentes na organização enquanto grupo, o que implica que trabalhe direta ou indiretamente com colaboradores com menores qualificações, bem como com colaboradores habilitados com habilitações superiores.

Passando à abordagem das funções que cada um dos entrevistados desempenha (questão 6 a 8), três dos entrevistados são diretores do departamento em que estão inseridos, sendo que o entrevistado A gere a área da gestão da formação, sita no departamento de Recursos Humanos. Os colaboradores entrevistados exercem estes cargos em períodos entre 3

anos – entrevistado A e D, e 10 anos – entrevistado C, sendo que o entrevistado B exerce essa função há 8 anos. Todos eles afirmaram que a função de gestão/chefia da unidade departamental em que estão inseridos são a sua única função.

No que concerne à articulação da função desempenhada com a área de formação de base (questão 9), com base na informação que o entrevistado A nos forneceu, a sua função não se enquadra com a área de base em que formou, sendo que, para os restantes entrevistados, verifica-se que há articulação do exercício das suas funções com as áreas de base em que se encontram.

Abordando, ainda no seio deste tema, o exercício das funções atuais num outro meio que não aquele em que se encontram atualmente (questão 10), o entrevistado A, B e D responderam afirmativamente, sendo que o entrevistado C, foi assertivo na sua resposta, negando a questão colocada.

iii. Competências e apetências requeridas para o exercício das funções

Versando a nossa atenção para as competências e apetências que cada entrevistado considera fundamental para que o desempenho das suas funções seja o mais eficaz e o mais eficiente possível (questão 11), são, em comum entre todos os entrevistados, a capacidade de liderar as equipas, o saber ouvir e o ser flexível. Os entrevistados B e D referem que o saber negociar e o diálogo são fundamentais para o bom funcionamento das unidades departamentais em que se inserem. Uma vez mais, todos os entrevistados afirmam que recorrem às competências por eles referidas no seu dia a dia.

iv. Perceções sobre a formação no seu geral

No respeitante à questão 12, todos os entrevistados referem que têm formações em outras áreas que complementam as funções que desempenham, sendo que o entrevistado C reitera que estas são paralelas à sua área de formação. Para além do já mencionado, várias formações que os entrevistados referiram, enquadram-se no universo transversal a todas as áreas departamentais como é o caso das línguas.

Os entrevistados salientam que é importante a formação contínua e a reciclagem dos conhecimentos, que potenciam não só o desenvolvimento profissional como também desenvolvem a componente pessoal dos indivíduos, sendo que todos eles pretendem realizar formações para o aprimoramento dos tópicos mencionados anteriormente. Com isto, verifica-se que as formações requeridas pelos entrevistados se enquadram nas áreas em que os mesmos

se sita, apesar de terem um elo de ligação entre elas, a saber: a componente técnica do exercício das suas funções – questão 13.

Quando questionados se estavam a frequentar, no momento em que foi realizada a entrevista, alguma formação – questão 14, somente o entrevistado D respondeu afirmativamente, sendo que estava a frequentar formação por motivos profissionais. Por sua vez, os restantes entrevistados não estavam a frequentar formação nesse período.

Quando questionado qual a opinião dos entrevistados em relação à formação no seio do grupo (questão 15), os entrevistados A e B consideram que a organização investe muito em formação, sendo este um dos pontos de relevância, por sua vez, o entrevistado D refere que a formação na organização deveria ser concebida de forma mais atempada e estruturada, sendo que o entrevistado C, apesar de opinião contrária, refere que os colaboradores que a ele alocados consideram que a formação é um dos pontos fracos existentes no seio do departamento. A administração da organização, segundo dados fornecidos aquando da entrevista por parte do entrevistado A, apoia e investe muito em formação e já o fazia antes da sua entrada no seio da mesma, acrescentando que a orientação da formação é para a consolidação de conhecimento dos colaboradores, desde as hard skills às soft skills, bem como de aprendizagem, tal como questionado em GE2, nº20.

Para os entrevistados B e C, a formação é construída à medida das necessidades formativas dos colaboradores, o que é um dos pontos positivos da formação, pois colmata os handicaps que possam surgir no decorrer do desempenho das funções por parte dos colaboradores.

Não obstante o anteriormente dito, o entrevistado C e D salientam que vão estando atentos a formações que possam ser fundamentais para a fomentação do conhecimento no seio do departamento, o que leva a que haja uma procura constante de formações. Para a frequência das mesmas, os entrevistados selecionam os colaboradores que melhor se enquadram para a frequência da formação, isto quando não são os próprios colaboradores a sugerir uma formação em que queiram participar. Quando tal acontece, os entrevistados referem que, por princípio, dão autorização para a sua participação.

Quando questionados em relação às formações que melhor se adequam às funções e necessidades dos colaboradores que estão sob a sua alçada e, assim sendo mais pedidas, os entrevistados C e D afirmaram que são as técnicas e que envolvam componentes informáticas, apesar de haver formações de outro caráter que se vão realizando para aprimorar componentes

relacionadas com ao desenvolvimento pessoal e profissional dos colaboradores. Por sua vez, o entrevistado B salienta que as formações que lhe parecem mais adequadas e, deste modo por ele pedidas, são aquelas que melhor capacitam os seus colaboradores, sendo que estas são à medida das necessidades que vão surgindo (questões 24 e 25, GE1).

Ainda nesta linha de pensamento, o entrevistado A (questões 28-29, GE2) afirma que as formações mais pedidas pelo grupo de empresas são muito diversificadas, sendo que as formações técnicas estão, regra geral, expressas em maior escala. Porém, a par das formações de carácter mais tecnicista, ocorrem, também, formações relacionadas com as *soft skills*.

Partindo da informação dada pelo entrevistado A na questão 34 do guião de entrevista 2, todas as empresas são contempladas no que à formação diz respeito, sendo que, no decorrer do ano, todas as organizações tiveram formação a decorrer.

v. Ilações sobre a gestão da formação e suas componentes

Para que a formação aconteça com a maior naturalidade e que corra dentro dos trâmites impostos, é preciso que haja um gestor que faça de intermediário entre os responsáveis departamentais e as entidades formadoras. É neste momento que a gestão da formação surge.

Assim sendo, questionou-se o entrevistado A sobre o apoio que teria ao fazer a gestão da formação – questão 15, GE2, sendo que o entrevistado informou que tem pivots em algumas das empresas pertencentes à organização, que estabelecem um elo de ligação entre a gestão da formação e as unidades organizacionais existentes. Porém, o registo das formações é feito, na sua integralidade, pelo gestor da formação da organização.

A figura de gestor de formação é, tal como referido pelo entrevistado A, é algo de muito recente na organização, o que pode implicar, tal como o entrevistado A refere, a existência de lacunas que vão ocorrendo, a salientar, cada vez com menor incidência. Antes da criação desta função, a formação estava dispersa e cada unidade organizacional realizava formação sempre que achassem que havia uma insuficiência formativa. Com a criação da figura “Gestão da formação”, a formação passou a ser centralizada - questão 17, GE2.

Com isto, elaborou-se todo um processo de gestão da formação que vai de encontro à política da organização, a saber: formação específica, enquadrada nas funções exercidas e estratégica – questão 18, GE2.

Assim sendo, a gestão da formação envia, em finais de novembro, o documento a preencher por parte dos responsáveis dos colaboradores de todas as empresas pertencentes ao grupo organizacional, no sentido de estes expressarem as necessidades de formação que os

colaboradores a eles alocados possuem. Para o preenchimento deste documento, a gestão da formação atribui um timing para que as chefias possam, em articulação com os colaboradores a eles alocados, preencher o documento enviado.

Os entrevistados B, C e D afirmam que preenchem este documento através da constatação contínua diária e comunicação com os colaboradores, sendo que aplicam o princípio de deixarem os colaboradores exporem as suas opiniões e, se as mesmas forem de encontro com as ideias e estratégias que a organização detém, estas são sugeridas por meio desse mesmo documento – questão 16, GE1. Quando são detetadas insuficiências formações que não vigorem no documento enviado à gestão da formação, essa informação é comunicada à gestão da formação, sendo que a gestão procura uma formação que corresponda às necessidades ou o próprio grupo que interpela essa mesma formação apresenta uma ação a realizar, pedindo aprovação para a realização da mesma – questão 17, GE1.

Por meio do que se tem vindo a constatar, pode-se afirmar que a comunicação entre as chefias diretas e os colaboradores existe, sendo que é nela que é fomentada toda a conceção dos documentos levantamento/diagnostico de necessidades de formação - questão 18 e 19, GE1. É de salientar que a gestão da formação recebe o feedback por parte dos diretores/responsáveis e não por parte dos colaboradores da organização, tal como o entrevistado A reitera (questão 24, GE2).

Aquando da receção dos pedidos de formação, é elaborado o plano de formação que, na organização em estudo, é anual. Para a elaboração do mesmo, são analisados todos os documentos rececionados e verificadas quais as formações que surgem com maior frequência e quais as que vão de encontro ao plano estratégico do grupo em si – questão 32, GE2. Estes são os principais critérios para que a formação se realize, sendo que a urgência e o carácter de obrigatoriedade para a ocorrência de uma dada formação são fatores determinantes para a realização das mesmas, como podemos constatar na questão 31, do guião de entrevistas 2. Após a elaboração do plano, este é enviado para que seja validado e dada a autorização para a sua aplicação por parte da presidência – questão 23, GE2.

Logo que haja a resposta positiva por parte da administração, começa a fase da implementação da formação que implica o contacto com as entidades e a articulação dos processos logísticos a ela intrínsecos. Assim que haja uma estrutura formalizada da formação, a gestão da formação remete a informação para os diretores que solicitaram a formação, de modo a que estes possam indicar quais os colaboradores que irão participar em formação, criando as

turmas a participar nas ações de formação (questão 25 e 29, GE2). Algo reiterado pelo entrevistado C é que o seu grupo de colaboradores desconhece qual o plano de formação em vigor na empresa, o que impossibilita a sua inscrição em formações que poderiam ser do seu interesse (questão 15, GE1).

De modo a que mesmo os colaboradores que não estavam indicados em diagnóstico de formação possam participar na formação e saberem da sua ocorrência, o que muitas vezes ocorre depois da sua divulgação e por meio de colegas, a gestão da formação está a pensar a ideia de colocar o plano disponível na Intranet da organização, o que colmatará, de igual modo, a questão do desconhecimento por parte de alguns colaboradores do plano de formação em vigor na organização (questão 29, GE2).

O entrevistado A refere ainda que muitos são os colaboradores que entram em contacto consigo para poderem frequentar formação e que os diretores, regra geral, autorizam essa mesma frequência. Porém, por vezes, encontra entraves relacionados com a estruturação da formação, bem como na sua realização, isto por parte dos colaboradores – questão 39, GE2.

vi. Público-alvo da formação

As formações, tal como mencionado, são pedidas pelas chefias diretas em nome dos colaboradores que coordenam. Assim sendo, o grupo que eles coordenam são o seu público para o qual os entrevistados solicitam formação.

No caso dos entrevistados C e D, o grupo é constituído por pessoal mais qualificado, sendo que o entrevistado B tem um público-alvo mais variado pois tem colaboradores com menos qualificações, bem como colaboradores com qualificações superiores. Assim sendo, somente o entrevistado B tem, sob a sua alçada, colaboradores com qualificações consideradas inferiores, sendo que o entrevistado B afirma que há mais afluência de formações para este grupo de colaboradores (questão 20, GE1).

Por outro lado, o entrevistado A afirma que há mais formação para o público-alvo com qualificações superiores, sendo que estes solicitam formação e os colaboradores menos qualificados não o fazem (questão 34, GE2).

Os entrevistados A e C consideram que as qualificações interferem com a adesão ou não adesão por parte dos colaboradores, pois um colaborador mais qualificado terá uma maior perceção das insuficiências que possam ter. Porém, os entrevistados A e B salientam que os colaboradores menos qualificações veem como um constrangimento a ministração da formação

ao final de semana por este ser o período que estes colaboradores podem estar com as suas famílias, pois estão deslocados toda a semana.

Em contrapartida, para o entrevistado C, não são as habilitações literárias do colaborador que fazem sobressair a resistência ou interesse por uma dada formação, mas sim a personalidade que cada individuo detém, pois já lhe ocorreu um caso de resistência a uma formação e o colaborador é possuidor de um nível de qualificação académico superior (questões 22-23, GE1; questões 40-41, GE2).

vii. Registo das formações e sua certificação

Tendo em mente as informações fornecidas pelo entrevistado A responsável pela gestão da formação do grupo, este refere que todas as ações são registadas no software de gestão existente na organização. Esta plataforma permite, no final de cada ano, que haja um report eficaz para a elaboração dos relatórios a apresentar à administração da organização. Nestes relatórios, constam todas as empresas pertencentes ao grupo, bem como todo caderno de encargos existente inerente a toda essa formação, desde o nº de colaboradores, de ações ao custo das mesmas. Para além dos relatórios mencionados, a plataforma SAP fornece, de igual forma um excelente feedback para a construção e posterior preenchimento do Relatório Único (RU). Este relatório consiste na apresentação da formação tida nas organizações ao Ministério da Economia, sendo que são vários os campos a preencher e muitos deles não constam no ficheiro extraído de SAP, aquando do report. O conteúdo das respostas relacionadas com este tema encontra-se nas questões 31, 37 e 38 do guião de entrevista 2.

No respeitante à certificação da formação – questão 35, GE2, segundo o entrevistado A, estas são todas certificadas se tiverem sido ministradas por entidades formadoras externas. Quando não o são e se estas têm duração superior a 3 horas, quer estas sejam ministradas por um formador externo à organização, bem como por meio de formação interna, esta é certificada via SIGO pela gestão da formação.

viii. Mobilização de competências: relações formação-trabalho

No seio de uma organização, pretende-se que a formação realizada produza efeitos diretos correlacionados com a eficácia da mesma, mais concretamente com a produtividade que a mesma poderá dar a uma dada equipa. Para isto, irá proceder-se à análise das questões 28 a 30 do guião de entrevista 1 e 45 a 47 do GE2.

Assim sendo, todos os entrevistados consideram que os colaboradores mobilizam as competências que adquiriram/fomentaram para o exercício das suas funções, uma vez que as

formações vão de encontro às funções por eles desempenhadas, sendo que estas formações são relevantes no seio da unidade departamental na qual os colaboradores pertencem. Reiteram ainda que as formações que os colaboradores frequentam são produtivas em regra geral, sendo que o entrevistado menciona ainda que os colaboradores ficam mais motivados e mais confortáveis a desempenhar as funções requeridas.

ix. Relações interpessoais

No que diz respeito às relações comunicativas existentes entre colaborador-chefia, todos os entrevistados afirmam que a relação existente é excelente, sendo que para o entrevistado C nem existe esta distinção de chefia-colaborador, mas sim uma equipa de colaboradores que trabalham juntos, de modo a atingir um objetivo em comum.

Já no respeitante às relações estabelecidas entre gestão da formação e diretores/chefias diretas dos colaboradores, o entrevistado B e C afirmam que a relação existente é caracterizada pela proximidade e disponibilidade. Por sua vez, o entrevistado D não reconhece uma figura de gestão da formação, sendo que, aquando da premência de formações, solicita as mesmas à administração que, após validação desta, aplica as mesmas. Isto vai de encontro ao que o entrevistado A salienta no que diz respeito à relação existente entre chefias e gestão da formação.

Por outro lado, interpelamos os entrevistados sobre a comunicação existente entre eles e os colaboradores em formação sendo que todos eles falam com os colaboradores em formação, sendo que no caso do entrevistado, esta comunicação é feita por meio de amostragem. Para além do já reiterado, a ver do entrevistado D, é esta comunicação que auxilia a construção da avaliação da formação.

x. Avaliação da formação

Passando à abordagem da avaliação da formação por parte da organização em estudo (questões 26-27 e 34 do GE1 e 42 a 44 do GE2), o entrevistado A refere que, aquando da receção do dossier técnico-pedagógico das entidades formadoras, a avaliação em relação ao formador e ação frequentada já se encontra feita. Deste modo, é pedido a todos os diretores dos colaboradores que frequentaram formação que façam a avaliação da eficácia da mesma. Porém, nem todos o fazem, sendo que o entrevistado D é um exemplo disso mesmo.

Em contrapartida, os entrevistados B e C fazem essa avaliação. Esta é feita por meio do preenchimento de um formulário enviado por parte da gestão da formação. este formulário já sofreu alterações, sendo que o entrevistado A considera que o mesmo ainda poderia ser

melhorado. Por sua vez, o entrevistado B é da opinião de que o mesmo é satisfatório com o formato que tem de momento e o entrevistado C considera que se este documento desse uma maior abertura para a incrementação de sugestões, apesar de não o considerar desajustado.

No respeitante ao entrevistado D efetua a avaliação da formação de forma informal, sem seguir os formalismos para a realizar. A seu ver, a avaliação da formação é feita em conjunto com os colaboradores que frequentaram a formação, sendo que debatem quais os pontos fortes e pontos fracos desta mesma formação.

Para os entrevistados A e B, a avaliação da formação é uma preocupação da organização que pretende que esta ocorra e que sejam demarcados os pontos a melhorar para que haja valorização dos seus colaboradores. Por sua vez, os entrevistados C e D desconhecem se a organização considera relevante a avaliação da formação por eles feita ou não.

De modo a aprofundar as questões inerentes à avaliação da formação, interpelamos os entrevistados B, C e D, de modo a saber qual a sua opinião em relação aos objetivos e conteúdos da formação que os colaboradores sob os quais recaíram os inquéritos por questionário foram ou não os mais adequados.

Assim sendo, no ponto de vista dos entrevistados mencionados num momento anterior, os objetivos da formação foram, regra geral, os mais adequados e estes foram alcançados. Por sua vez, os conteúdos de formação, no ponto de vista do entrevistado D, ficaram por vezes aquém das expectativas colocadas nessa formação. O entrevistado C reforça que estes dois aspetos, sito é o cumprimento e dos objetivos e a adequação dos conteúdos da formação em muito está relacionado com o formador que ministra a formação. Este reitera que, de um modo geral, verifica-se que estas duas premissas são positivas, mas nem sempre esta posição positiva se verifica.

Interpelámos ainda todos os entrevistados sob a influencia da formação na fomentação das relações existentes entre colaboradores em formação e chefias (questão 33, GE1 e 51 GE2., sendo que os entrevistados B, C e D são da opinião que estas relações não foram influenciadas pela realização da formação. em contrapartida, o entrevistado A considera que a formação pode fomentar a relação existente entre chefia e colaboradores devido ao grau de satisfação mútuo por haver a preocupação aquando da seleção de um colaborador para a frequência da formação e pela frequência efetiva na formação por parte desse colaborador. Para além dessas mesmas relações, o entrevistado A considera que também há uma fomentação das relações entre os diretores e a gestão da formação.

xi. Análise global dos resultados recolhidos por meio das entrevistas

Com o término da análise das entrevistas realizadas às chefias diretas dos colaboradores e à gestão da formação, é importante fazer o balancete dos pontos mencionados pelos entrevistados no respeitante à gestão e avaliação da formação.

Deste modo, verificou-se quais os trâmites que a gestão da formação recorre no exercício das suas funções diárias, o que levou a que questionássemos os restantes entrevistados qual a sua opinião sobre a gestão da formação, sendo que dois dos entrevistados consideram que a gestão da formação da organização é eficiente e somente um considera que a figura gestão da formação não existe na organização.

Para além do já mencionado, temos a oportunidade de conhecer quais as relações de sociabilidade existentes entre chefias diretas e colaboradores, chefias diretas e gestão da formação, gestão da formação e formandos e, por último, gestão da formação e suas chefias.

Constatamos também que as competências e apetências dos colaboradores, bem como verificar que a mobilização e averiguação das competências são de grande importância para a organização.

Deste modo, podemos concluir que a gestão da formação, em particular a avaliação da formação são pontos de relevância para a toda a organização, quer esta seja formalizada ou efetuada de modo informal.

Desenvolvimento Profissional e Pessoal

	Sim	Não
1. Os conteúdos lecionados foram adequados à função que exerce?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Considera a formação útil para o seu desenvolvimento pessoal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Irá recorrer aos conhecimentos adquiridos na formação, no seu posto de trabalho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Irá recorrer aos conhecimentos adquiridos na formação, fora do seu posto de trabalho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avaliação do Formador

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
1. Os materiais fornecidos pelo formador foram adequados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O desempenho do formador correspondeu às expetativas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. O formador mostrou ter domínio sobre os conteúdos lecionados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. O formador soube articular as atividades teóricas e práticas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. O formador mostrou-se disponível para responder a questões/dúvidas dos formandos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. O formador soube gerir o seu tempo, tendo em conta o cronograma e o conteúdo da formação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Tem algum aspeto positivo e/ou negativo a apontar ao formador?

8. Deixe aqui, se assim o desejar, qualquer opinião, sugestão ou crítica a fazer à formação.

Obrigado pela sua participação!

Apêndice 11 - Análise dos inquéritos por questionário

Tendo em mente que o projeto investigativo de carácter explorativo tem por principio a exploração das mais diversas categorias a que nos dispusemos, esta parte concerne-se à análise aprofundada de toda a informação recolhida por meio dos inquéritos por questionário que formulámos e aplicamos no terreno. Assim sendo, apresentaremos os objetivos sobre os quais se fundaram todas as etapas concernentes ao inquérito, isto é, desde a sua conceção até à sua aplicação.

O inquérito por questionário, tal como já abordado no capítulo IV da presente investigação, teve por base o estudo a avaliação da satisfação dos formandos que frequentaram formação na organização em estudo. Assim sendo, foi aplicado o inquérito a uma amostra de população que frequentou formação na organização, sendo que o público-alvo deste inquérito foram formandos que frequentaram formações externas. Para tal, detetou-se, via observação direta, quais as que estavam a decorrer na organização e quais os públicos aos quais estas eram dirigidas. Deste público, formou-se a amostra sobre a qual a investigação iria recair.

Por conseguinte, o inquérito tinha como objetivo geral perceber a avaliação da satisfação da formação por parte dos formandos. Por sua vez, os objetivos específicos consistiam em analisar o ponto de vista dos formandos em relação à formação na qual frequentaram, bem como esmiuçar os critérios de avaliação da formação em si, bem como as perceções dos formandos em relação ao formador e recolher as perceções que os formandos tiveram no respeitante ao impacto que a formação teve quer no desenvolvimento profissional, quer no desenvolvimento pessoal.

Os inquéritos foram distribuídos no final das formações que decorreram na organização em questão, sendo que os inquiridos sabiam que iriam preencher um inquérito sobre a formação que realizaram. Esta aplicação decorreu nos meses compreendidos entre janeiro e junho, com interrupções, dependendo das formações que foram ministradas, tal como pode ser constatado no capítulo I, no cronograma de atividades apresentado.

A salientar que todas as tabelas com resultados quer estatísticos, quer possuidoras de conteúdo, foram elaboradas por meio das respostas obtidas pelos colaboradores participantes em formação inquiridos.

Assim sendo, o inquérito foi aplicado num universo de 89 formandos. Todavia, dos 75 inquiridos que responderam ao inquérito, tivemos que desconsiderar 4 inquéritos por estes não terem preenchido de todo uma das partes constituintes do inquérito. Desta forma, assegurámos o anonimato garantido aquando da colocação em prática deste instrumento de recolha de dados.

Posto isto, obtivemos 71 inquéritos válidos com os seguintes resultados, resultados estes apresentados na tabela infra.

Tabela 34: Aplicação dos inquéritos por questionário e sua aderência

	Frequência	Porcentagem (%)
Nº de inquéritos respondidos	75	84,3
Nº inquéritos não respondidos	14	15,7
Total de inquéritos aplicados	89	100

i. Estruturação do inquérito por questionário

O inquérito por questionário, tal como expressado anteriormente, tinha como principal objetivo o estudo da avaliação da satisfação da formação na organização onde decorreu todo o processo investigativo. Neste processo, pretendíamos, de igual forma, perceber alguns pontos relacionados com a gestão da formação, partindo do ponto de vista dos formandos em formação. Para isto, elencámos algumas questões que eram redirecionadas para as questões de logística da formação, entre elas o planeamento e a divulgação da formação por parte da gestão da formação, bem como questões vocacionadas para o desenvolvimento profissional dos formandos. Este último aspeto abordado torna-se pertinente, uma vez que a formação ministrada numa organização, por regra, tem como objetivo principal o melhoramento da performance e do *know-how* dos colaboradores.

Para além das categorias supramencionadas, pretendia-se, de igual forma, estudar o público-alvo da formação ministrada da organização, incluído no leque da caracterização pessoal dos formandos em si, bem como o impacto da formação no desenvolvimento pessoal de cada indivíduo participante.

Após esta fase, chamamos os formandos para expressarem a sua opinião em relação ao formador da formação, terminando o inquérito com a abertura para opiniões, sugestões e/ou críticas que estes pudessem ter em relação à formação na qual participaram.

A estruturação do inquérito por questionário pode ser consultada no quadro infra, estruturação esta feita por meio de um protocolo de referencialização. O presente quadro foi elaborado por meio da construção do referencial que, por sua vez, teve influência na estruturação do inquérito por questionário.

Quadro 1: Construção do Referencial

Elementos a avaliar	Problemática geral	Pesquisa de informação anteriores	Problemática da avaliação	Referentes da avaliação	Crítérios indicadores	Indicadores	Formas que vão assumir os resultados
Formador, gestor da formação, conteúdos, horário, número de formandos, materiais disponibilizados /adequados, recurso dos conhecimentos em contexto profissional e pessoal	Avaliação de ações de formação lecionadas	<i>Invocadas:</i> todos os integrantes de uma ação de formação lecionadas na organização em estudo. <i>Provocadas:</i> adquiridas por inquérito	Satisfação e adequação da formação	Espaço (ideal) Avaliação da formação /formador (objetivos)	Tempo (qualidade) Físico (qualidade) Ação de formação (qualidade) Desenvolvimento profissional e pessoal (qualidade)	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgação da formação - O horário foi conveniente? - Cronograma adequado/cumprido? - Dimensão da turma? - Materiais adequados? - Objetivos foram cumpridos? - Conteúdos foram adequados/úteis? - Os conteúdos foram disponibilizados? - Correspondeu as expetativas? - Recomendarias esta formação? - Algum aspeto a melhorar? - O formador soube articular as atividades teóricas e práticas? - O formador mostrou-se disponível para responder a questões/dúvidas dos formandos? - O formador mostrou ter domínio sobre os conteúdos lecionados? - A formação foi útil para o desempenho da função? - Irá aplicar os conhecimentos dentro/forma do seu posto de trabalho? 	- Análise de inquéritos: gráficos e análise destes.

As formações sobre as quais a nossa investigação recaiu foram as mais variadas, passando por formações vocacionadas para um público menos qualificado e de obra, bem como para um público mais qualificado e de escritório.

Para que pudéssemos obter os mais variados pontos de vista por parte dos formandos, o inquérito por questionário por nós elaborado era de carácter misto, isto é, tinha respostas fechadas, havendo também respostas de carácter aberto, onde os formandos podiam colocar as suas próprias opiniões sem qualquer tipo de filtro.

ii. Análise do inquérito por questionário

Passando para a análise do inquérito por questionário propriamente dito, este inquérito teve como objetivo averiguar qual a opinião que os colaboradores que frequentaram formação no seio da organização tiveram de todo o processo formativo. Deste modo, tornou possível perceber as opiniões daqueles que frequentaram a formação, dando, assim, a oportunidade de os colaboradores expressarem as suas opiniões sobre as situações que decorreram no processo formativo, bem como a sua adequação ao exercício das funções e a capacidade desta formação ser ou não capaz de aprimorar a sua eficácia e eficiência no desempenho pessoal e profissional.

Esta análise será do tipo categorial, sendo que foram criadas categorias de análise aquando da elaboração do esboço do inquérito, não esquecendo qual o problema e problemática de investigação: a gestão e avaliação da formação. No respeitante à avaliação da formação, o nosso foco foi, por meio deste instrumento de recolha de dados, a avaliação da satisfação da formação. De salientar que os dados que serão apresentados infra foram obtidos a partir dos inquéritos por questionário aplicados nos grupos de formação.

Posto isto, contruiu-se o inquérito segundo a divisão constante no quadro 2, infra explanado.

Quadro 3: Categorias de análise do inquérito por questionário

Categorias de análise	Questões
Caraterização pessoal dos inquiridos (dados pessoais) – Q1	Género – Q1.1
	Idade – Q1.2
	Habilitações literárias – Q1.3
Avaliação da formação – Q2	Divulgação da formação – Q2.1
	Dimensão da turma – Q2.2
	Instalações e material para a realização da formação – Q2.3
	Carga horária total – Q2.4, e por sessão de formação – Q2.5
	Adequação e cumprimento do cronograma – Q2.6 e Q2.7
	Cumprimento dos objetivos – Q8 e adequação dos conteúdos da formação – Q2.9
	Correspondência da formação às expectativas – Q2.10
	Recomendação desta formação – Q2.11
Melhoria da ação da formação – Q2.12	
Desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos (mobilização dos conhecimentos adquiridos) – Q3	Conteúdos adequados à função exercida – Q3.1
	Utilidade da formação para o desenvolvimento pessoal – Q3.2
	Recurso dos conhecimentos adquiridos no seu percurso profissional – Q3.3
	Recurso dos conhecimentos adquiridos no seu percurso pessoal – Q3.4
Avaliação do formador – Q4	Materiais fornecidos pelo formador – Q4.1
	Desempenho do formador – Q4.2
	Domínio dos conhecimentos sobre os conteúdos debatidos – Q4.3
	Articulação das componentes teóricas e práticas – Q4.4
	Disponibilidade do formador – Q4.5
	Gerência e manuseamento do tempo em relação à duração, conteúdos e objetivos da formação – Q4.6
	Aspetos positivos e/ou negativos do formador – Q4.7
Opinião/sugestão sobre a formação – Q5	Opinião, sugestão ou crítica sobre a formação ministrada – Q5.1

Quadro elaborado com base na estruturação das categorias de análise do inquérito por questionário

iii. Caracterização do público-alvo da investigação

Começando por abordar os aspetos relacionados com os dados biográficos dos formandos, queremos referir que durante todo este processo formativo tivemos em mente que o público que iríamos encontrar aquando da aplicação dos inquéritos iria ser variado.

Para além disso, e tendo em mente que se a organização em questão se sita no ramo da construção como o seu core business, a probabilidade de haver mais formandos do género masculino a responder a este inquérito poderia ser maior. Tendo em mente esta premissa verificámos que 46,5% dos inquiridos eram do género masculino e 53,5% eram do género feminino. Isto demonstra que foram inquiridos mais indivíduos do sexo feminino do que sexo masculino, tal como passível de constatação na tabela infra.

Tabela 35: Género dos inquiridos

	Frequência	Percentagem (%)
Feminino	38	53,5
Masculino	33	46,5
Total	71	100

Para além deste ponto, questionamos, de igual forma, qual a idade dos inquiridos, sendo que, apesar de termos questionado qual a idade concreta que cada inquirido tinha aquando do preenchimento do inquérito, achámos que tornar-se-ia mais perceptível constatar quais os escalões etários existentes na organização se colocássemos as idades por faixas etárias. Assim sendo, obtivemos a seguinte tabela.

Tabela 36: Idade dos colaboradores

	Frequência	Porcentagem (%)
20-24	3	4,2
25-29	15	21,1
30-34	16	22,5
35-39	17	23,9
40-44	8	11,3
45-49	5	7
50-54	2	2,8
55-59	4	5,6
Não responde	1	1,4
Total	71	100

A partir da análise da tabela supra, pudemos constatar que há uma maior incidência de colaboradores no escalão etário 35-39 anos, havendo, todavia, um número considerável de colaboradores que se situam na faixa etária 30-34 anos. Com isto, verificamos que a organização em estudo é uma organização dinâmica que vai, de certa forma, contra muitos dos estereótipos criados na sociedade, onde se contrata, maioritariamente colaboradores com menos de 35-40 anos. A partir da análise dos inquéritos, verificamos, de igual modo, que os colaboradores com idade superior aos 45 anos eram, na sua grande maioria, colaboradores de obra – 90,9%.

Não obstante, pudemos constatar que a organização aposta também nos jovens, o que proporciona e fornece a oportunidade que os colaboradores jovens possam se inserir no mercado de trabalho altamente competitivo e iniciar o seu percurso profissional, mesmo que não tenham muita experiência verificável em contabilização de anos de trabalho concreto.

iv. Habilitações literárias dos colaboradores inquiridos vs. posto de trabalho

No respeitante à escolaridade dos colaboradores participantes em formação, inquirimos também as habilitações literárias dos colaboradores que responderam ao inquérito, obtendo os registos contemplados na tabela infra.

Tabela 37: Habilitações dos colaboradores inquiridos

	Frequência	Percentagem (%)
1º ciclo	4	5,6
2º ciclo	2	2,8
3º ciclo	6	8,5
Secundário	10	14,1
Licenciatura	30	42,3
Bacharelato	1	1,4
Pós-graduação	1	1,4
Mestrado	16	22,5
Doutoramento	1	1,4
Total	71	100%

Assim sendo, pudemos constatar que há uma grande variedade de níveis de escolaridade por parte dos colaboradores inquiridos, variando entre o 1º ciclo de escolaridade até ao 3º ciclo universitário – doutoramento.

Para além deste fator, pudemos ainda explicar quais os colaboradores pertencentes a escritório e aqueles alocados a obra, como pudemos constatar na tabela infra.

Tabela 38: Colaboradores em escritório vs. colaboradores em obra

	Frequência	Percentagem (%)
Em escritório	57	80,3
Em obra	14	19,7
Total	71	100

Por sua vez, pudemos ainda fazer uma análise paralela entre as habilitações literárias e o local onde os colaboradores exercem as suas funções laborais, tal como apresentamos na tabela abaixo.

Tabela 39: Colaboradores em obra e habilitações literárias que possuem

Local de trabalho	Habilitações literárias	Frequência	Percentagem (%)
Em escritório	Secundário	8	11,3
	Licenciatura	30	42,3
	Bacharelato	1	1,4
	Pós-graduação	1	1,4
	Mestrado	16	22,5
	Doutoramento	1	1,4
Em obra	1º ciclo	4	5,6
	2º ciclo	2	2,8
	3º ciclo	6	8,5
	Secundário	2	2,8
Total		71	100

Através da tabela supra, pudemos constatar que uma grande parte dos colaboradores com habilitações literárias inferiores às universitárias desenvolvem as suas ações laborais em obra, sendo que a média de escolaridade deste grupo de inquiridos situa-se no 9º ano de escolaridade, havendo ainda colaboradores com o segundo ciclo de escolaridade completo e um grupo igualmente pequeno de colaboradores que têm o ensino secundário completo.

Não obstante, em escritório, há, tal como em obra, uma variedade de escolaridades, sendo que estas divergem entre o ensino secundário e o terceiro ciclo universitário. Porém, ainda pudemos constatar que dentro deste grupo, a percentagem de colaboradores com qualificações de nível académico superior é mais frequente do que aqueles que têm o nível secundário.

v. Perceções sobre avaliação da formação na organização

Iniciando a abordagem às questões concernentes à gestão e avaliação da formação, abordamos inicialmente as questões, que apesar de terem valor no respeitante à avaliação da satisfação da formação, também são relevantes para a avaliação da actuação da gestão da formação. Posto isto, abordando, num primeiro momento a questão da divulgação da formação, obtivemos as respostas que pudemos observar na tabela infra.

Tabela 40: Divulgação da formação

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	7	9,9
Concordo	38	53,5
Concordo totalmente	21	29,6
Sem opinião	4	5,6
Total	71	100

Assim sendo, verificamos que 93% encontra-se satisfeito com a divulgação da formação feita por parte da gestão da formação, contrapondo 7% da população inquirida que se demonstra insatisfeito. De modo mais aprofundado, 29,6% concordam totalmente e 53,5% concordam com a afirmação colocada. Por sua vez, 9,9% discorda e 1,4% discorda totalmente. Para além do anteriormente dito, 1,4% não opina em relação a esta afirmação.

No respeitante à dimensão da turma, algo também agilizado pela gestão da formação, os formandos foram bastante opinativos, sendo que constatamos a seguinte informação.

Tabela 41: Dimensão da turma

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	0	0
Discordo	6	8,5
Concordo	41	57,7
Concordo totalmente	23	32,4
Sem opinião	1	1,4
Total	71	100

Partindo da análise da tabela supra, verificamos que 32,4% dos inquiridos consideram que a dimensão da turma apresentada foi a mais adequada para a ação de formação realizada e 57,7% considerou que a dimensão foi adequada. Por sua vez, 8,5% considerou que a dimensão da turma foi desadequada, sendo que 1,4% não tinham uma opinião formada.

Enveredando por questões de opinião mais subjetiva, eis que urge a necessidade de explorar a questão referente às salas nas quais a formação tiveram lugar, bem como os

equipamentos, materiais e condições específicas da sala. Deste modo, obtivemos as respostas infra.

Tabela 42: Local de ministração da ação de formação

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	5	7
Concordo	36	50,7
Concordo totalmente	29	40,8
Sem opinião	0	0
Total	71	100

A partir dos dados acima expressos, pudemos constatar que no concernente à concordância com a afirmação, 40,8% consideram que a sala onde a formação foi ministrada reunia todas condições para a sua realização, sendo que 50,7% ficaram satisfeitos com a sala onde a formação se desenrolou. Por outro lado, 1,4% discordam totalmente desta afirmação e 7% apenas discordam da afirmação.

Focando a nossa atenção nas questões relacionadas com a carga horária da formação, tanto por sessão como pela ação de formação em si, as respostas foram variadas, mas algo equilibradas. Abordando a questão relacionada com a carga horaria por sessão, pudemos observar, na tabela infra, as respostas dadas pelos inquiridos.

Tabela 43: Carga horária total da formação

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	0	0
Discordo	16	22,5
Concordo	39	55
Concordo totalmente	16	22,5
Sem opinião	0	0
Total	71	100%

Assim sendo, verificamos que 22,5% concorda de forma completa que a carga horária da formação foi cumprida, tendo em vista os objetivos da formação, e 55% concordam que tal foi verificado. Por sua vez, 22,5% discorda da questão colocada.

Passando a abordar a questão referente à carga horária por sessão, os inquiridos expressaram a sua opinião da seguinte forma, a saber: 19,7% dos inquiridos tem como visão global que a carga horária por sessão de formação foi a mais adequada, sendo que 69% pensa que esta foi adequada. Em oposição, 9,9% discorda da sua adequação e somente 1,4% não tem opinião formada.

Tabela 44: Carga horária por sessão de formação

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	0	0
Discordo	7	9,9
Concordo	49	69
Concordo totalmente	14	19,7
Sem opinião	1	1,4
Total	71	100%

Após a abordagem feita à carga horária, torna-se imperativo abordar o cronograma da formação. Por sua vez, deparamo-nos com a opinião transmitida pelos formandos relativa ao cumprimento do cronograma de formação. Assim sendo, constatamos que 35,2% consideram que este foi cumprido na sua totalidade e 49,3% concorda que este foi cumprido. Em oposição, 7% discorda desta posição e 5,6% dos inquiridos não têm uma opinião sobre o tema, tal como pode ser constatado na tabela infra.

Tabela 12: Cumprimento do cronograma de formação

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	0	0
Discordo	7	9,9
Concordo	35	49,3
Concordo totalmente	25	35,2
Sem opinião	4	5,6
Total	71	100

Para isso, questionamos quer a adequação deste aos desígnios da formação, quer o cumprimento deste mesmo cronograma ao longo da ministração da formação. Sendo que foi

questionado em primeira instância a adequação do cronograma à formação, iremos expor as respostas a essa questão na tabela infra.

Tabela 13: Adequação do cronograma de formação

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	9	12,7
Concordo	36	50,7
Concordo totalmente	18	25,4
Sem opinião	7	9,9
Total	71	100

Atendendo às opiniões explanadas pelos inquiridos, pudemos concluir que 25,4% concorda de forma completa que o cronograma de formação foi o mais adequado e 50,7% considerou-o adequado. Por sua vez, 12,7% discorda da questão colocada, sendo que 1,4% discorda na sua totalidade e 9,9% não tem opinião formada.

Aproximando-nos do fim desta categoria de análise, elaboramos três questões que nos pareceram de grande relevo. A primeira deste grupo consistia em compreender se as expectativas dos formandos com relação à formação foram ou não alcançadas. Com isto, obtivemos os resultados apresentados na tabela infra.

Tabela 45: Correspondência da formação às expectativas dos inquiridos

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	0	0
Discordo	8	11,3
Concordo	37	52,1
Concordo totalmente	26	36,6
Sem opinião	0	0
Total	71	100

Através da análise de conteúdo da tabela acima apresentada, pudemos constatar que as opiniões referentes a esta questão foram bastante variadas, apesar de haver supremacia na vertente positiva (88,7%) em relação à sua oposta (11,3%). Assim sendo, 36,6% concordou totalmente com a afirmação proposta e 52,1% concordou que a ação de formação foi de encontro

às expectativas idealizadas. Por oposição, 11,3% considerou que a ação de formação foi aquém das expectativas, discordando da premissa.

Num segundo momento, interpelamos os colaboradores participantes em formação de modo a saber se recomendariam a formação na qual participaram aos seus colegas de trabalho ou, pelo contrário, não a recomendariam.

Tabela 15: Recomendação da formação a terceiros

	Frequência	Percentagem (%)
Sim	68	95,8
Não	3	4,2
Total	71	100

Assim sendo, obteve-se que 95,8% recomendaria a formação, isto é, a maior parcela dos inquiridos e somente 4,2% não recomendaria esta formação de todo.

De modo a finalizar o questionamento mais centrado na avaliação da ação de formação em si, questionamos os formandos sobre se achariam que a formação deveria sofrer modificações para poder melhorar ou se a formação, tal como foi ministrada era adequada. Posto isto, obtivemos, tal como passível de constatação na tabela infra, que 69% consideram que a formação deveria ser melhorada e 31% considerou que a mesma estava bem da forma como foi realizada.

Tabela 16: : Melhorias a fazer à ação de formação

	Frequência	Percentagem (%)
Sim	49	69
Não	31	31
Total	71	100

Daqueles que responderam que a formação poderia ser melhorada em algum aspeto, convidamos os formandos a que nos dessem o seu ponto de vista sobre o assunto: 85,7% apresentou a sua opinião e 14,3% não respondeu a esta questão, apesar de vários serem da opinião que a formação poderia ser melhorada em mais que um aspeto.

Tabela 17: Afluência de respostas de questão aberta

	Frequência	Porcentagem (%)
Respondeu	42	85,7
Não respondeu	7	14,3
Total	49	100

Do leque dos que responderam à questão, várias foram as respostas dadas pelos formandos, sendo que as opiniões iam convergindo entre si, apesar haver mais que uma formação contemplada no grupo de inquiridos. Para além do já referido, pretendemos salientar que vários foram os formandos que apresentaram mais que um aspeto a melhorar na formação, pelo que a percentagem de incidência total será certamente superior à expetável. Assim sendo, abordou-se esta questão numa perspetiva de análise categorial documental, em vez de uma análise estatística.

Tabela 18: Melhorias apontadas pelos formandos

Aspetos a melhorar	Frequência
Dimensão da turma menor	3
Horário inadequado	2
Ocorrência de mais momentos de espaçamento entre sessões de formação	1
Dimensão da turma (não especificado)	2
Maior especificação dos conteúdos ministrados ao contexto real de trabalho	6
Mais componente prática	10
Maior volume de materiais de suporte à formação a fornecer	5
Maior disciplina no cumprimento do plano	1
Carga horária superior	10
Carga horária (não especificado)	3
Mais momentos para esclarecimento de dúvidas	1
Dimensão da turma maior para maior espírito crítico e discussão de ideias	1
Melhor contextualização da formação	4
Realização de um teste avaliativo final	1
Maior abrangência da formação a outras áreas departamentais	1
Total	51

Posto isto, pudemos constatar que o aspeto com maior saliência e relevância para os formandos, no respeitante ao melhoramento das formações que frequentaram foi a duração da formação, havendo variância entre a superior e não especificada.

Por sua vez, a componente prática foi um outro aspeto muito salientado pelos inquiridos, sendo que, do ponto de vista dos inquiridos, poderiam ter ocorrido mais momentos para atividades de índole prática, balanceando os elementos teóricos com os práticos da formação. Isto levou a que os inquiridos sentissem que este ponto ficou aquém do que para eles era expectável.

Um outro ponto referenciado pelos formandos prende-se pelo facto de considerarem que os formadores ministradores da formação deveriam fazer uma melhor e mais completa divulgação e explanação dos conteúdos e dos temas a ser abordados em formação, sendo que o método utilizado não permitiu que os formandos fizessem uma total retenção informativa.

Ainda relacionado com as sessões de formação em si e ao método utilizado pelos formadores, verificamos que, para além do ponto supramencionado, tem-se a não total adequação dos temas abordados em formação ao exercício das funções desempenhadas pelos colaboradores. Esta questão releva-se pelo facto de os colaboradores considerarem que os conteúdos de formação deveriam ter sido expostos e discutidos desde o primeiro momento da formação, podendo haver margem para ajuste de certos aspetos considerados mais abrangentes para algo mais concreto e preciso. Para além do mencionado, os formandos inquiridos reiteram que os materiais de suporte deveriam ser disponibilizados o mais rapidamente possível uma vez que a sua rápida disponibilização levaria a que houvesse uma assimilação e apreensão dos conteúdos mais eficaz e eficiente.

Enveredando por uma corrente mais subjetiva dos formandos, constatamos que a dimensão da turma era uma questão que os colaboradores deram bastante importância. Porém, as opiniões divergiam, uma vez que, para um grupo de inquiridos, a turma poderia ser maior do que a existente, de modo a poderem criar mais diálogo e confronto de ideias. Por outro lado, um outro grupo tinha como opinião que as turmas deveriam ser menores para maior assimilação e compreensão dos conteúdos lecionados.

Ainda no domínio da logística da formação, várias foram as opiniões de que na formação deveria haver interação entre os diferentes departamentos existentes na organização, bem como das mais diversas áreas de intervenção desta, o que, segundo os formandos, criaria uma maior dinamização da ação da formação.

Por último, mas não menos relevante, aborda-se um outro ponto de relevância que se prende pelo facto de os formandos considerarem que, para além dos momentos para atividades de componente prática já anteriormente falados, poderia haver uma maior abertura por parte do formador para a existência de momentos de autoanálise e de conversação/discussão de ideias no seio do grupo de formação. Na perspetiva dos formandos inquiridos, esta abertura ajudaria a fomentar os mais variados temas abordados na formação, através da apresentação das dúvidas e questões levantadas.

Em jeito de conclusão, pudemos constatar que as mais diversas formações que ocorreram na organização foram positivas, tendo em vista os dados recolhidos.

vi. Juízos sobre a mobilização de competências e desenvolvimento profissional e pessoal dos colaboradores

No concernente à mobilização dos conhecimentos e competências adquiridas em formação, bem como o desenvolvimento profissional e pessoal dos colaboradores nela participantes, o ponto de vista geral é, taxativamente, positivo.

Iniciando a nossa abordagem pelo cumprimento dos objetivos pré-estabelecidos para a formação na qual os formandos participaram, cerca de 88,7% dos formandos construiu um pensamento positivo em torno desta questão, sendo que somente 12,3% considerou que o cumprimento dos objetivos não foi alcançado.

Tabela 19: Cumprimento dos objetivos da formação

	Frequência	Percentagem (%)
Discordo totalmente	0	0
Discordo	6	8,4
Concordo	32	45,1
Concordo totalmente	31	43,7
Sem opinião	2	2,8
Total	71	100%

Analisando os dados obtidos mais detalhadamente, tivemos a oportunidade de constatar que 43,7% dos inquiridos consideraram que os objetivos pré-estabelecidos para a formação em questão foram totalmente cumpridos, sendo que 45,1%, apesar de terem opinião positiva no respeitante a esta questão, tiveram como opinião que os objetivos foram alcançados. Por oposição,

8,4% dos inquiridos discordou desta premissa e 2,8% optou por expor a sua opinião de uma forma neutra.

Tabela 20: Adequação dos conteúdos à formação

	Frequência	Percentagem (%)
Discordo totalmente	0	0
Discordo	8	11,3
Concordo	36	50,7
Concordo totalmente	27	38
Sem opinião	0	0
Total	71	100%

Transpondo a nossa atenção para os conteúdos programáticos da formação e analisando a tabela supra, pudemos constatar que 38% considerou que os conteúdos formativos foram os mais adequados, tendo em vista a ação de formação em si, sendo que uma parcela consideravelmente superior, 50,7 concordou com a afirmação colocada. Em contrapartida, 11,3% considerou que os conteúdos da formação ministrada não foram os mais adequados, tendo em vista os requisitos que pretendiam e/ou tinham em mente.

Extrapolando o nosso olhar para as questões referentes ao desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, tivemos a oportunidade de verificar que a grande maioria dos formandos participantes em formação considerou que a esta teve impactos positivos.

Tabela 21: Adequação dos conteúdos ministrados à função exercida

	Frequência	Percentagem (%)
Sim	65	91,5
Não	6	8,5
Total	71	100

Assim sendo, e dando, num primeiro momento, destaque ao desenvolvimento profissional, mais precisamente para a questão da adequação dos conteúdos ministrados com relação à atividade laboral, 91,5% dos inquiridos considerou que os conteúdos lecionados foram os mais adequados ao exercício das suas funções diárias. Por sua vez, 8,5% dos inquiridos, teve como perspectiva que os conteúdos em nada estavam correlacionados com as atividades laborais por eles desempenhadas.

Um outro ponto relacionado com o desenvolvimento profissional, desta feita, no recurso das competências e conhecimentos adquiridos em formação em contexto real de trabalho, 94,4% consideraram que irão recorrer a esses conhecimentos no exercício das suas funções. Contudo, uma pequena parcela dos inquiridos – 5,6%, considera que os conhecimentos adquiridos em formação não serão precisos para o melhoramento no exercer das suas funções.

Tabela 22: Recurso dos conhecimentos adquiridos na formação em contexto laboral

	Frequência	Percentagem (%)
Sim	67	94,4
Não	4	5,6
Total	71	100

Por sua vez, no respeitante ao desenvolvimento pessoal dos formandos, interpelamos os inquiridos sobre o recurso dos conhecimentos adquiridos em formação fora das suas atividades laborais e sobre a utilidade da formação para o desenvolvimento pessoal dos formandos inquiridos.

Abordando, numa primeira instância, o recurso dos conhecimentos e competências adquiridas fora do contexto real de trabalho 94,4% dos inquiridos considera que irá recorrer a esses conhecimentos. Todavia, 5,6% dos formandos inquiridos tem como opinião que os conhecimentos obtidos em formação em nada lhes serão profícuos em ambiente extralaboral. Assim sendo, obtivemos os resultados constantes na tabela infra.

Tabela 23: Utilidade da formação para o desenvolvimento pessoal dos inquiridos

	Frequência	Percentagem (%)
Sim	67	94,4
Não	4	5,6
Total	71	100

No respeitante à utilidade dos conhecimentos adquiridos em formação para a fomentação no desenvolvimento pessoal dos inquiridos, 22,5% dos formandos, uma parcela algo significativa, considerou que a formação não lhes foi enriquecedora a nível pessoal. Em oposição e com uma percentagem consideravelmente superior, 77,5% tem a perceção de que a formação lhes foi útil para a fomentação e consolidação do seu desenvolvimento pessoal.

Tabela 24: Recurso dos conhecimentos adquiridos na formação fora do contexto laboral

	Frequência	Percentagem (%)
Sim	55	77,5
Não	16	22,5
Total	71	100

vii. Ilações sobre avaliação do formador da formação

Atendendo que a avaliação da satisfação da formação abrange também a avaliação do formador ministrador da formação, torna-se imperativa a criação de uma categoria de análise referente a este tema. Posto isto, subdividimos esta categoria em 6 partes, de modo a que a análise dos resultados obtidos fosse mais precisa.

No respeitante à primeira subdivisão, esta é referente aos materiais de apoio/suporte da formação fornecidos pelo formador no decorrer da ministração da formação.

Tabela 25: Materiais fornecidos pelo formador

	Frequência	Percentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	2	2,8
Concordo	34	47,9
Concordo totalmente	34	47,9
Sem opinião	0	0
Total	71	100%

Assim sendo, tem-se que 47,7% dos inquiridos são da opinião de que os materiais foram os mais adequados, tendo em consideração a ação de formação em que participaram, e a mesma parcela concorda que estes foram adequados. No entanto, 2,8% discorda desta afirmação, sendo que 1,4% tem uma opinião em todo contrária à demonstrada pelos demais, pois consideram que os materiais foram totalmente desadequados.

Por sua vez, interpelamos os formandos no sentido de percebermos qual a opinião destes em relação ao desempenho do formador no decorrer da ação de formação. Com isto, obtivemos os resultados constantes na tabela infra.

Tabela 26: Desempenho do formador

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	4	5,6
Concordo	24	33,8
Concordo totalmente	42	59,2
Sem opinião	0	0
Total	71	100%

Esmiuçando a informação recolhida, tivemos a oportunidade de constatar que 59,2% dos colaboradores participantes em formação concordou na sua totalidade que o formador teve um desempenho irrepreensível. Na mesma linha de pensamento positivo com relação à postura do formador, tem-se ainda que 33,8% dos formandos perceberam que o formador teve um desempenho agradável.

Em oposição, verificou-se que 5,6% dos formandos considerou que o formador não esteve no patamar de desempenho por eles esperado, o que levou a que discordassem da premissa apresentada. Todavia, 1,4% dos inquiridos levou a questão a um outro nível, achando que o desempenho do formador foi totalmente insatisfatório.

Versando o nosso olhar sobre as questões referentes às percepções que os colaboradores tiveram no que concerne ao domínio dos conhecimentos ministrados pelo formador, as opiniões foram, de uma forma geral, positivas.

Tabela 27: Articulação dos conteúdos práticos e teóricos por parte do formador

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	3	4,2
Concordo	27	38
Concordo totalmente	38	53,5
Sem opinião	2	2,8
Total	71	100%

Desta feita, e partindo da análise dos resultados obtidos constantes na tabela supra, verificamos que 53,5% dos colaboradores inquiridos concorda plenamente que o formador detinha

um grande domínio sobre os conteúdos que ministrou, sendo que 38% considerava que o formador dominava os temas abordados. Contudo, 4,2% discordou na sua totalidade com a premissa apresentada, por considerar que o formador não demonstrou qualquer domínio sobre os saberes ministrados e 1,4% discorda da premissa. Houve ainda espaço para a expressão de opinião neutra – 2,8%.

Tivemos, de igual forma, a oportunidade de questionar qual a opinião tida por parte dos formandos no respeitante à articulação das atividades teóricas e práticas. x% dos colaboradores teve uma opinião positiva, sendo que um pequeno grupo – x%, teve uma perceção algo negativa.

Tabela 28: Domínio dos conteúdos por parte do formador

	Frequência	Percentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	3	4,2
Concordo	15	21,1
Concordo totalmente	51	71,8
Sem opinião	1	1,4
Total	71	100%

Posto isto, verifica-se que 71,8% concordou totalmente com a premissa apresentada, isto é mais de metade dos formandos inquiridos, e 21,1% concordou com a mesma. Por sua vez, 4,2% considerou que o formador não soube articular as componentes teóricas e as práticas, sendo que 1,4% discordou totalmente da premissa questionada. A mesma dimensão parcelar referente ao discordo totalmente surgiu sob efeito “sem opinião”.

Ainda na esfera da postura do formador em e na formação, indagámos os inquiridos no sentido de perceber qual a sua opinião no que diz respeito à disponibilidade do formador para esclarecer as dúvidas existentes, bem como a abertura para responder às mais variadas questões.

Tabela 29 Disponibilidade do formador

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	1	1,4
Concordo	11	15,5
Concordo totalmente	58	81,7
Sem opinião	0	0
Total	71	100%

Nesta linha de pensamento, pudemos constatar que 81,7% dos inquiridos considerou que o formador se mostrou sempre disponível para responder a todas as questões existentes por parte dos formandos e 15,5% considerou que o formador mostrou disponibilidade para o fazer. Assim sendo, 97,2% dos formandos considera que o formador esteve disponível para o esclarecimento de dúvidas recorrentes da formação ou de outra natureza formativa.

No entanto, vários foram os formandos que detinham outra opinião e em tudo diferente da anteriormente exposta. Assim sendo, 1,4% dos formandos considerou que o formador não demonstrou qualquer disponibilidade para o levantamento de questões e esclarecimento de dúvidas, sendo que a mesma percentagem de inquiridos considerou que o formador não demonstrou disponibilidade.

Por sua vez, convidámos os formandos a expressar a sua opinião no respeitante à gerência de tempo feita pelo formador, tendo em mente os objetivos e o cronograma de formação pré-estabelecido.

Tabela 30: Gerência do tempo por parte do formador

	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	5	7
Concordo	20	28,2
Concordo totalmente	43	60,6
Sem opinião	2	2,8
Total	71	100%

Assim sendo, 60,6% dos formandos inquiridos consideraram que o formador soube gerir o seu tempo e fê-lo de forma eficiente. Ainda no mesmo registo, 28,2% dos formandos considerou que a gestão de tempo feita pelo formador foi de encontro ao esperado. Por outro lado, verifica-se que 7% atentou que o formador não geriu o tempo que tinha disponível da melhor forma e 1,4% afirmou que a gerência de tempo feita por parte do formador foi totalmente insatisfatória. Por sua vez, 2,8% dos inquiridos expressou a sua opinião por meio neutro.

De modo a encerrar esta categoria de análise, inquirimos os formandos relativamente aos aspetos positivos e/ou negativos que pudessem ter em relação ao formador. Nesta questão, demos abertura para que os formandos expressassem a sua opinião de forma livre. Com isto, obtivemos os resultados passíveis de verificação na tabela infra.

Tabela 31: Aspetos positivos e/ou negativos

	Frequência	Percentagem (%)
Respondeu	38	53,5
Não respondeu	33	46,5
Total	71	100

Assim sendo, pudemos verificar que 53,5% dos inquiridos expressou a sua opinião em relação ao formador, sendo que as opiniões foram variadas, apesar de haver uma maior tendência para o surgimento das opiniões positivas. Em contrapartida, 46,5%, um valor algo elevado, não expressou qualquer tipo de opinião. Pretendemos salientar que mais que um formando apontou mais que um aspeto na sua resposta, pelo que haverá mais frequências de resposta do que o expectável.

Abordando e analisando o conteúdo das respostas obtidas, optámos por fazer uma divisão interna, sendo que iremos abordar, numa primeira instância, os aspetos positivos apontados pelos formandos, sendo que cada divisão representa uma categoria de análise emergente. Num segundo momento passaremos para a explanação dos aspetos negativos e, por fim, as opiniões que classificamos como neutras. Esta questão foi abordada numa visão qualitativa e não quantitativa.

Tabela 32: Aspectos positivos e negativos em relação ao formador - respostas

	Aspectos abordados	Frequência
Aspectos positivos	Formador prestável e disponível	15
	Muito competente	4
	Boa articulação entre parte teórica e prática	1
	Apreço pela prestação do formador	1
	Boa interação com os formandos	2
	Domínio dos temas	7
Aspectos negativos	Insuficiência de parte prática	3
	Falta de firmeza e assertividade para esclarecimento de dúvidas	1
	Falta de autoridade perante o grupo	1
Aspectos neutros	Nada a acrescentar	6
Total		41

Do leque dos inquiridos que respondeu, os aspectos mencionados foram, maioritariamente, positivos, sendo que as respostas variavam entre a disponibilidade e acessibilidade do formador, domínio sobre os assuntos lecionados e a sua competência no decorrer da formação. outros aspectos positivos prendem-se pela capacidade de interação do formador para com a turma e as suas necessidades, bem como a articulação das componentes teórico-práticas da formação.

Todavia, houve quem considerasse que o formador não foi assertivo nas suas respostas, acabando por não esclarecer as dúvidas existentes, o que acabou por prejudicar na exposição dos temas a tratar. Ainda como ponto negativo, a falta de autoridade para com o grupo de formandos levou a que a relação formador-formando não fosse a melhor.

Por sua vez, houveram opiniões neutras, não tendo nada a acrescentar ao que foi respondido anteriormente. Porém, é de demarcar que um dos inquiridos que respondeu “nada a acrescentar” foi muito crítico na sua avaliação no decorrer de todo o inquérito

viii. Pontos de vista sobre a formação no seu geral

Visto que o nosso projeto investigativo se prende pela avaliação da satisfação da formação por parte dos colaboradores que participaram em formação na organização, tornou-se imperativo abrir um campo de discussão no inquérito por questionário onde os colaboradores inquiridos

pudessem dar a sua opinião da formação livremente. Com isto, somente 22,2% dos colaboradores expressaram a sua opinião.

Tabela 33: Opinião dos colaboradores em relação à formação

	Frequência	Porcentagem (%)
Respondeu	15	22,2
Não respondeu	56	78,8
Total	71	100

Analisando a tabela, pudemos constatar que a afluência de questões é baixa, tendo em conta o número de formandos a que foi aplicado o presente inquérito por questionário. Assim sendo, as respostas não podem explicar a opinião dos formandos participantes da formação. Queremos também mencionar que foram vários os colaboradores inquiridos que apresentaram mais que uma opinião/sugestão ou crítica em relação à formação por eles frequentada. Cada resposta dada pelos formandos inquiridos constituiu uma nova categoria de análise, categoria esta emergente, pois difere das que foram previamente constituídas. Passando ao conteúdo recolhido nesta questão, elaborámos a seguinte tabela.

Tabela 34: Opinião dos formandos com relação à formação ministrada - respostas

	Respostas	Frequência
opinião	Duração da formação maior	3
	Nada a acrescentar	3
	Importância da formação para enriquecimento profissional e pessoal	1
Sugestão	Mais ações do género	1
	Chefias diretas estarem presente nas formações	1
	Maior abrangência da formação para outros departamentos da empresa	1
Crítica	Turma mais pequena	2
	Maior componente prática	2
	Formação relacionada com o contexto real de trabalho	3
	Não cumprimento do programa estipulado	1
	Formação mais específica e objetiva	1
	Abrandamento das formações por motivos relacionados com os faltosos da formação	1
Total		20

Assim sendo, houve quem preferisse que a duração da formação fosse superior, de modo a abordar com mais detalhe os assuntos tratados, querendo mais componente prática e turmas mais pequenas. Para além do já dito, pretendiam que a formação se adequasse às funções desempenhadas pelos colaboradores, e que a mesma fosse mais específica e objetiva. Por sua vez, os inquiridos acharam que o formador despendeu muito tempo a enquadrar os formandos faltosos nos conteúdos de formação, acabando pelo programa formativo não ser cumprido na sua totalidade, apesar das tentativas do formador.

Não obstante, vários formandos abordaram que a formação por eles frequentada foi importante para o seu enriquecimento pessoal e profissional, sugerindo a abrangência das formações a outros departamentos da organização e que haja mais ações do género.

Para finalizar, houve quem considerasse que as chefias diretas deveriam estar presentes na ação de formação, sendo que vários foram os inquiridos que considerou que não haveria nada mais a acrescentar.

ix. Análise global dos resultados do inquérito por questionário

Chegando ao fim da análise do inquérito, eis que urge a premência de fazer um balanço final em relação às formações ministradas no grupo dst.

Assim sendo, consideramos que, e partindo dos dados recolhidos, a formação na dst tem sido eficaz e eficiente, o que leva a que haja uma grande satisfação por parte dos formandos.

Tivemos a oportunidade de verificar que a escolha por parte da gestão da formação das entidades formadoras e respetivos formadores foi eficaz, o que fez com que as ações de formação fossem bem-sucedidas. Concluimos, ainda, que a divulgação da formação por parte da gestão da formação foi aprazível para os formandos.

Em jeito de conclusão, podemos finalizar afirmando que a satisfação da formação na organização é elevada.