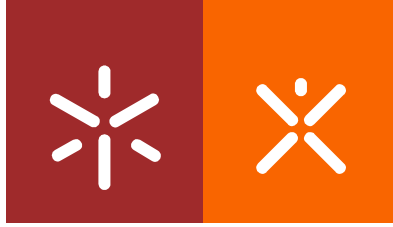


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Rita Marques Gonçalves

Modelos de Formação de Recursos Humanos no Sector da Engenharia e Construção – Um Estudo de Caso numa Empresa do Norte de Portugal

outubro de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Rita Marques Gonçalves

**Modelos de Formação de Recursos Humanos no
Sector da Engenharia e Construção –
Um Estudo de Caso numa Empresa do Norte
de Portugal**

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

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Guilherme Rego da Silva

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Rita Marques Gonçalves

Endereço eletrónico: anamarquesgoncalves@outlook.pt

Telefone: 939497618

Número de bilhete de identidade: 14548207

Título do relatório de estágio: Modelos de Formação de Recursos Humanos no Sector da Engenharia e Construção – Um Estudo de Caso numa Empresa do Norte de Portugal

Orientador: Doutor Guilherme Rego da Silva

Ano de conclusão: 2017

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/___

Assinatura: _____

À pessoa mais admirável que alguma vez conheci:

À minha avó, Maria Marques.

Agradecimentos

O presente relatório constitui o culminar do meu percurso académico. Agradeço, portanto, a quem me acompanhou durante todo esse percurso, garantindo que nunca esquecerei tudo o que por mim fizeram.

À minha avó Maria, por tudo o que foi e significa para mim, sendo que sempre a recordarei com saudade.

Aos meus pais e ao meu irmão, por tudo o sempre me deram e pela forma como me educaram.

Ao André, por tudo aquilo que significa na minha vida, pelo apoio, pela amizade, pelo incentivo constante e grande companheirismo.

À minha tia Adelaide, assim como ao resto da minha família, por todo o apoio e crédito que colocaram em mim.

Às minhas amigas e amigos, pela força que sempre me transmitiram.

Ao Doutor Guilherme Rego da Silva, meu orientador científico, pela prontidão, compreensão, apoio e incentivo.

À organização que me acolheu durante o estágio, nomeadamente à minha acompanhante de estágio e aos colaboradores do Departamento de Recursos Humanos que me auxiliaram durante a minha passagem.

A todos, obrigado.

**Modelos de Formação De Recursos Humanos no Sector Da Engenharia e Construção – Um
Estudo de Caso numa Empresa do Norte de Portugal**

Ana Rita Marques Gonçalves

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação – Formação, Trabalho, Recursos Humanos

Universidade do Minho

2017

Resumo

O presente relatório resulta de um estudo sobre os modelos de formação de recursos humanos, praticados numa empresa do sector de engenharia e construção no Norte de Portugal, procurando compreender esses modelos na sua especificidade e diversidade.

Este projeto, desenvolvido no âmbito do estágio, é centrado na análise da formação na empresa, tentando a sua compreensão através da recolha de informação por via de técnicas de pesquisa em investigação qualitativa, concretamente, entrevista, observação e análise documental.

O trabalho inclui um breve enquadramento contextual, metodológico e teórico sobre o tema em foco. Inclui também uma análise e discussão dos dados obtidos, procurando uma visão comparativa entre dois modelos de formação, à luz de critérios de classificação morfológica desses modelos.

A conclusão aponta informações importantes, que permitem caracterizar as praticas da formação na empresa. Aponta também, algumas das limitações que os modelos em foco apresentam, e alguns dos seus pontos fortes. Aponta por último, para a necessidade de continuar a formar e desenvolver os recursos humanos da empresa, de modo a preparar os projetos e desafios do futuro.

Palavras-Chave: Modelos de Formação, Formação Profissional, Recursos Humanos, Análise da Formação

Models of Human Resources Training in Engineering and Construction Sector – A Study Case in a North of Portugal Company

Ana Rita Marques Gonçalves

Professional Practice Report

Master in Education – Training, Work and Human Resources

University of Minho

2017

Abstract

This report is the result of a study about human resources training models, practiced in an engineering and construction company in the north of Portugal, searching to understand these models in their specificity and diversity.

This project, developed during the internship, is focused on the analysis of training in the company, trying to understand it through the collection of information through research techniques in qualitative investigation, concretely interview, observation and documentary analysis.

The work includes a brief contextual, methodological and theoretical framework on the theme in focus. It also includes an analysis and discussion of the data obtained, looking for a comparative view of two training models, in the light of morphological classification criteria of these models.

The conclusion points out important information that allows to characterise the practices of the formation in the company. He also points out, some limitations of the models in focus and some of their strengths. Finally, it points out for the need to continue to train and develop the company's human resources to prepare the projects and challenges of the future.

Keywords: Training Models, Professional Training, Human Resources, Analysis of Training

Índice

1.	Introdução.....	1
2.	Enquadramento Contextual do Estágio.....	3
2.1.	Caraterização da organização: Grupo XPTO	3
2.2.	Empresa X	5
2.3.	Público alvo.....	8
2.4.	Diagnóstico de necessidades e interesses.....	9
2.5.	Plano de formação	17
2.6.	Objetivos da intervenção/problema de investigação	22
2.6.1.	Objetivos gerais	22
2.6.2.	Objetivos específicos.....	23
2.7.	Descrição das atividades de intervenção	23
3.	Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio	25
3.1.	Conhecer alguns marcos importantes na evolução da educação de adultos.....	25
3.2.	A formação profissional	29
3.2.1.	O financiamento da formação profissional	31
3.2.2.	Perspetivas atuais para o financiamento da formação:	34
3.3.	A formação no contexto empresarial e situações de trabalho.....	36
3.4.	Os programas “Trainee” na empresa: programa de estágios na área de engenharia. 39	
3.5.	O “ <i>mentoring</i> ” na empresa: uma aproximação ao “ <i>mentoring</i> ” na formação “ <i>One to One</i> ”	41
3.6.	Formar para a segurança no sector da engenharia e construção	43
3.7.	A Avaliação da Formação	45
3.7.1.	Critérios e Indicadores em avaliação	49
3.7.2.	A Referencialização da avaliação	49
3.7.3.	Os quatro níveis de avaliação baseados em Kirkpatrick & Kirkpatrick.....	51
3.8.	Modelos de formação	52

3.8.1.	O conceito de Modelo de Formação para Formosinho	53
3.8.2.	O conceito de Modelo de Formação para Pacheco e Immegart.....	54
3.8.3.	Critérios de classificação da morfologia dos modelos de formação.....	55
4.	Enquadramento Metodológico do Estágio.....	59
4.1.	Paradigma e abordagem de investigação	59
4.1.1.	A investigação qualitativa	60
4.2.	O Estudo de Caso.....	62
4.3.	Técnicas de recolha de informação.....	63
4.3.1.	Entrevista	63
4.3.2.	Observação	64
4.3.3.	Análise documental	66
4.3.4.	Análise de conteúdo	66
4.4.	Recursos necessários à intervenção e garantia da sua acessibilidade	67
5.	Apresentação e Discussão do Processo de Intervenção/Investigação	68
5.1.	Enquadramento das formações em análise.....	68
5.1.1.	Formação “Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre”	68
5.1.2.	Formação “ <i>One to One</i> ”	70
5.2.	Apresentação e breve análise dos dados.....	71
5.2.1.	Entrevistas aos formadores.....	71
5.2.1.1.	Entrevista ao formador de “Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre”	72
5.2.1.2.	Entrevista ao formador de “ <i>One to One</i> ”	75
5.2.2.	Entrevista aos formandos.....	80
5.2.2.1.	Entrevista ao Formando “Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre” .	80
5.2.2.2.	Entrevista ao Formando de “ <i>One to One</i> ”	82
5.2.3.	Observação de uma sessão de formação	85
5.3.	Compreensão dos dados recolhidos à luz de critérios morfológicos	87
6.	Considerações Finais	90

Referências Bibliográficas	94
Apêndices	101
Apêndice 1 - Guião de Entrevista ao Formador de Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre:	101
Apêndice 2 - Guião de Entrevista à Formadora de “ <i>One to One</i> ”:.....	102
Apêndice 3 - Guião de Entrevista ao Formando de Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre:	103
Apêndice 4 - Guião de Entrevista ao Formando de “ <i>One to One</i> ”:.....	104
Apêndice 5 – Transcrição da entrevista ao formador do Modelo de formação Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre.....	105
Apêndice 6 –Transcrição da entrevista à formadora do Modelo de formação <i>One to One</i>	108
Apêndice 7 – Transcrição da entrevista ao formando do Modelo de formação Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre.....	112
Apêndice 8–Transcrição da entrevista ao formando do Modelo de formação One to One	114
Apêndice 9 –Grelha de Observação	116
Anexos.....	117
Anexo 1 – Organograma Geral do Grupo XPTO	117
Anexo 2 – Organograma Geral da Empresa X	118
Anexo 3 - Áreas de Formação em que a Empresa X é certificada pela DGERT.....	119

Índice de ilustrações

Tabela 1 - Número de Ações de Formação presentes no Plano de Formação nos últimos 3 anos	20
Tabela 2 - Critérios de classificação da morfologia dos modelos de formação	56
Tabela 3 - Caracterização dos formandos do curso de formação Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre.	68
Tabela 4 - Conteúdos Programáticos e respetiva carga horária referentes ao curso de formação Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre.	69
Tabela 5 - Caracterização dos formandos do curso de formação One to One.	70
Tabela 6 - Conteúdos Programáticos e respetiva carga horária referentes ao curso de formação One to One.....	71
Tabela 7 - Grelha síntese dos itens observados durante uma sessão de formação do curso de formação One to One.....	86
Tabela 8 - Critérios de classificação da morfologia dos modelos de formação comparando dois modelos distintos.....	88

Lista de Abreviaturas

ACT – Autoridade para as Condições do Trabalho

CICCOPN – Centro de Formação Profissional da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Norte

CIME – Comissão Interministerial para o Emprego

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

DGEEC – Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGERT – Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

DSQA – Direcção de Serviços de Qualidade e Acreditação

E&F2010 – Educação & Formação 2010

EFA – Educação e Formação de Adultos

ERA – Ensino Recorrente de Adultos

FEAMP – Fundo Europeu do Assuntos Marítimos e das Pescas

FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

FEEI – Fundos Europeus Estruturais e de Investimento

FGT1 – Formador da ação de formação “Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre”

FGT2 – Formando da ação de formação “Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre”

FO1 – Formadora da ação de formação “One to One”

FO2 – Formando da ação de formação “One to One”

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

ONU – Organização das Nações Unidas

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

SIGO – Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1. Introdução

O presente estudo, surge no âmbito da realização de um estágio curricular, correspondente ao 2º ano do Mestrado em Educação Formação, Trabalho, Recursos Humanos do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

O estágio decorreu num grupo empresarial, com atividades no sector da engenharia e construção civil. Com a integração na organização durante o estágio, foi-nos possível acompanhar e perceber a formação dentro da mesma.

Na estruturação deste relatório, resolvemos primeiramente iniciar pela elaboração de um enquadramento contextual, onde são mencionadas as características do grupo empresarial, dando sobretudo destaque à sua entidade empresarial responsável pela formação. São mencionadas informações ao nível do público alvo, diagnóstico de necessidades de formação e plano de formação. São também revelados quais os objetivos de intervenção/problemática e quais atividades de intervenção.

Seguidamente, num segundo momento, é traçado um breve enquadramento teórico, à luz da temática aqui tratada. Para isso, foram tidos em atenção os conhecimentos teóricos obtidos durante o primeiro ano do Mestrado em Educação, aliados a novos conhecimentos resultantes de uma revisão teórica efetuada no decorrer do estágio. Procuramos através da exposição de alguma teoria inerente à temática deste trabalho, facilitar a compreensão dos dados e informações recolhidos por via da aplicação das técnicas de investigação. Referimo-nos por isso, a alguns marcos importantes para a evolução da educação, à vertente da formação profissional e o seu financiamento, aos programas previstos para o apoio da formação profissional, à importância de formar para a segurança, à avaliação da formação, entres outros. Destaca-se particularmente, parte teórica presente neste relatório que cria enfoque nos modelos de formação e nos critérios que lhe são intrínsecos.

Num terceiro momento, é exposta a metodologia de apoio à realização desta investigação, assente num cariz qualitativo, na vertente do estudo de caso. Assim, são referidas as técnicas que sustentam os dados recolhidos, nomeadamente a entrevista, a observação, a análise documental, a análise de conteúdo e ainda, os recursos necessários à realização da intervenção.

Posteriormente, num quarto momento, é apresentada uma análise e interpretação dos dados recolhidos, resultantes da aplicação das técnicas de investigação. Esta apresentação é produzida em concordância com os objetivos iniciais do presente projeto. Portanto, os resultados foram analisados em articulação com alguns dos pressupostos patenteados no enquadramento teórico deste trabalho.

Por fim, é tecido um conjunto de considerações finais, procurando exhibir uma análise crítica dos pontos mais pertinentes que foram surgindo ao longo da elaboração deste relatório final de estágio.

2. Enquadramento Contextual do Estágio

Seguidamente, este relatório de estágio apresentará uma breve descrição sobre o trabalho que foi desenvolvido entre os meses de outubro 2016 e junho de 2017.

Serão apresentados alguns dados que permitirão um melhor entendimento sobre o contexto empresarial em que decorreu o estágio curricular, nomeadamente uma breve descrição sobre o grupo empresarial e a empresa em questão.

Em concreto, será traçado um panorama geral sobre as características da instituição que acolheu o estágio, abordando qual o seu público, quais as suas áreas/setores de atuação, quais os seus valores e estratégias. Tudo isto de olhos postos na temática da formação.

Pretende-se, portanto, um olhar mais pormenorizado sobre a temática da formação na entidade de estágio, focando especificamente dois dos modelos de formação de recursos humanos nela praticados, nomeadamente o modelo de “Prática Monitorizada” e o modelo “Formador-Formando”, relacionados com os cursos de formação em Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre e *One to One*.

Para isso serão posteriormente mencionados aspetos considerados importantes sobre o Diagnóstico de Necessidades de Formação e o Plano de Formação.

2.1. Caracterização da organização: Grupo XPTO

O Grupo XPTO¹, caracteriza-se acima de tudo, pela sua constituição da qual fazem parte várias empresas. Estas atuam em diversas frentes, nomeadamente nos setores da engenharia e construção, comércio e indústria, ambiente e serviços e ainda, imobiliária.

Assim, o Grupo XPTO demarca-se dos restantes grupos que atuam nas mesmas áreas, sendo uma das maiores células empresariais ligadas à construção a nível nacional. Mas, é a nível internacional que esta organização ganha especial ênfase. Iniciando a sua expansão para território estrangeiro no ano de 1994, traçou uma rota de sucesso no que concerne à sua

¹ Consultar Organograma Geral do Grupo, presente no anexo 1 deste relatório.

internacionalização. Atualmente marca presença em alguns mercados como Reino Unido, Angola, Argélia, Alemanha, Qatar, Bélgica, Brasil, Gibraltar, Moçambique, Holanda, Marrocos e França.

Apesar do edifício sede estar localizado na região Norte de Portugal, este grupo empresarial possui ainda uma delegação na zona centro. A sua atividade estende-se por Portugal inteiro, expandindo-se os seus projetos de norte a sul.

É notório dentro da organização um clima de partilha de conhecimento, de união entre os colaboradores, e de procura constante de melhorias². Isto quer de uma forma individual, quer de uma forma coletiva. Talvez esta forma de estar dos colaboradores esteja inteiramente ligado ao caráter familiar e à história do Grupo XPTO.

O Grupo foi criado há mais de meio século por um respeitável empreiteiro da região norte e foi constantemente aumentando a sua atividade. Hoje é administrado pela segunda e terceira geração familiar, mantendo os valores iniciais da sua criação e adaptando-se às constantes mudanças. É isso que na nossa visão tem definido o sucesso crescente desta célula empresarial.

Todos os anos são traçados determinados objetivos a alcançar, de forma a que os colaboradores atuem de olhos postos nos resultados pretendidos. Assim é criado um espírito de missão individual, inserida numa missão coletiva. Desta forma, o crescimento da organização é orientado por uma série de valores como, por exemplo, rigor, dedicação, integridade, cooperação e conhecimento, entre outros.

Durante a realização do estágio percebi que o crescimento do Grupo é feito através da procura de sustentabilidade e do forte investimento no desenvolvimento dos seus recursos mais valiosos: os seus recursos humanos. Segundo dados referentes a dezembro de 2016, o Grupo é constituído por cerca de 3653 colaboradores. Desses, 655 atuam em Portugal, 890 estão expatriados, e cerca de 2098 são locais (colaboradores provenientes dos países correspondentes às áreas internacionais em que a empresa opera)³.

É ainda, importante mencionar a elevada atividade do Grupo XPTO nas redes sociais, como é o caso da rede Facebook, LinkedIn, Tumblr e Youtube. A utilização destas páginas serve para a divulgação de ofertas de emprego, divulgação de ofertas para estágios, divulgação de notícias, prémios, eventos e outros materiais pertinentes referentes ao Grupo. Possui também, um site

² Informação recolhida através da constante observação do dia-a-dia dos colaboradores na organização e através de conversas informais.

³ Estas informações foram retiradas do site do Grupo XPTO.

onde estão todas as informações sobre o Grupo e onde os candidatos podem efetuar candidaturas a ofertas em vigor ou candidaturas espontâneas.

2.2. Empresa X

A preocupação do Grupo XPTO com o desenvolvimento dos seus recursos humanos culminou na criação de uma empresa⁴ (entidade formadora constituinte do grupo empresarial), voltada para a prestação de serviços principalmente na área da formação. Foi nesta empresa, doravante denominada empresa X, que o estágio curricular se concretizou.

Esta é uma empresa com certificação da DGERT. A DGERT, Direção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho, tem

“(...) por missão apoiar a conceção das políticas relativas ao emprego, formação profissional, certificação de entidades formadoras, regulação do acesso a profissões e às relações laborais e condições de trabalho, incluindo a segurança e saúde no trabalho, cabendo-lhe ainda a promoção do diálogo social, a prevenção de conflitos coletivos de trabalho e o fomento da contratação coletiva.”⁵

A referida entidade formadora⁶ é responsável por assegurar a garantia de serviços adjacentes à formação, procurando permitir aos colaboradores uma formação contínua capaz de responder às suas necessidades e dificuldades. Isto de forma a que os trabalhadores estejam capacitados a dar uma melhor resposta às suas atividades e tarefas laborais, através do bom uso e aproveitamento máximo das suas capacidades.

Neste sentido, a empresa X tem como intuito responder a necessidades de formação dos seus formandos consoante estratégias de desenvolvimento pessoal, de negócio e de mercado.

Num clima de contante mudança, principalmente no que respeita ao meio da construção civil e engenharia, torna-se necessário criar nos colaboradores a capacidade de resposta e preparação para agir eficazmente e fazer frente à concorrência do mercado. Para isso, a empresa X aposta

⁴ Entrando numa dimensão de caráter sociológico, podemos afirmar que “A empresa é um espaço autónomo de criação do social, quer dizer, foi criado a partir da regulação de relações sociais, que está no cerne da análise estratégica, mas também da identidade, da cultura, das convenções: não pode existir sem que prevaleça uma certa confiança e constrói-se também sobre um imaginário” (Bernoux 1995:35).

⁵ Estas informações são mencionadas pela DGERT.

⁶ Consultar anexo 2, referente ao Organograma Geral da Empresa, presente no final deste relatório

fortemente em metodologias de formação inovadoras (como é o caso do curso de formação *One to One*, em destaque no presente relatório), centradas na formação voltada para a ação. Assim,

“(...) assegura a qualidade das ações desenvolvidas e é co-responsável pelo desenvolvimento das competências dos colaboradores, clientes e público em geral (...) e considerada como parceira de excelência pelas empresas e pelos profissionais assume como missão: contribuir para o crescimento inteligente e sustentável das pessoas, das organizações e da comunidade.”⁷

Definindo aquilo que se considera ser o grande objetivo desta entidade formadora, podemos referir a procura pela garantia de que os colaboradores tenham as competências necessárias para o desempenho eficiente das suas atividades. Esta procura fundamenta-se em cinco eixos distintos:

- “Gerir processos formativos de acordo com a estratégia de negócio do cliente e com as reais necessidades das pessoas e expectativas do mercado;
- Privilegiar parceiros e profissionais de excelência que apostam na inovação e na orientação para as metodologias ativas e de formação-ação;
- Promover a empregabilidade através da atualização, a reconversão e o desenvolvimento de competências essenciais, específicas e transversais associadas à orientação e aconselhamento profissional;
- Estimular uma atitude mental criativa, inovadora e empreendedora das pessoas e das organizações;
- Facilitar e apoiar a mobilidade profissional e geográfica ao desenvolver atitudes de adaptabilidade e flexibilidade.”⁸

O estágio curricular em questão foi desenvolvido no edifício sede do Grupo da zona norte, concretamente na empresa “X”, sendo que durante o mesmo, permaneci no Departamento de Recursos Humanos, na área de Desenvolvimento de Recursos Humanos.

⁷ Esta informação foi retirada do documento com o Regulamento Geral da Formação fornecido pela empresa “X” aos formandos no início de cada curso de formação. O referido regulamento integra um kit de formação que a empresa providência para cada formando, juntamente com uma caneta, um caderno de notas, o programa e o cronograma do curso de formação, e os materiais necessários para as sessões (manuais, cadernos de exercícios, entre outros).

⁸ Estas informações são referidas no site da empresa “X”.

Expondo um pouco daquilo que é o Departamento de Recursos Humanos, importa saber que este está dividido internamente em duas áreas distintas: a área Administrativa e a área de Desenvolvimento⁹.

Relativamente à área Administrativa, importa mencionar que ela é responsável pelos processos de admissão de colaboradores, gestão contratual, gestão de pessoal, aplicação da legislação laboral e fiscal, medicina no trabalho, entre outros.

No que concerne à área de Desenvolvimento, importa mencionar a responsabilidade pelos processos de recrutamento e seleção, avaliação de desempenho dos colaboradores, acolhimento de colaboradores na organização, promoção de iniciativas e eventos da empresa, gestão da formação e de estágios, entre outros.

Entre outubro de 2016 e junho de 2017, existiu, portanto, uma integração no Departamento de Recursos Humanos da empresa. Durante esse período foram elaboradas tarefas relativas à área do desenvolvimento de RH. A maioria dessas tarefas e atividades estavam diretamente relacionadas com a formação.

Colocando em foco a temática da formação na empresa, há vários pontos que importa referir:

- Atualmente, na empresa apenas é administrada formação não financiada. Existiu um projeto de formação financiada entre o período de dois mil e doze/dois mil e quatorze. Há assim um forte investimento interno na formação, uma vez que esta se revela uma forte aposta na estratégia de todo o grupo empresarial;
- A formação dada pela empresa enquanto entidade formadora é apenas presencial. A formação dada em formato e-learning ou b-learning é facultada por outras entidades que não a empresa X;
- O diagnóstico de necessidades de formação surge sobretudo na sequência da Avaliação de Desempenho dos colaboradores. Esta acontece uma vez por ano. Após submeter os formulários de avaliação da sua equipa, a chefia valida ou não as ações de formação que estão propostas para cada colaborador em particular. Estas ações podem ter sido propostas pelo colaborador (na sua autoavaliação) ou pela chefia, no presente ano ou anteriormente. As ações de formação propostas são validadas ou não conforme o orçamento e estratégia de

⁹ Dentro do Grupo existe ainda outra célula empresarial ligada à gestão de recursos humanos e à contratação temporária. Durante o estágio, não foi realizada nenhuma atividade diretamente com a referida empresa.

negócio do Grupo. As que são validadas e aprovadas, constarão no Plano de Formação do ano seguinte¹⁰.

Em 2015 a empresa “X” foi certificada como entidade formadora pela DGERT, no âmbito do disposto na Portaria n.º 851/2010, de 6 de setembro, alterada e republicada pela Portaria n.º 208/2013, de 26 de junho pelos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência¹¹.

Sobre a certificação de entidades formadoras importa referir que “(...) compete à Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) do Ministério da Economia e do Emprego (MEE). A gestão e dinamização do Sistema de Certificação são da responsabilidade da Direcção de Serviços de Qualidade e Acreditação (DSQA) da DGERT.”¹²

A empresa “X” está creditada pela DGERT para dar formação em 11 áreas de Educação e Formação distintas (consultar anexo 3).

2.3. Público alvo

O Grupo “XPTO” é constituído, tal como já foi referido neste relatório, por mais de 3600 colaboradores.

Os principais objetivos do estudo proposto neste trabalho são classificar os vários modelos de formação, com base numa tipologia teórica e, ainda, o estudo da satisfação do público em relação à formação.

Kirkpatrick (2006) fala-nos de quatro níveis diferentes de avaliação da formação (pormenorizados mais à frente neste relatório), sendo eles o nível 1, o nível 2, o nível 3 e o nível 4.

Assim, enquadrada nos objetivos acima mencionados, a unidade de análise/público-alvo tida como base na elaboração do presente relatório de estágio, é constituída por dois formandos (um de cada curso de formação) que frequentaram, as formações privilegiadas neste estudo. Referimo-

¹⁰ Esta informação foi obtida através da análise ao Manual de Avaliação de Desempenho do Grupo “XPTO”, Versão destinada ao Avaliador.

¹¹ A Portaria n.º 208/2013 constitui a primeira alteração à Portaria n.º 851/2010, de 6 de setembro, produzido pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, que regula o sistema de certificação de entidades formadoras previsto no n.º 2 do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro.

¹² Esta informação foi retirada do documento Guia do Sistema de Certificação de Entidades Formadoras, produzido pela DGERT.

nos mais explicitamente ao colaborador operacional que frequentou a formação em Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre e, ainda, ao colaborador diretor de unidade de negócio que frequentava (à data das entrevistas ainda decorria) a formação em língua inglesa *One to One*.

Além dos formandos, também os responsáveis pela formação e os formadores que administraram as referidas formações serão alvos de uma abordagem, de forma a apurar a sua satisfação com os modelos de formação utilizados. Referimo-nos concretamente à responsável pela gestão da formação, com quem foram mantidas conversas informais durante todo o estágio. Referimo-nos ao formador da formação em Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre, sendo que este representa uma entidade externa de formação. Refiromo-nos também à formadora da formação em língua inglesa *One to One*.

A seleção desta amostra foi baseada no facto de tanto os formandos como os formadores me possibilitarem, através das suas respostas, uma recolha de dados e informação muito completa.

Previamente à realização das técnicas de pesquisa, realizou-se uma conversa com a responsável pela formação na Empresa X, onde foram definidos e indicados os nomes das pessoas que iriam constituir a amostra em análise. Posteriormente, as mesmas pessoas foram contactadas via correio eletrónico e telefone, com o intuito de as informar sobre o estudo que se pretendia fazer e de as questionar sobre a sua disponibilidade para serem parte do mesmo. Todas responderam positivamente.

A qualidade da recolha de informação numa investigação influencia os resultados e conclusões a que o investigador pode chegar.

2.4. Diagnóstico de necessidades e interesses

“A necessidade de formação é 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, 1999:109).

O termo “necessidade” surge no dicionário de Língua Portuguesa como “carácter do que se precisa mesmo; carácter do que é indispensável ou imprescindível; falta; carência; privatização; pobreza; miséria; precisão; aperto; obrigação; imposição; o que é forçoso; inevitabilidade.”¹³

Zabalza (2001:58) citando Burton e Merrill (1977)¹⁴, indica que “o conceito de necessidade é um conceito polimorfo que adopta distintas acepções conforme seja utilizado por educadores, sociólogos, economistas, trabalhadores sociais, etc”.

As necessidades de formação tratam assim do levantamento daquilo que está em falta, que é imprescindível, que é preciso ou até de uma carência específica.

Tal como é referido por Meignant (1999), existem elementos na formação que procuram através da sua junção acabar ou desvanecer os problemas da vida quotidiana ou profissional dos sujeitos, por meio da sua educação. No entanto, surgem segundo alguns autores questões pertinentes ligadas a este tema:

“Esta pretensão de organizar a formação a partir de “necessidades” previamente identificadas, tendo em vista a produção de efeitos observáveis, através de rigorosos mecanismos de avaliação, confronta-se com duas dificuldades.

A primeira é que os efeitos da formação são, regra geral, incertos e, frequentemente, os efeitos mais importantes são os não previstos. A imprevisibilidade intrínseca aos resultados de uma acção formativa contrasta, precisamente, com a tentativa de tudo prever, medir e verificar. A segunda dificuldade reside em tentar identificar necessidades de formação (atribuindo-lhes uma existência “real” e “objectiva”) o que permitiria organizar a oferta em função das lacunas individuais expressas nos pedidos. A análise de necessidades, alimentada (como é mais frequente) por inquéritos individuais, baseia-se por um lado numa perspetiva atomística que “vê” os indivíduos mas que, por outro lado, ignora os actores e a sua inserção social em situações concretas de trabalho e vida social” (Canário, 1999:14).

¹³ *necessidade* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico.

¹⁴ Burton, J.; Merrill, P. (1977) “Needs Assessment: Goals, Needs and Priorities”, in BRIGGS: Instructional Design

Canário (1999) ilustra, portanto, estas duas contrariedades relativas ao levantamento das necessidades de formação. Também Barbier e Lesne (1986) argumentam sobre este tema, alegando que

"Analisar as necessidades num domínio equivale a retraduzir neste domínio, em função dos seus constrangimentos específicos, objectivos com um valor mais geral, produzidos noutra domínio. Potencialmente, podem existir tantas análises de necessidades diferentes como existem actores sociais diferentes, prosseguindo objectivos gerais diferentes. A condução de uma análise de necessidades, bem como os seus resultados, dependem totalmente dos actores que nela estão implicados e das relações que eles estabelecem entre si no decurso da análise" (Barbier e Lesne, 1896: 21).

Torna-se então evidente um problema de desajuste entre o levantamento das necessidades de formação e as necessidades reais dos sujeitos. Por vezes, devido a um diagnóstico de necessidades errado, a formação revela-se desajustada aos formandos.

No seguimento disto, a escolha de uma boa metodologia de diagnóstico de necessidades de formação constitui um fator chave para o sucesso. Então é importante que essa metodologia abranja estas quatro características:

- deve permitir ter em conta, entre os factores indutores, os que são pertinentes,
 - deve permitir uma implicação dos actores envolvidos,
 - deve ser adaptada ao seu objecto, e em particular ao tipo de objectivo de formação que se trata de atingir,¹⁵
 - deve ser eficiente, isto é, permitir o melhor resultado possível ao mínimo custo."
- (Meignant, 1999: 115).

Zabalza (2001:62) faz referência à importância do diagnóstico/levantamento de necessidades de formação, citando Taba (1976)¹⁶ que defende que o mesmo se centra "na determinação das necessidades educacionais dos estudantes [formando, no contexto empresarial], das condições

¹⁵ Segundo Meignant (1999), os objetivos a atingir podem catalogar-se em oito tipos diferentes: Desempenho de Unidades, Desempenhos Individuais, Investimentos, Mudanças de Organização, Evoluções de Carreira, Evoluções de Profissões, Evoluções de Qualificações e Objetivos Particulares.

¹⁶ Taba, H. (1976) *Elaboracion del Curriculum: Troquel*

de aprendizagem na aula e dos factores que afectam a realização óptima dos objectivos educacionais”¹⁷.

Ao longo do estudo realizado durante o estágio curricular na Empresa X, foram apurados dados relativos aos modelos de formação privilegiados nesta investigação.

Para isso, foi essencial recorrer às fontes sociais da Empresa X (formandos, formadores e gestora da formação). Através delas consegui recolher vários dados, entre os quais opiniões, críticas e outras informações que considero bastante pertinentes para construir uma análise mais detalhada sobre o objeto de estudo.

Traçando uma breve descrição do processo relacionado com as necessidades de formação da empresa em questão, tendo por base um documento consultado na própria organização, torna-se oportuno referir que é feita uma distinção entre a Formação Programada e a Formação Não Programada.

No que concerne à Formação Programada:

- O departamento de Recursos Humanos procede ao levantamento de necessidades de formação, conforme os dados adquiridos no decorrer do processo de Avaliação de Desempenho, através de um documento de avaliação de equipas preenchido pelas chefias.
 - É elaborado o Plano de Formação Anual, no seio do departamento de Recursos Humanos.
 - O Plano de Formação Anual é aprovado/reprovado pela administração. Em caso de aprovação, os serviços de Desenvolvimento de Recursos Humanos passam à definição de objetivos e competências a desenvolver para cada curso específico. No caso de reprovação, é elaborado um novo Plano de Formação Anual.
 - Posteriormente à aprovação, é feito um pedido de propostas para os cursos, a entidades formadoras.
 - Após a escolha da entidade formadora, são definidos os custos e a eleição dos formadores.
- Os serviços de Recursos Humanos, nas pessoas do coordenador ou do responsável pela

¹⁷ Zabalza (2001) ainda citando Taba (1976) menciona, tendo em vista um contexto escolar que facilmente se compra a um contexto empresarial, que o diagnóstico de necessidades de formação “permite manter o currículo em sintonia com as necessidades da época (...), sendo essencialmente um processo de determinação de factos para serem tomados em conta no currículo.”

formação, concebem os cursos em parceria com o formador (aquando da reunião entre ambos para o colaborador se autoavaliar).

- É promovida a divulgação do curso junto de possíveis formandos.
- A entidade formadora realiza a ação.

Relativamente à Formação Não Programada, sabe-se que se subdivide em dois tópicos, sendo eles a Formação Não Programada Identificada pela Empresa e a Formação Não Programada Identificada pelos Serviços RH ou Colaborador.

No caso da Formação Não Programada Identificada pela Empresa:

- A empresa constata qual a necessidade interna de ação de formação.
- A empresa cria, estrutura e desenvolve a ação.
- É feita uma atualização no Plano de Formação.

Quanto à Formação Não Programada Identificada pelos Serviços de RH Ou Colaborador:

- Primeiramente, é identificada a necessidade/problema, na sequência do processo de avaliação de desempenho.
- É enviado um pedido de aprovação da ação de formação para a chefia do colaborador em questão.
- A chefia dá o seu parecer. Se reprovar a realização da ação, o processo termina.
- Quando a chefia aprova o pedido, é enviada uma solicitação de inscrição do colaborador no respetivo curso/ação de formação.
- Dá-se o desenvolvimento da ação.

O grande objetivo de todos os processos inerentes à formação, e em particular destaque, inerentes ao levantamento de necessidades de formação, passa por garantir que os colaboradores tenham competências necessárias para o desempenho eficiente das suas atividades. Para isto a organização opta maioritariamente por um diagnóstico de necessidades de formação baseado na Avaliação de Desempenho.

A Avaliação Desempenho é feita todos os anos, uma vez por ano. Esta "(...) é uma ferramenta que permite à empresa conhecer o esforço, os resultados e o nível de competências dos seus colaboradores. Por outro lado, é uma ferramenta que permite ao colaborador entender quais são

as suas áreas de melhoria e como pode, cada vez mais corresponder às expectativas da empresa, tanto no desenvolvimento das suas competências como no alcance dos objetivos definidos.”¹⁸

Os principais objetivos da Avaliação de Desempenho passam por apurar os níveis de competências dos trabalhadores, criar objetivos para melhorar o potencial e os resultados da organização, auxiliar os processos de progressão na carreira a nível interno, promover uma melhor gestão do capital humano na organização e aperfeiçoar o desempenho dos indivíduos.

A ação avaliativa é realizada através da utilização de uma plataforma informática que alberga uma ferramenta específica para Avaliação de Desempenho. A cada avaliador (normalmente a chefia¹⁹) é atribuída uma senha de acesso à plataforma. Após efetuar o “Login na plataforma”, o avaliador preenche um formulário de avaliação do avaliado.

Existem dois formulários que devem obrigatoriamente ser preenchidos no âmbito da Avaliação de Desempenho: o formulário em que o avaliador avalia o colaborador e, ainda, o formulário em que o colaborador se avalia a si mesmo (formulário de autoavaliação). Ambos os formulários abrangem um conjunto de tópicos de avaliação previamente definidos pelos responsáveis do processo avaliativo na organização²⁰.

Um dos pontos centrais abrangidos nos formulários de avaliação é a questão da formação. No desenrolar da Avaliação de Desempenho, os Avaliados e os Avaliadores, acedem a um sistema informático que dispõe de uma ferramenta específica destinada exclusivamente a esse fim. Nessa ferramenta conseguem consultar vários tópicos, sendo que um deles respeita ao Plano de Carreira/Ações de Desenvolvimento e Formação.

“As ações de desenvolvimento propostas pelo colaborador na sua autoavaliação ficarão disponíveis no formulário de avaliação da chefia após a submissão da autoavaliação. A chefia tem a possibilidade de eliminar alterar e acrescentar de

¹⁸ Esta informação foi obtida e retirado do Manual de Avaliação de Desempenho do Grupo “XPTO”, Versão destinada ao Avaliador. Este funciona como um Guia para a elaboração da Avaliação de Desempenho, elaborada através de um sistema informático, concretamente de uma ferramenta especificamente destinada a este efeito.

¹⁹ Destaque para a importância do papel das chefias para a identificação das necessidades de formação. Segundo afirma Meignant (1999: 109), “Se algumas populações muito particulares, com capacidade de auto-avaliação, sabem com grande precisão formular directamente as suas necessidades de formação, sobretudo técnicas, esse está longe de ser o caso geral. Na maioria dos casos, os diversos especialistas e os elementos da hierarquia têm um papel a desempenhar no processo que vai da identificação da necessidade ao tratamento.” Ainda, com base em Muller (2003), esta teoria é reforçada, uma vez que a avaliação de desempenho deve ser destinada a sujeitos com funções administrativas e controlo operacional, capazes de medir a “performance” dos colaboradores com base em indicadores pré-estabelecidos no manual de avaliação de desempenho.

²⁰ Durante o estágio, foi feita uma participação ativa em grande parte deste processo de Avaliação de Desempenho. Executou-se tarefas ao nível da recolha e inserção de dados na ferramenta informática, impressão de manuais para os utilizadores, telefonemas para os avaliadores, esclarecimento de dúvidas, entre outras tarefas de apoio ao processo.

acordo com a estratégia e objetivos do departamento/equipa. Após as (...) (...) alterações terem sido realizadas no formulário da chefia, o formulário da autoavaliação manterá as formações propostas pelo avaliado.”²¹

Desta forma, o avaliador deve selecionar uma das áreas de formação que aparecem na ferramenta de avaliação, procurando o curso, a data pretendida e a ação de formação que quer selecionar.

São as chefias que identificam quais as carências de formação dos seus funcionários e comunicam ao departamento de desenvolvimento de recursos humanos, através da Ficha de Avaliação Global da Equipa. Depois, é iniciado um processo de elaboração de um plano de formação que seja capaz de responder positivamente às necessidades e interesses de cada membro da organização. Muitas das vezes, o pedido das chefias para que haja determinada formação não vem na sequência de uma necessidade, mas sim na sequência da expectativa de melhorar o desempenho profissional dos colaboradores.

Segundo referem autores como Meignant (1999:53), “Há que procurar as necessidades de formação na distância entre as competências adquiridas por um individuo singular e as exigências dos postos de trabalho.” É evidenciado assim, um dos grandes desafios da formação em contexto empresarial. Num conjunto de colaboradores de uma empresa, uma vez que se trata de adultos, existirá uma grande divergência a nível de percurso e experiências de formação. Isto traduz-se também numa diversidade de competências entre os indivíduos. Daí ser essencial uma adaptação da formação às necessidades reais, sendo fundamental uma coordenação entre as chefias, a gestão de recursos humanos e a gestão da formação.

Deste modo, como Barbier (1986:89) afirma, as necessidades de formação traduzem-se "em objetivos para a ação". Barbier e Lesne (1986) concebem, na sua perspetiva, três abordagens distintas sobre a forma como são definidos os objetivos indutores da formação, concretamente, as exigências do funcionamento da empresa, os desejos dos sujeitos/dos grupos, e ainda, os interesses sociais nos contextos laborais.

²¹ Esta informação foi obtida e retirado do Manual de Avaliação de Desempenho do Grupo “XPTO”, Versão destinada ao Avaliador. O tópico “Ações de Desenvolvimento e Formação, encontra-se descrito detalhadamente no referido Manual, sendo que são explicados ao Avaliador todos os passos a seguir para inserir uma ação de formação na ferramenta.

Já Stufflebeam (1985), menciona uma perspectiva teórica assente em quatro abordagens, nomeadamente na discrepância, democracia, diagnóstico e analítica. No que concerne à abordagem relativa à discrepância, nela é evidenciada a conceção de uma necessidade de formação através da desigualdade (discrepância) entre o observável nas práticas dos indivíduos e o desejável. Quanto à democracia, é estabelecida uma relação com o desejo ou expectativa de um grupo. Através do diagnóstico, é possível detetar algo que não é verificável, mas que, no entanto, faz falta ou traria vantagens se existisse. A abordagem analítica, concebe a necessidade como uma procura de melhoria, esperando a ocorrência de alterações em determinado contexto.

Referenciando o modelo de análise de necessidades de formação de Mckillip (1987) citado por Rodrigues & Esteves (1993)²², note-se que este traça as suas metas com base nos desejos e expectativas dos intervenientes, mais especificamente, com base nos resultados pretendidos. Assim, determina-se qual o estado atual e quais as características que se verificam num dado contexto real. Seguidamente, são reconhecidas as discrepâncias entre os objetivos e contexto real atual. São decididas quais as prioridades e inventariadas as áreas de intervenção para a formação (onde existem necessidades mais iminentes).

A escolha da forma como é feita ou encarada a análise /diagnóstico de necessidades de formação pode, portanto, ser tomada em consciência da realidade institucional, social, política e económica da atividade profissional e da organização em questão.

À luz do acima explanado conclui-se que, tal como nos diz Canário (1997: 13),

“A análise de necessidades de formação deve ser objecto de uma análise crítica no decorrer do próprio processo de formação e não reflecte passivamente nem os constrangimentos técnicos do exercício do trabalho nem os desejos e expectativas dos indivíduos; ela é um espaço e um tempo de reinterpretação e de produção do sentido social do trabalho, que não é prévio ao desenvolvimento da acção formativa, mas que a atravessa.”

É essencial as organizações terem em conta que uma boa análise/diagnóstico de necessidades de formação será crucial no momento da obtenção de resultados. Isto dependerá

²² Um dos modelos de análise de necessidades de formação mais comuns nas organizações. Muito semelhante ao Modelo de Kaufman. No seu modelo, Kaufman (1972), citado por Zabalza (2001:79) refere que as necessidades “poderiam priorizar-se segundo a relação existente entre o custo que suporia a resolução da necessidade (custo económico, organizativo, de tempo, etc) e o custo derivado de não a satisfazer (custo didáctico e formativo neste caso).”

da intervenção dos sujeitos, da aplicação de métodos e procedimentos adequados e a otimização do tempo.

2.5. Plano de formação

“O plano de formação é a tradução operacional e orçamental das opções de gestão de uma organização sobre os meios que afecta, num determinado período, ao desenvolvimento da competência individual e colectiva dos assalariados” (Meignant, 1999:158).

Tal como Meignant (1999) afirma, o plano de formação prepara e antevê um painel de ações, tendo em conta um panorama orçamental, consoante os meios e montantes financeiros à mesma. Ao elaborar um bom plano de formação, espera-se a otimização do tempo em relação ao investimento e às prioridades estratégicas da empresa. Tudo isto, em prol de um desenvolvimento de competências individuais e, consequentemente, coletivas, procurando uma evolução e um clima empresarial capaz de responder às exigências dos atuais mercados. Para isso, o plano de formação deve ser

“(...) o culminar de um processo de gestão visando obter a melhor síntese possível entre, no caso da empresa, os meios de desenvolvimentos das competências de que ela se dota para atingir os seus objectivos e, no caso do assalariado, consolidar e fazer progredir a sua carreira profissional por meio da manutenção e do progresso da sua qualificação.” (Meignant, 1999:158)”

O plano de formação é sempre elaborado, tendo em vista um enquadramento legal. Ao analisar o Código de Trabalho, importante instrumento de regulamentação da relação entre trabalhador e empregador, é possível verificar que o legislador português privilegia a existência e o correto usufruto da Formação Profissional. Assim, foi concedido a esta temática, um capítulo específico, nomeadamente o capítulo IV – Formação Profissional, referente à Lei 105/2009, de 14 de Setembro²³.

Segundo o Artigo 13.º,

²³ “Lei n.º 105/2009, de 14 de setembro, que regulamenta e altera o Código do Trabalho, aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, e procede à primeira alteração da Lei n.º 4/2008, de 7 de fevereiro”

“1 – O empregador deve elaborar o plano de formação, anual ou plurianual, com base no diagnóstico das necessidades de qualificação dos trabalhadores.

2 – O plano de formação deve especificar, nomeadamente, os objectivos, as entidades formadoras, as acções de formação, o local e o horário de realização destas.

3 – Os elementos que o plano de formação não possa especificar devem ser comunicados logo que possível aos trabalhadores interessados, à comissão de trabalhadores ou, na sua falta, à comissão intersindical, à comissão sindical ou aos delegados sindicais (...)”

Já Artigo 14.º, patenteia que

“1 – O empregador deve dar conhecimento do diagnóstico das necessidades de qualificação e do projecto de plano de formação a cada trabalhador, na parte que lhe respeita, bem como à comissão de trabalhadores ou, na sua falta, à comissão intersindical, à comissão sindical ou aos delegados sindicais.

2 – Os trabalhadores, na parte que a cada um respeita, bem como os representantes dos trabalhadores a que se refere o número anterior podem emitir parecer sobre o diagnóstico de necessidades de qualificação e o projecto de plano de formação (...)”.

A formação profissional representa, portanto, um importante papel no desenvolvimento de uma sociedade, sendo fulcral a existência de uma regulamentação específica que seja capaz de reger a sua prática. Deste modo, os governos dos vários Estados, têm dedicado a sua atividade à elaboração de leis e decretos que conduzam a formas corretas e produtivas de práticas formativas.

O plano de formação, como já explicado, tem como base um calendário concebido e fundamentado com obrigações legais e específicas.

A elaboração de um plano de formação não é, ao contrário de que aparente ser, um processo simples e acessível. A eleição das partes que compõem o plano, pode revelar-se um fator chave para o sucesso ou insucesso da formação. A questão que se levanta é: como deve ser concebido um plano de formação que abra caminho para o êxito?

Para esta questão, Meignant (1999:162) aponta quatro partes essenciais para a composição de um plano, sendo elas

- “1. Uma exposição do contexto da empresa que justifique as opções feitas entre os diferentes objectivos possíveis ou o doseamento dos recursos entre esses diversos objectivos (...)
2. Uma descrição das acções que concretizam cada objectivo. Não é forçosamente útil dar uma descrição pormenorizada. Poder-se-ão indicar, por exemplo, temas de formação que traduzem o volume de tempo que isso representa (...)
3. Uma previsão do desdobramento dessas acções no tempo (...)
4. Uma orçamentação previsional das acções a realizar (...)”

Outros autores como De Ketele *et al* (1994), falam em três aspetos práticos fundamentais a ter em conta no desenrolar do plano de Acção. São eles uma “clara visão da linha de chegada”, “organização do tempo” e “integração dos intervenientes”.

No que concerne ao primeiro ponto mencionado por De Ketele *et al* (1994: 77), salienta-se que um plano de formação deve ser

“(...) um projecto submetido à prova da exequibilidade, dia após dia. Os acontecimentos que pontuam o desenrolar da acção podem justificar eventuais ajustes e emendas. A duas principais qualidades que o coordenador pedagógico deverá revelar, durante o desenrolar dos trabalhos, são paradoxalmente a flexibilidade e o rigor.”

O segundo ponto supramencionado, é a organização do tempo. Sobre esse tópico, De Ketele *et al* (1994: 78) tece o seguinte parecer:

“(...) trata-se de gerir o tempo, isto é, de responder à questão «Que faremos em tal momento?» Em relação a este aspecto, o coordenador tirará, sem dúvida, vantagens da utilização de três instrumentos de gestão de tempo:

- o calendário
- o horário
- a ordem do dia”

Focando o terceiro ponto referido em De Ketele *et al* (1994: 79), importa mencionar a contribuição dos intervenientes nas acções de formação da Empresa X, pois

“Uma acção de formação não é uma sucessão de conferencistas que entram na sala, fazem a sua exposição e retiram-se. A contribuição do interveniente, ainda que pontual, deve ainda integrar-se no plano de formação a fim de constituir uma real contribuição para o aperfeiçoamento dos participantes”.

Tal como mencionado anteriormente, o Grupo XPTO tem como um dos seus eixos estratégicos para fazer frente às exigências de mercado a formação dos seus colaboradores.

Neste sentido, é elaborado anualmente um plano de formação onde são definidas as acções de formação que aguardam realização, as que estão a decorrer e as que já foram realizadas.

O plano de formação é elaborado pela direcção e coordenação de recursos humanos, na pessoa do responsável pela área da formação na organização e, posteriormente, aprovado pela administração.

Nele são clarificados tópicos como a área de estudo, a designação do curso, o tipo de formação, a empresa a que pertence o formando (dentro do leque de empresas que constituem o Grupo XPTO), a quantidade de formandos prevista para frequentar as acções, a calendarização, a entidade formadora (que pode ser interna ou externa), o formador, o regime (laboral ou pós-laboral), o preço da formação, o local e a avaliação da eficácia (no caso dos cursos já realizados).

Focando uma análise efetuada aos planos de formação dos últimos três anos (com base na consulta dos respetivos planos de formação), torna-se fulcral mencionar o conjunto de informações explícitas na seguinte tabela:

Tabela 1 - Número de Acções de Formação presentes no Plano de Formação nos últimos 3 anos

Ano	Acções de Formação Realizadas	Acções de Formação Por Realizar	Acções de Formação que Aguardam Realização	Total de Acções de Formação presentes no Plano
2014	194	82	0	276
2015	351	99	1	451
2016	1036	220	1	1257

- No ano de 2014, existiam no plano de formação 276 formações, das quais 194 foram realizadas, 82 ficaram por realizar e nenhuma aguardava a realização. Isto traduz-se na

realização de cerca de 70% das ações foram realizadas, 30% ficaram por realizar e 0% aguarda realização.

- No ano de 2015, existiam no plano de formação 451 formações, das quais 351 foram realizadas, 99 ficaram por realizar e 1 aguardava a realização. Isto, significa que 77.2% das ações foram realizadas, 22% ficaram por realizar e 0.2% aguarda realização.
- No ano de 2016, existiam no plano de formação 1257 formações, das quais 1036 foram realizadas, 220 ficaram por realizar e 1 aguardava a realização. Isto traduz-se na realização de 82.4% das ações, por oposição a 17.5% que ficaram por realizar e 0.1% que aguarda realização.

Verifica-se que nos últimos 3 anos, a quantidade total de formações presentes no plano de formação sofreu um aumento de 49%, sendo que a quantidade de ações realizadas cresceu no valor de 12.4%, podendo salientar-se particularmente a diminuição de 12.5% em relação às ações que ficaram por realizar.

O facto de o número de formações estar a aumentar progressivamente no Grupo XPTO, revela um balanço bastante positivo para a formação. Até porque, nem sempre é fácil criar um plano de formação sustentável e viável, pois existem uma série de questões capazes de levantar algumas dificuldades. Esta perspetiva é claramente explicada por Meignant (1999:171), que nos diz:

“A elaboração do plano de formação em condições ótimas confronta-se muitas vezes com dificuldades de que convém ter consciência para pôr em prática os meios de as ultrapassar.”

Em suma, percebe-se que a elaboração de um plano de formação deve centrar-se nas estratégias e prioridades da organização, orientando-se para a aquisição de saberes e competências dos trabalhadores e melhorando a produtividade.

Criar um plano de formação sólido e conciso pode revelar-se um ponto chave para o sucesso. No entanto, tal só é possível se a sua preparação e a sua aplicação se completarem mutuamente. Neste sentido, importa existir uma avaliação e reflexão sobre todo o processo de formação que envolve a organização, tendo como guia o plano de formação. Só assim será possível garantir o cumprimento dos objetivos (que serviram de ponto de partida à elaboração do documento do plano de formação) e refletir sobre as práticas.

2.6. Objetivos da intervenção/problema de investigação

Baseados no tema escolhido para a elaboração do relatório de estágio, Modelos de Formação de Recursos Humanos no sector da engenharia e construção – Um Estudo de caso numa empresa do Norte de Portugal, foram traçados determinados objetivos. Isto, tendo em vista que a elaboração de um inventário de objetivos constitui um ato de extrema importância pois “permite orientar todo o processo de pesquisa” (Moreira, 1994:20).

Assim sendo, os objetivos para este estudo foram orientados conforme a temática escolhida, tendo sido centrados no levantamento dos modelos/modalidades de formação praticadas na empresa, com especial destaque para os modelos específicos e singulares privilegiados ao longo deste estudo. São eles o modelo correspondente ao curso de formação em Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre, e o correspondente ao curso de formação em língua inglesa *One to One*.

De seguida são mencionados os objetivos gerais e objetivos específicos traçados para a realização do estágio.

2.6.1. Objetivos gerais

- Ampliar conhecimentos sobre a formação em contexto empresarial, concretamente no setor da engenharia e construção;
- Conhecer a forma como funcionam os cursos e ações de formação na empresa, de um modo geral;
- Adquirir conhecimentos teóricos que auxiliem a compreensão da realidade prática observável.

2.6.2. Objetivos específicos

- Ampliar conhecimentos sobre a formação na área da engenharia e construção, com foco nas duas formações em destaque: Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre e, *One to One*;
- Perceber o funcionamento dos cursos e ações de formação, analisando a forma como são estruturados (Regulamento, Certificação, Programa, Sumário, Lista de Participantes, entre outros);
- Aferir se os cursos e ações de formação foram capazes de dar resposta às dificuldades/necessidades dos formandos;
- Identificar particularidades e especificidades dos modelos de formação em foco (Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre e *One to One*);
- Analisar as informações recolhidas através das técnicas e metodologia de pesquisa, à luz de conceptualizações teóricas;
- Estabelecer, no final do estudo, uma comparação entre os dois modelos em análise.

2.7. Descrição das atividades de intervenção

Seguidamente são descritas as atividades de intervenção do estágio.

- Recolha de informação para posterior caracterização do grupo empresarial e da empresa onde foi realizado o estágio curricular;
- Análise de documentos relativos à formação, nomeadamente análise de Dossiers Técnico Pedagógicos onde constam: o Programa de Formação, a Certificação, o Currículo do Formador e do Diretor de Recursos Humanos, o Regulamento da Formação, Lista de Participantes, Sumários, Lista de Ocorrências, Materiais da Formação e o Relatório de Avaliação da Satisfação;
- Análise dos Planos de Formação da Empresa nos últimos três anos;
- Participação no processo de Avaliação de Desempenho (do qual resulta o diagnóstico e levantamento da análise de necessidades de formação), ao nível do contacto via telefone com

avaliadores e avaliados, esclarecimento de dúvidas, impressão de materiais de suporte, inserção de dados na ferramenta de avaliação de desempenho, entre outros.

- Participação em tarefas de apoio à Gestão da Formação, mais concretamente na elaboração de kits de formação, impressão de materiais de suporte, preparação do espaço, divulgação de ações, pesquisa de cursos de formação e criação de base de dados com os resultados da pesquisa, organização de DTP's, emissão de certificados na plataforma SIGO²⁴, entre outros.
- Seleção da amostra de formandos e formadores a questionar sobre os modelos de formação em estudo;
- Elaboração de uma grelha destinada à orientação da observação de uma sessão de formação;
- Observação de uma sessão de formação relativa ao curso de formação *One to One*, com base na grelha de observação pré-elaborada;
- Elaboração de guiões de entrevistas para formandos e formadores dos cursos de formação *One to One* e de Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre;
- Realização de contactos via correio e eletrónico e telefone com os formandos e formadores dos cursos de formação em estudo, com a apresentação do estudo e os objetivos do mesmo;
- Realização das entrevistas;
- Análise e interpretação dos dados e informação recolhidos.

²⁴ Segundo o Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), "O Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) constitui-se como uma plataforma de registo das ações de formação no âmbito do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ)".

3. Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio

3.1. Conhecer alguns marcos importantes na evolução da educação de adultos

Seguidamente, será traçado um quadro muito breve sobre apenas alguns (ainda que sejam muitos) dos principais marcos da história da educação de adultos.

A Educação como importante fator de desenvolvimento da vida social dos indivíduos, acompanhou desde sempre o evoluir da humanidade. No entanto, nem sempre foi dada a devida atenção a esta temática, sendo ela em tempos um pouco ignorada.

Tecendo um olhar breve sobre a antiguidade clássica, facilmente se percebe que existia uma forte preocupação com a educação e formação integral dos indivíduos, tanto a nível físico como intelectual, de forma a preparara-los para a vida em sociedade²⁵.

Decorria o século XVII, quando Comenius²⁶ preconizou a existência de uma educação universal, abrangente e contínua. Comenius deu os primeiros passos no que respeita aos projetos de educação ao longo da vida e ao surgimento da pedagogia moderna.

Um dos marcos mais importantes da história da educação, foi ainda, a Revolução Francesa (1789-1799). Ela acarretou uma série de mudanças políticas, económicas, sociais e estruturais. Entre essas mudanças, destaca-se a proclamação da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*²⁷ na qual são promulgados uma série de direitos universais dos indivíduos (que mais tarde estariam na base da Declaração dos Direitos Humanos, elaborada pela ONU). Um dos direitos essenciais reclamados era a igualdade de oportunidades no acesso à educação, que

²⁵ Destaca-se, portanto, a expressão *Otium*, que significa atualmente ócio. O *Otium* era respeitante ao tempo que era atribuído aos cidadãos para estes se dedicarem à sua própria formação e ao enriquecimento dos seus conhecimentos. Este sistema de educação na antiguidade clássica, apesar de promover a educação para o bem da sociedade, revelava-se demasiado elitista.

²⁶ Comenius foi um famoso bispo protestante, que dedicou a sua vida à ciência, à escrita e à pedagogia. No seu livro *Didática Magna*, Comenius afirma: "Nós ousamos prometer uma *Didática Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos."

²⁷ Sobre a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, Condorcet no seu relatório e projeto intitulado "*Rapport*", apresentado em 1792 à Assembleia Legislativa francesa, refere que a instrução pública deve "Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e de exercer todos os seus direitos, de entender e de cumprir seus deveres. Assegurar a cada um deles a facilidade de aperfeiçoar seu engenho, de se tornar capaz das funções sociais às quais ele tem o direito de ser chamado, de desenvolver toda a extensão de talentos que ele recebeu da natureza; e assim estabelecer, entre os cidadãos, uma igualdade de fato, e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei. Esse deve ser o primeiro objetivo de uma instrução nacional e, sob esse ponto de vista, ela é, para o poder público, um dever de justiça."

anteriormente assumia um caráter meramente elitista, destinando-se apenas às classes altas da sociedade.

No decorrer do século XIX, a Educação de Adultos começa a ser alvo de um estudo mais aprofundado e organizado. No entanto, esses estudos revelam-se com base em Fernández (2006) pouco credíveis, pois tratam a educação de adultos de uma forma semelhante à educação básica aplicada em crianças. Segundo o autor,

“aparecem algumas obras (Puig e Sevall, 1865; JMC 1868) dedicadas à organização específica das escolas de adultos que, por outro lado pecam por mimetizar a prática escolar aplicada às crianças. Acontece o grande paradoxo que se em épocas precedentes, às crianças, por não terem identidade social, as tinham tratado como homens de pequenas dimensões, agora, quando se pretende ensinar os adultos, estes não encontram, no âmbito da pedagogia, outro modelo distinto ao da escola infantil” (Fernández 2006:4).

Foi no decorrer da Segunda Guerra Mundial que se insurgiu uma maior consciencialização para a importância da Educação de Adultos. A UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), criada em 1945, tornou-se no organismo “responsável pela coordenação da cooperação internacional em educação, ciência, cultura e comunicação”. Na base da sua criação está o cidadão que

- “• tem acesso a uma educação de qualidade; um direito humano básico e um pré-requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável;
- pode crescer e viver em um ambiente cultural rico em diversidade e diálogo, onde o patrimônio serve de ponte entre gerações e povos;
- pode beneficiar plenamente dos avanços científicos;
- e pode desfrutar de plena liberdade de expressão; A base da democracia, do desenvolvimento e da dignidade humana” (UNESCO).

A UNESCO tem vindo a promover a realização de várias conferências e debates, a fim de conduzir a uma reflexão sobre a Educação, tendo em vista a perspectiva de que

“(…) A UNESCO acredita que a educação é um direito humano para todos ao longo da vida e que o acesso deve ser acompanhado pela qualidade.” (UNESCO)

Desde a sua criação, este organismo tem realizado um conjunto de conferências internacionais, sendo pertinente mencionar as CONFINTEAs²⁸.

Nas últimas décadas são notórias as mudanças contínuas a nível nacional e na esfera europeia.

“A contestação política, protagonizada pelos movimentos sociais em torno da insuficiência da democracia do contrato social fundador do Estado-Providência passa, a partir de meados da década de 70, a ser secundada por uma crítica de sinal inverso, que formula as reivindicações sociais em torno de direitos, justiça social e participação como ‘sobrecarga’ e ‘excesso’ de democracia e ‘ingovernabilidade” (Antunes, 2011:8).

Os anos 80, período decorrente entre 1981 e 1989, ficaram vulgarmente conhecidos como a década da informação. A partir dos anos 80, o mundo sofrera uma forte transformação a vários níveis. Estavam lançadas as sementes da era da globalização e de todas as mutações que ela implica.

“No final dos anos 80, o lançamento do subsistema de Escolas Profissionais constituiu uma manifestação tangível da acção da UE (União Europeia, então Comunidade Europeia, CE) na educação, num momento em que as suas competências excluíam formalmente essa esfera (...) Tratou -se, nessa altura, de fundar um sistema privado para fornecer o serviço público de educação, uma realização promovida activamente através de uma política pública. (Antunes, 2011: 3)

De um modo mais explícito, a Europa caminhava a passos largos para

“uma política ambígua, híbrida e compósita que não conduziu nem à diminuição do papel do Estado na governação dos serviços educativos proporcionados e muito menos à assunção exclusiva destas actividades por qualquer das outras formas institucionais de coordenação social. Pelo contrário, o Estado surge ainda

²⁸ “Ao longo das últimas seis décadas, a UNESCO promoveu seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos que se tornaram conhecidas mais recentemente como CONFINTEAs (do francês, Conférence Internationale sur l’Education des Adultes). As CONFINTEAs têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da educação de adultos. Nos últimos sessenta anos, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos para o período entre uma Conferência e a próxima – e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países.” (UNESCO, 2014: 9)

como principal financiador e regulador, com os mecanismos de mercado e as instituições e modalidades de organização e actuação eventualmente referenciáveis ao terceiro sector participando também dessas áreas de governação” (Antunes, 2004:07).

Em semelhança do que acontecia na Europa, também Portugal sofria algumas mutações a nível da Educação de Adultos (EA).

“Em geral, vem-se observando uma valorização crescente dos contributos da EA, em muitos casos integrando políticas de formação profissional e continua de adultos, a par da sua articulação com outras políticas sociais e culturais, com vista à procura de respostas consideradas inovadoras e eficazes para os riscos da globalização e da crise ecológica, para a emergência de renovadas tensões suscitadas por diferenças económicas, culturais, étnicas, religiosas, geracionais, de género, entre outras” (Melo *et al*, 2002: 103).

Foi em 14 de outubro de 1986 que foi proclamada aquela que viria a ser um dos elementos chave para a história da Educação em Portugal: A Lei de Bases do Sistema Educativo.

“A Lei de Bases estabelece o quadro geral do sistema educativo e pode definir-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo” (Conselho Nacional de Educação) ²⁹.

Estava dado o arranque para as iniciativas educativas que se seguiam. Desde então, foram múltiplos os acontecimentos em contexto nacional e europeu para a promoção da educação e formação de adultos, sendo que esta nunca foi uma temática de compreensão simples.

²⁹ Sobre o Conselho Nacional de Educação (CNE), sabe-se que: “O Conselho Nacional de Educação é um órgão independente, com funções consultivas, sendo o presidente eleito pela Assembleia da República. Ao Conselho Nacional de Educação compete emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões relativas à educação, por iniciativa própria ou em resposta a solicitações apresentadas pela Assembleia da República e pelo Governo. O CNE tem por missão proporcionar a participação das várias forças científicas, sociais, culturais e económicas, na procura de consensos alargados relativamente à política educativa” (Conselho Nacional de Educação).

3.2.A formação profissional

A importância da formação profissional vai muito além da fomentação de saberes e competências, gerando conhecimentos e novos comportamentos nos indivíduos. Assim, cada vez mais é dada particular atenção a este tema.

Vários são os autores que se tem empenhado no estudo do mesmo, sendo que mais uma vez, estamos perante um campo teórico praticamente sem limites. Não há, portanto, uma exatidão no que respeita à definição do conceito “Formação Profissional”.

A LBSE veio atribuir à Formação Profissional o carácter de modalidade especial da educação, que complementa a preparação dos indivíduos para a vida em sociedade e os prepara para as problemáticas do mundo do trabalho.

Assegurando a ideia de que a formação profissional é algo fundamental para a educação dos cidadãos, a Organização Internacional do Trabalho (doravante OIT) ³⁰ declara que,

“Formação profissional visa identificar e desenvolver aptidões humanas, tendo em vista uma vida activa produtiva e satisfatória e, em ligação com diversas formas de educação, melhorar as faculdades dos indivíduos compreenderem as condições de trabalho e o meio social e de influenciarem estes, individual ou colectivamente.”

a formação profissional deve acompanhar o desenvolvimento dos indivíduos enquanto humanos ao longo de toda a sua vida, procurando responder às suas necessidades e carências, a todos os níveis (com particular destaque para o nível profissional).

Tendo em conta a situação de crise social e económica vivida nos últimos anos em contexto nacional, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, através do Decreto Lei nº396 de 31 de Dezembro de 2007, publicado em Diário da República, afirma que

“(…) a elevação da formação de base da população activa deve, ao mesmo tempo, gerar competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à modernização das empresas e da economia, bem como possibilitar a progressão escolar e profissional dos cidadãos. Estes objectivos aplicam -se

³⁰ “A Organização Internacional do Trabalho foi criada em 1919 como uma instituição autónoma destinada a promover programas capazes de alcançar o pleno emprego e melhorar as condições de vida das pessoas” (Nações Unidas, 1999:47)

tanto a jovens como a adultos, por forma a promover, por razões de justiça social e por imperativos de desenvolvimento, novas oportunidades de qualificação das pessoas inseridas no mercado de trabalho (...)"

Silvestre (2003:65), com foco na sua visão pessoal de formação, menciona que

"(...) no nosso conceito de formação/educação, pensamos que a competência profissional (praxis) e o enriquecimento humano ao nível dos aspectos atitudinais, comportamentais e do conhecimento nunca se poderão separar. Pelo contrário, formar/educar é ir muito mais além de uma preparação exclusivamente técnica. É unir-lhe permanentemente a dimensão psicossociocultural e a dimensão dos valores cívicos, morais, éticos [...] é a filosofia harmoniosa e equilibrada destes quatro (cinco, se quisermos) saberes: saber-ser, saber-estar, saber-fazer, saber-aprender a aprender e saber-aprender a desaprender."

Ainda nesta lógica, Estevão (2001:186) refere que "(...) os benefícios da formação são demasiadamente evidentes para serem postos em causa (...)"

Como é possível verificar, a formação e, concretamente, a formação profissional, pode ser encarada como uma pedra angular na tomada de posições e decisões dos indivíduos, otimizando os seus conhecimentos e competências³¹. Trata-se de um processo que conduz ao autoconhecimento, autorreflexão e reformulação das vivências do Homem. Quando os sujeitos usufruem em pleno das vantagens da formação torna-se mais fácil conseguir a sua concretização pessoal e profissional.

Neste enquadramento, a formação afirma-se como um fator potencializador das competências humanas, conduzindo os sujeitos por um processo que envolve desde a teoria até à prática.

O termo "formar", serve de designação ao ato de "conferir uma competência ao mesmo tempo precisa e limitada, e predeterminada" (Hadji, 1994:91). Portanto, "formar" é centrar a atenção nas competências dos indivíduos, trabalhando-as de forma precisa, consciencializando-os dos seus limites de forma eficaz e objetiva. Para esta tarefa tão complexa, é necessário o apoio e orientação dos profissionais de educação e formação. Eles devem proceder ao diagnóstico das fragilidades e

³¹ O conceito de competências é alvo de alguma falta de consenso entre autores. No entanto, Jonnaert (2002) citado por Pinto (2006:335), diz-nos que para as ciências de educação "(...) uma competência refere no mínimo um conjunto de recursos; que o sujeito pode mobilizar; para tratar uma situação; com sucesso."

potencialidades dos formandos, de maneira a prestarem auxílio na hora de tomar decisões quanto ao percurso formativo a escolher. Devem então, estar cientes dos objetivos pessoais e profissionais dos sujeitos, indo de encontro às suas expectativas.

Cruz (1998:11), citando Godstein e Gessner (1988:43) refere que “Por formação profissional entende-se: a aquisição sistemática de competências, normas, conceitos ou atitudes que origina um desempenho melhorado em contexto profissional.” O mesmo autor acrescenta ainda que, “O conceito de formação profissional, por seu turno, surge associado a “processos de aprendizagem que visam o desempenho de tarefas vocacionais” (Cruz, 1998:22 citando Walker, 1987:19).

Em Portugal, o conceito de formação profissional definido pela Comissão Interministerial para o Emprego (CIME) como “conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento exigidas para o exercício das funções próprias de uma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade económica.”

Em suma, a formação na sua vertente da formação profissional revela-se, como já referido inúmeras vezes no desenrolar desta exposição teórica, a chave fundamental para o desenvolvimento do capital humano das empresas e organizações. Por esse motivo, a formação deve constituir uma linha prioritária nas políticas de apoio às empresas e à empregabilidade.

3.2.1. O financiamento da formação profissional

Atchoarena nos seus estudos publicados pela UNESCO em 1994³², expõe uma comparação a nível das práticas de financiamento da formação profissional, procurando estabelecer “um padrão de entendimento comum”.

Numa análise a esse mesmo documento percebe-se que, no decorrer da década de 60, foi notório um alargamento da percentagem do PIB (Produto Interno Bruto) disponível para o financiamento a formação profissional. Até então, a aquisição de competências era realizada

³² Atchoarena (1994), expõe uma comparação a nível das práticas de financiamento da formação profissional em três grupos distintos: os países da Ásia (com foco em Singapura e República da Coreia), América Latina (com foco, por exemplo no Brasil) e África (com foco na Costa do Marfim e Ilhas Maurícias).

O autor estabelece uma fronteira entre os países em vias de desenvolvimento e os países com forte vertente de industrialização, distinguindo os contrastes entre as diferentes tendências de práticas e investimento na formação profissional.

essencialmente de forma informal e tradicional nos contextos e situações de trabalho, sendo que os sistemas de formação profissional só foram alvo de uma estruturação após o início do fenómeno da industrialização. A partir da década de 80, a tendência para este investimento inverteu-se, assistindo-se por isso a um decréscimo do financiamento na formação profissional.

Perante este enquadramento, tornou-se pertinente nas décadas seguintes repensar a distribuição da responsabilidade dos custos do financiamento da formação profissional. Ocorreram então, algumas mudanças substanciais no que concerne ao papel do Estado como principal investidor nesta matéria.

“Estamos perante uma nova concepção que defende um principio subsidiário do Estado, que propõe que o Estado se limite ao que sabe fazer melhor, deixando o resto para o mercado, i.e., deve limitar-se às funções de regulação (ordem pública, defesa, regulação macroeconómica), podendo as funções produtivas, sociais ou tutelares (como a educação) ser parcialmente entregues ao mercado” (Alves, 2010:3).

É reformulada a relação entre o Estado e sector privado, tendo em vista o estímulo da formação para a empregabilidade, a competência e a concertação social. Nota-se então, uma descentralização do Estado quanto às políticas para o financiamento da formação profissional, em consequência da crise financeira que afetou (e vem afetando) os sistemas educativos em muitos países.

Em 1991, o Banco Mundial apela à reflexão sobre a atuação do Estado nas práticas da formação profissional. Estaria o Estado a ser um entrave ao desenvolvimento dos sistemas educativos no que toca à formação profissional? Após a reflexão sobre esta questão, o Banco Mundial sugeria uma diferente intervenção do Estado centrada na educação básica, ao nível da educação e formação geral dos sujeitos.

A responsabilidade do financiamento e gestão da formação profissional passa por esta altura, de uma forma quase total, para a alçada do sector privado.

“As propostas do Banco Mundial vão no sentido de dotar os estabelecimentos de capacidade de adaptação da oferta de formação às especificidades do seu ambiente (a demanda e as características dos públicos, as necessidades de empresas locais, etc). Neste contexto, o envolvimento das instituições e centros

de formação na procura de outras fontes de financiamento, contribui para que as empresas ou coletividades locais, participem igualmente numa maior autonomia” (Alves, 2010:4).

Isto, conduz-nos a uma outra problemática: Poderá o Estado assumindo estas recomendações, estar a comprometer o princípio da igualdade no acesso à educação/ formação profissional dos indivíduos? Evidencia-se, portanto, um neoliberalismo nas políticas inerentes à formação que ainda hoje permanece. O acesso à formação profissional nem sempre acontece de forma igualitária e adequada. Fica comprometido o progresso e desenvolvimento dos indivíduos, do mercado de trabalho e da sociedade. Somos projetados para a ideia de mercantilização da formação e do desenvolvimento humano.

Conclui-se que, tal como afirma Alves (2010:5),

A educação de base constitui um direito dos indivíduos e um dever do Estado. A formação profissional pressupõe uma dimensão instrumental e económica. Neste contexto, parece coerente organizar, por um lado, o financiamento da educação de base numa lógica redistributiva, através dos impostos e do orçamento de estado inscrevendo-se, por outro lado, a formação profissional numa lógica de mercado (ainda que parcialmente). Assim, ao inserir-se a formação profissional numa lógica de mercado, os custos de financiamento serão partilhados pelos actores envolvidos, o Estado, por um lado, e as empresas e os indivíduos (ou seus representantes), por outro.

A realidade nacional, à semelhança do que acontece noutros países, é exemplo da escassez de recursos financeiros para a formação profissional. Apesar de algumas iniciativas de apoio à formação profissional como é o caso do projeto “Horizonte 2020”, continuamos a assistir a uma grande falha do Estado no papel de financiador, destacando-se sobretudo no papel de regulador.

É de salientar o investimento crescente que a empresa onde decorreu o estágio tem feito no sentido de promover a formação. Apesar de anteriormente esta ter recebido algum apoio no financiamento das formações, com a crise e os cortes nas verbas estaduais para o investimento na formação passou a custear totalmente as despesas formativas.

3.2.2. Perspetivas atuais para o financiamento da formação:

Perante o atual cenário de crise sócio económica que atravessa os mercados europeus, torna-se essencial desenvolver mecanismos e estruturas que promovam e incentivem o desenvolvimento social e profissional dos sujeitos por via da educação e formação.

De seguida, é referenciado o quadro comunitário “Horizonte 2020”.

Dada a crescente importância da formação profissional, nos últimos anos é notória uma forte aposta no investimento financeiro que lhe é atribuído.

“In the past few years, in the European policy arena and as part of the process of identifying new ways of making Member States more competitive, education and training have seen very brisk development. This is all the more interesting because of objective obstacles to the Europeanisation of policies” (Hozjan, 2009:197).

Com olhos postos no alcance de novos horizontes respeitantes à educação e aprendizagem de adultos, a Europa através dos Fundos Europeus Estruturais e de Investimento, (designados normalmente por FEEI), pôs em marcha um novo quadro comunitário: Horizonte 2020.

Este novo quadro comunitário que marca o encerramento do QREN³³, procura colmatar aqueles que são vistos como os grandes entraves ao crescimento inteligente da Europa e como principais responsáveis pelos seus fracos resultados a nível produtivo. Concretamente, “níveis inferiores de investimento em I&D e inovação; utilização insuficiente das tecnologias da informação e da comunicação; dificuldades de acesso à inovação por parte de certos sectores da sociedade” (Portugal 2020)

Assim, através do Horizonte 2020, a Europa procura solucionar determinados problemas relacionados com o envelhecimento populacional e com a educação e formação, criando um sistema de combate ao abandono escolar, às dificuldades de leitura, ao desajuste das qualificações em relação às carências do mercado de trabalho, ao baixo número de pessoas com ensino superior, à fraca classificação geral das universidades europeias (numa comparação efetuada a nível mundial), ao baixo nível de natalidade, à redução do número de ativos e o aumento de reformados. A aposta forte de uma Europa 2020, está voltada para uma economia baseada no

³³ O QREN ou Quadro de Referência Estratégico Nacional, vigorou no período decorrente entre 2007-2013.

conhecimento, de forma a gerar populações preparadas para as exigências dos mercados e capazes de prolongar a sua vida ativa.

Sendo um país europeu, Portugal adotou em parceria com a União Europeia, as diretrizes do já mencionado quadro comunitário. Assim nasceu o Programa Portugal 2020.

“Trata-se do acordo de parceria adotado entre Portugal e a Comissão Europeia, que reúne a atuação dos cinco Fundos Europeus Estruturais e de Investimento - FEDER, Fundo de Coesão, FSE, FEADER e FEAMP - no qual se definem os princípios de programação que consagram a política de desenvolvimento económico, social e territorial para promover, em Portugal, entre 2014 e 2020” (Portugal 2020).

Deste modo, os “princípios de programação estão alinhados com o Crescimento Inteligente, Sustentável e Inclusivo, prosseguindo a Estratégia Europa 2020”.

O Programa Portugal 2020, tem vindo a desenrolar-se desde 2014 e continuará até 2020 (tal como indica a sua designação), trazendo a Portugal um investimento europeu de 25 mil milhões de euros³⁴. Nasce, portanto, uma nova esperança para a formação profissional em Portugal, que se encontra envolto numa conjuntura enegrecida por uma profunda crise económica, o que inevitavelmente se traduz num desinvestimento na formação e educação de adultos.

Foram traçados objetivos temáticos específicos com vista essencialmente na criação de empregabilidade nacional, destacando-se de entre os quais “a Promoção do desenvolvimento sustentável, numa óptica de eficiência no uso dos recursos” (Portugal).

Desta forma, foram desenvolvidas no contexto português algumas normas legislativas, com especial destaque para a Portaria nº60-A/2015 de 02 de março, estabelecida pela Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Esta é uma norma legislativa que se particulariza pela incidência sobre o regulamento que estabelece normas comuns sobre o Fundo Social Europeu (destinado ao financiamento da formação profissional). Em anexo a esta portaria estão por exemplo o artigo nº13, o artigo nº 14 e o artigo nº 16.

³⁴ Conforme estabelecido pelo Decreto Lei nº159/2014 de 27 de outubro, do Diário da República Portuguesa.

No artigo nº13, contemplam-se encargos com formandos que podem ser somados ao orçamento total do projeto de candidatura.

No artigo nº14, destacam-se os encargos com formadores e consultores, sendo que a remuneração destes depende do nível de qualificação dos formandos. Esta diferenciação é dividida em dois níveis de qualificação das ações de formação: nível de 1 a 4 em que o valor elegível é de 20 euros/hora; nível 5 e 6 em que o valor elegível é de 30 euros/hora.

Por fim, no artigo nº 16, são mencionados os custos máximos elegíveis para cada ação da formação.

O controlo de custos do cumprimento das regras relativas ao Programa Portugal 2020, é assegurado por um modelo de governação concedido especificamente com esse propósito. Esse modelo visa uma coordenação técnica e política, procurando um fácil acesso aos beneficiários, regrada e orientada para os resultados esperados.

Em suma, numa altura em que o país e a Europa atravessam momentos complicados no que concerne às ciências sociais, estes programas de financiamento e apoio para a formação profissional representam uma nova esperança.

3.3.A formação no contexto empresarial e situações de trabalho

Tendo em conta o anteriormente referido, torna-se evidente a importância crescente da aposta no financiamento da formação sobretudo no contexto empresarial e organizacional, com vista a desenvolver o capital humano das organizações. Neste sentido, entende-se que

“A situação actual do mercado de trabalho incita à renovação das instituições públicas e privadas na gestão do mercado de trabalho e da formação. As tarefas de orientação, informação e certificação profissional ganham cada vez mais relevância, particularmente para:

- apoiar as escolhas profissionais;
- aumentar a capacidade de tirar partido de uma formação e favorecer a emergência de um projecto profissional;

- aumentar a probabilidade de reinserção e aconselhar sobre a reformulação ou substituição de projectos e sobre eventuais défices de formação;
- reconhecer formalmente as competências adquiridas e as formações” (CNE, 1996:149).

Assim, as empresas e organizações, conseguem através da prática da formação operar transformações vantajosas no seio laboral. Além de promover o aumento da criatividade, competitividade e produtividade dos sujeitos, a formação assume tal como salienta Barroso (1997), a função de mediação:

“A função de mediação que a formação exercia entre a necessidade de desenvolvimento pessoal e a necessidade de desenvolvimento organizacional acelera-se no sentido de uma maior intergeração, de modo a permitir aquilo que as modernas teorias das organizações aconselham: pensar ao mesmo tempo o indivíduo e a organização.

Esta aproximação entre «formação» e «organização» é favorecida pelos próprios efeitos indirectos que, entretanto, a proliferação de cursos (mesmo quando decorriam em qualquer relação imediata com a situação de trabalho) passa exercer nos processos de mudança organizacional” (Barroso, 1997:70).

Nesta lógica, a empresa ou organização, passa ainda, a ser alvo de um processo de desenvolvimento social em que ocorrem mudanças transformadoras a partir da alteração de comportamentos individuais e participação ativa dos sujeitos. É atribuída aos indivíduos uma importância considerável enquanto “atores” no contexto de trabalho. “As organizações passam a ser consideradas como construções sociais e não como uma entidade natural (“reitificada”) que existe para lá da acção humana” (Barroso,1997:71).

Canário (1997:143) citando Lesne e Mynvielle (1990), afirma que

“(…) aquilo que habitualmente designamos por “formação” corresponde a uma modalidade particular, e parcelar, de um processo continuado e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um. Estas situações de formação instituem-se, por regra, segundo uma lógica de ruptura com a experiência. Esta lógica de ruptura pode ser contrariada por uma lógica de articulação, potenciando o carácter formativo (deliberado ou não, consciente ou

não) que é inerente a todas as situações de trabalho. É nesta perspectiva que as situações de trabalho podem ser transformadas em situações formativas a partir de um trabalho de reconstrução das situações originais de socialização. Esse processo, que só pode ser realizado pelos e com os actores, coincide com a produção de mudanças.”

Canário³⁵ realça a importância do sistema humano nas empresas e organizações para a mudança. Uma mudança ditada pelo atual contexto global. Para o autor, a mudança nas organizações ou empresas passa por uma resposta muito simples “mais formação”. Com isto,

“A produção efectiva de mudanças é coincidente, no contexto de trabalho, com a dinâmica formativa e de construção identitária que corresponde afinal, a reinventar novos modos de socialização profissional. Reinvenção, necessariamente na acção. As pessoas e as organizações não são programáveis, nem susceptíveis de processos de controlo remoto” (Canário, 1997:143).

A formação dentro das organizações orientada para a procura da mudança (no sentido dessa mesma mudança trazer vantagens materializadas), pode entrar num campo de limitações. Os limites mais evidentes a nível desta temática, relacionam-se com a concepção behaviorista que concebe o “(...) Homem como entidade «programável» que tem sustentado a ideia de que, com base na formação, seria possível criar um «homem novo» (...) na medida em que os comportamentos humanos aparecem como determinados por dados estruturais, alheios à subjectividade dos sujeitos” (Canário, 1997:124)

Podemos estar perante uma problemática da formação que se prende com a sua racionalização, orientada para resultados técnicos e produtivos em detrimento da valorização do enriquecimento holístico. Isto, poderá ainda conduzir a um mimetismo nas práticas formativas, deixando de lado a importância da adaptação das mesmas aos sujeitos e contextos.

Tecendo um olhar sobre o contexto particular em que se realiza o presente Estudo de Caso, é de salientar o esforço que a entidade em questão tem feito nos últimos anos no sentido de praticar

³⁵ Rui Canário, na sua exposição textual intitulada Formação e Mudança no Campo da Saúde, publicado no livro Formação e Situações de Trabalho, fala-nos de quatro importantes tendências atuais para a formação que, embora aplicadas na sua obra ao campo da saúde, são transversais a outros campos. São elas: a contrariedade “(...)entre a ideia de vazio social em que se situa a “formação escolar”, promovendo uma forte finalização dos processos formativos relativamente aos contextos (sociais) de trabalho (...); a multiplicação de dispositivos e práticas de alternância (...) a crescente valorização de estratégias formativas que combinam, num processo único, a formação e a acção (...); a ruptura com os espaços tradicionais (fora do tempo e dos espaços sociais) da formação (...); difusão das funções de formação a um conjunto de instituições e de actores que significa o fim do monopólio da formação pela instituição escolar (...)” (Canário, 1997:128).

uma formação que enriqueça sobretudo o desenvolvimento holístico dos seus colaboradores. Segundo foi possível apurar, o Grupo XPTO tem de facto um plano estratégico de crescimento ligado à formação, com objectivos de competitividade de mercado, mas não esquece a importância do desenvolvimento do seu capital humano e da sua formação. Prova disso são as inúmeras iniciativas que promove anualmente para a promoção de saberes formais e informais (workshops, ações de esclarecimento, reuniões e encontros para a partilha de conhecimentos e ideias, entre outros) e a elaboração de um extenso plano de formação, do qual faz parte a formação *One to One*, à qual é dado particular destaque.

A formação *One to One*, tópico aprofundado posteriormente no presente relatório, constitui o *ex-libris* daquilo que é uma ação de formação desenhada de acordo com a realidade pessoal e profissional, tendo em conta a subjetividade dos sujeitos. Por isso, constitui numa visão pessoal, um importante exemplo sobre aquilo que pode ser a formação no Grupo XPTO.

3.4. Os programas “Trainee” na empresa: programa de estágios na área de engenharia

Nos últimos anos o Grupo XPTO tem promovido a realização de um programa de estágios para recém-licenciados em engenharia, o qual não poderia deixar de ser referenciado no presente estudo.

Estes estágios revelam-se especialmente interessantes, na medida em que se inserem numa vertente *trainee*.

Bitencourt, Piccinini e Rocha-de-Oliveira (2012:103) sobre esta temática, evidenciam que, “Os Programas Trainee (PGT) representam um investimento das empresas na captação e no desenvolvimento de jovens recém formados, selecionados com o objetivo de prepará-los para assumir posições estratégicas no futuro. (...) Além do investimento financeiro as companhias acreditam que esses jovens irão contagiar os outros funcionários com suas ideias e também gerar inovações.”

Desta forma, através destes estágios realizados no Grupo XPTO, os jovens têm uma oportunidade única para começar a sua carreira e evoluir progressivamente, através de uma formação experiencial, recebendo incentivos financeiros (uma vez que estes estágios constituem

uma parceria com o Instituto de Emprego e Formação Profissional). Além disto, os jovens recém-graduados tem a oportunidade de conhecer vários sectores e departamentos do grupo empresarial, percebendo de certa forma qual a área em que mais gostam de trabalhar, quais são as suas melhores qualidades profissionais e quais as suas grandes dificuldades/limitações. É-lhes oferecida ainda, a possibilidade de construírem uma carreira internacional, pois o grupo atua em vários países.

Tudo isto acontece, numa altura em que

“A transição do período de formação para o mercado de trabalho tem sofrido forte influência das novas condições de trabalho e emprego. Rompe-se a noção de equiparação entre trabalho e emprego, de trabalho permanente, de tempo completo e de longa duração, nos quais o vínculo empregatício praticamente era estendido a toda a vida produtiva do trabalhador, tornando, assim, o trabalho objetivamente disforme” (Bitencourt, Piccinini & Rocha-de-Oliveira, 2012:105).

Neste panorama atual do trabalho, assiste-se a uma mutação nas relações laborais, o que se traduz na alteração dos percursos profissionais. Existe agora uma reconfiguração desses mesmo percursos, tendo por base que “As mudanças culturais, estruturais e institucionais tiveram forte influência no mundo do trabalho nas últimas décadas, trazendo como consequência uma despadrãoização do curso de vida e a fragmentação das trajetórias biográficas” (Dib & Castro citado por Bitencourt, Piccinini & Rocha-de-Oliveira, 2012:105).

Em jeito de síntese, compreende-se que neste novo enquadramento económico e social os jovens são cada vez mais impelidos para a flexibilidade na construção da sua carreira. Exigências como a criatividade, empreendedorismo, dinamismo e espírito de persistência são fundamentais para uma afirmação no mundo laboral. Nem sempre é fácil evidenciar essas características e ingressar no mercado. “Assim, buscam nos Programas Trainee a sua chance de ingressar nas grandes empresas, por meio de um processo seletivo muito concorrido e ao mesmo tempo diferenciado, para a construção de uma carreira executiva bem-sucedida” (Bitencourt, Piccinini & Rocha-de-Oliveira, 2012:112).

O programa trainee em vigor no Grupo XPTO tem-se revelado um sucesso, sendo que a maior parte dos jovens que nele ingressam ficam a trabalhar na organização. Os resultados da

implementação deste programa têm sido bastante positivos, permitindo ao grupo empresarial uma dinâmica movida pelo espírito jovem.

3.5.0 “*mentoring*” na empresa: uma aproximação ao “*mentoring*” na formação “*One to One*”

Ao longo do presente estudo, tem sido muitas vezes mencionado a constante mutação do panorama sócio económico atual que se traduz numa reconfiguração dos currículos. Assim, surgem novos modelos de formação, como é o caso do “*mentoring*”³⁶.

Sobre este modelo, Silva (2006:299) afirma,

“(...) consiste em aprender (...) trabalhando em colaboração e a dar apoio a um administrador (...) experiente, sénior, que assume o papel de “mentor”; aquele que está a fazer a aprendizagem recebe designações como: “protégé” ou “junior” (...). Normalmente, este modelo inclui a formação teórica em paralelo com o *mentoring* propriamente dito ou num momento diferente, normalmente anterior.”

Entende-se, portanto, que o *mentoring* é um modelo de formação e desenvolvimento humano onde é criada uma relação entre a pessoa que possui mais experiência ou conhecimento e o sujeito que está a aprender.

Dentro de uma empresa ou organização, esta metodologia pode revelar-se muito eficaz no que concerne à integração, desenvolvimento e crescimento dos participantes, abrindo os seus horizontes com base nos conhecimentos e competências que vão adquirindo.

Deste modo, “(...) o Mentor desempenha um papel de “expertise, modeling”. Figura prestigiada, capaz de ajudar o protegido, gerindo experiências e cargas emocionais intensas e de oferecer um mapa, nova linguagem, um espelho promovendo prática reflexiva e partilha de valores” (Rodrigues & Baía, 2012).

Para Ximenes (2014), o *mentoring* pode ser uma ferramenta poderosa no apoio à vida profissional pois

³⁶ “A palavra *mentoring*, que não encontra equivalente em português, é derivada do personagem Mentor, da Odisseia, sábio amigo de Ulisses que ajuda seu filho Telêmaco a ir em busca de notícias do pai, indicando a passagem do jovem para a vida adulta.” (Rodrigues & Baía, 2012)

“(...) é definido como um método formal pelo qual uma pessoa mais experiente e com uma maior sabedoria, exerce um papel de apoio ao supervisionar e incentivar a reflexão e a aprendizagem de uma pessoa menos experiente, de modo a facilitar o seu desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento da sua carreira profissional.” (Crisp e Cruz, 2009, citado por Ximenes, 2014:10).

Subjacente à prática de *mentoring* está o aumento da tendência para a valorização da componente prática e experiencial na formação dentro do Grupo XPTO.

No que concerne a esta temática, Silva (2006:299) menciona que “De facto, no modo como está pensada a técnica de formação pelo mentoring, a formação teórica, embora não estando totalmente ausente, representa um papel de segundo plano.”

O *mentoring*, com base em Ximenes (2014), constitui uma prática vantajosa para as organizações, para os *mentees* e para os mentores: promove a comunicação organizacional; acarreta baixos custos, aumenta o compromisso dos indivíduos para com a organização; permite ao *mentee* uma progressão na carreira; possibilita ao *mentee* a obtenção de feedback, gerando críticas construtivas; possibilita ao mentor o aumento da confiança no seu profissionalismo; permite ao mentor recompensas monetárias. Acima de tudo, o *mentoring* também permite à empresa perpetuar os seus conhecimentos e cultura organizacionais, uma vez que estes são transmitidos pelos mentores.

No entanto, a prática de *mentoring* pode acarretar algumas limitações: criação de uma relação de dependência entre o protegido e o mentor, sendo que o protegido não é capaz de agir autonomamente; conflitos de papéis dentro da organização; falta de tempo do mentor para realizar as suas tarefas; custos inerentes à supervisão do *mentee*.

Nos seus estudos sobre o *mentoring*, Silva (2006:299), refere a existência de duas vertentes diferentes: “Sendo o mentoring uma formação de tipo formal, a sua proximidade com a formação informal força muitas vezes os autores de língua inglesa a designá-lo como “formal mentoring”, uma vez que, dentro do contexto teórico justificativo do mentoring, a formação informal recebe a designação de “informal mentoring”.

Esclarecendo um pouco sobre aquilo que é o *mentoring* formal e informal, Araújo (2010) afirma que, “O Mentoring formal (...), refere-se a um processo estruturado apoiado pela organização (se for o caso) e dirigido a determinados colaboradores. Em programas formais de

Mentoring, existem metas a atingir, horários, formação (para ambos os mentores e protegidos), e avaliação.”

Já no que toca ao *mentoring* informal, a autora menciona que “(...) ambas as partes não estão consciente que se trata de uma relação de Mentoring, no entanto, retiram vantagens dessa relação” (Araújo, 2010).

Atentando no caso específico do modelo de formação de língua inglesa objeto de estudo no presente relatório, é possível enquadrá-lo numa prática de *mentoring* formal, numa vertente “*one-to-one*” no verdadeiro sentido da expressão, “um para o outro”.

Trata-se de uma formação em que a formadora ocupa o papel de mentora e o formando o papel de *mentee*.

O modelo “Formador-Formando, relacionado com o curso *One to One*, caracteriza-se por ser orientado para a obtenção de objetivos no final da formação, procurando atingir metas previamente definidas e, aproximando-se por isso à modalidade de *mentoring* formal. No entanto, não existe uma relação total entre este modelo e o *mentoring*, uma vez que ele obedece a um número de horas específicas de duração (20 horas), o que não acontece num processo de *mentoring*, pois não existem barreiras temporais pré-estabelecidas.

Em suma, compreende-se que numa altura em que as organizações enfrentam inúmeros desafios num mercado cada vez mais competitivo, é fulcral a implementação de práticas capazes de revitalizar a vivência nos contextos de trabalho. O *mentoring* constitui uma dessas práticas, sendo cada vez mais valorizado.

3.6. Formar para a segurança no sector da engenharia e construção

A formação dos profissionais para a segurança constitui uma das principais preocupações para as empresas de engenharia e construção, uma vez que as atividades práticas realizadas em contexto de trabalho acarretam um vasto conjunto de riscos. É necessário prevenir os acidentes e assegurar que tudo corre da melhor forma na execução dos trabalhos em obra ou estaleiro.

Neste enquadramento, a aposta na formação em Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre revela-se um ponto-chave para a prevenção e segurança no trabalho. A Autoridade para as

Condições do Trabalho (ACT)³⁷, com base em Rodrigues (1996), define prevenção no trabalho como “Acção organizada que tem por objectivo a eliminação dos riscos ou a sua redução, bem como o estudo das condições de trabalho para promover a sua adaptação ao Homem.” A mesma entidade define segurança no trabalho como sendo “Conjunto de metodologias adequadas à prevenção de acidentes de trabalho, tendo como principal campo de acção o reconhecimento e o controlo dos riscos associados aos componentes materiais do trabalho”.

A prevenção e a segurança como uma das principais preocupações para o formador, é justificável porque um vez que “(...) alguns profissionais do setor não percebem o impacto da segurança do trabalho na produtividade da empresa, com frequência ela é deixada para um segundo plano” (Rocha, 2000 citado por Stradioto & Amaral, 2016:40).

Assim, colocando ênfase na legislação portuguesa relativa a esta temática, realça-se o artigo nº12, sobre a formação dos trabalhadores, do Decreto-lei nº441/91 de 14 de novembro publicado em Diário da República, que nos diz:

“1 - Os trabalhadores devem receber uma formação adequada e suficiente no domínio da segurança, higiene e saúde no trabalho, tendo em conta as respectivas funções e o posto de trabalho (...)

4 - Para efeitos do disposto nos n.os 1, (...) , o empregador e as respectivas associações representativas podem solicitar o apoio das autoridades competentes quando careçam dos meios e condições necessários à realização da formação, bem como as organizações representativas dos trabalhadores no que se refere à formação dos respectivos representantes.

5 - A formação dos trabalhadores da empresa sobre segurança, higiene e saúde no trabalho prevista nos números anteriores deve ser assegurada aos trabalhadores ou seus representantes de modo que não possa resultar qualquer prejuízo para os mesmos.”

Em síntese, compreende-se que

³⁷ “A Autoridade para as Condições do Trabalho é um serviço do Estado que visa a promoção da melhoria das condições de trabalho em todo o território continental através do controlo do cumprimento do normativo laboral no âmbito das relações laborais privadas e pela promoção da segurança e saúde no trabalho em todos os sectores de atividade públicos e privados.”

“As normas de segurança referentes à movimentação de cargas com a grua-torre são particularmente orientadas para o manobrador ou gruista. Este trabalhador tem uma enorme responsabilidade na manutenção das condições de segurança deste equipamento devendo, para isso, receber formação apropriada” (Rodrigues, 2006:187).

Formar para a segurança é fundamental. Se os trabalhadores adquirirem noção dos perigos e riscos por via da formação, tornar-se-ão mais conscientes e atentos nas suas rotinas laborais.

3.7.A Avaliação da Formação

Fazer uma avaliação é fundamental para refletir sobre o estado de determinado objeto temático em foco, sobretudo no que concerne à formação.

“A avaliação é um procedimento comum no sistema educativo e em particular nos seus principais actores” (Alves, 2003:325).

Seguidamente será explicada de uma forma sucinta qual a importância da avaliação em educação e formação.

“A avaliação confere um poder sobre os outros e uma responsabilidade importante, quando precede uma decisão. (...) A avaliação está associada, muitas vezes à noção de julgamento e mesmo de juízo de valor. É assim que empregamos a palavra “falta” para designar um erro” (De Ketele *et al*, 1994:124).

“Avaliar é proceder a uma análise da situação e uma apreciação das consequências prováveis do seu acto numa tal situação. A avaliação desenvolve-se no espaço aberto entre dúvida e certeza pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de «gerir» sistemas em evolução, constituindo o homem o primeiro desses sistemas. A avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de «pensar» presente no futuro” (Hadji, 1994:22).

Já Zabalza (2001:220), menciona que “avaliar é comparar” e que “a avaliação é a «peça-chave» do sistema instrutivo”. Portanto,

“Quando avaliamos, fazemos, quer uma mediação (entendida em sentido amplo, como recolha de informação), quer uma valoração. Uma e outra dimensões cumprem funções diferentes no processo total de avaliação. Através da mediação, podemos constatar o estado actual do objecto ou situação que queremos avaliar. Através da valoração, realizamos uma comparação entre os dados obtidos na mediação que reflectem o «como era» ou «como deveria ser» desse aspecto. Uma e outra dimensões são necessárias para a existência de uma boa avaliação”.

Por tudo isto, avaliar significa: “examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, com vista a uma tomada de decisão” (De Ketele *et al*, 1994:124).

O termo «avaliação» quando empregue de forma adequada, pode deste modo levantar nos sujeitos algumas interrogações: Avaliar o quê? Avaliar quem? Avaliar porquê? Avaliar com que objetivo?

Precisamente por não ser um processo fácil de explicar nem de compreender, avaliar pode ser considerado um ato complexo, capaz de implicar um emaranhado de raciocínios e questões. A grande questão que se impõe sobre todas as outras é: como fazer uma avaliação capaz de ser credível ao ponto de gerar algum desenvolvimento ou melhoria no que concerne à educação e formação?³⁸

Trata-se acima de tudo, da realização de uma “avaliação dita formativa”³⁹. Esta

“(…) tem, antes de tudo, uma finalidade pedagógica, o que a distingue da avaliação administrativa, cuja finalidade é probatória ou certificativa. A sua característica essencial é a de ser integrada na acção de “formação”, de ser incorporada no próprio ensino. Tem por objectivo⁴⁰ contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor [ou formador] sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente

³⁸ “A educação é um fenómeno polissémico, aberto, plurirreferencial. Tudo na educação tem interesse à avaliação, pois, cada um de seus aspectos sempre se remete a outros e não pode ser compreendido isoladamente.” (Sobrinho, 2008:198)

³⁹ “A expressão avaliação formativa foi proposta por Scriven em 1967. Desde então este tipo de avaliação multiplicou-se e foi objecto de um grande número de trabalhos.” (Hadji, 1994:63)

⁴⁰ Hadji (1994:188) define “objectivo”, como sendo: “(...) fim preciso visado por uma acção.”

sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades.⁴¹” (Hadji, 1994:63)

Pois bem, estamos perante um tema sensível que merece ser tratado com extrema atenção, uma vez que o principal foco da educação e formação é (e será sempre) enriquecer a vertente holística⁴² dos indivíduos, desenvolvendo as suas aptidões e competências. Assim,

“A avaliação educativa é uma prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, carregada de valores. Por tratar da educação, precisa ter compromisso com os princípios e valores que mais plenamente realizam as finalidades essenciais da vida humana. Deve ser uma reflexão radical sobre os significados dos fenômenos educativos; portanto, sobre os sentidos dos valores que estão sendo realizados na educação.” (Sobrinho, 2008:197)

Sobrinho (2008:197), sobre a reflexão a que a avaliação conduz, argumenta ainda que,

“Por ser uma reflexão, não encerra, não conclui, não explica definitivamente, não fecha as significações. Não que não use a linguagem objetiva e não busque estabelecer conclusões. Porém, isso é apenas parte de um processo que, para além de explicar, busca pôr em questão e produzir significados. Aí, então, os sentidos são abertos, não concluídos, sempre relacionais e tendendo a novas implicações. Mais que explicar - que é uma maneira de concluir -, trata-se de implicar, abrir para renovadas significações, buscar a compreensão de conjunto através do relacionamento das partes, seja a respeito de uma dimensão específica (por exemplo, o ensino), seja sobre a totalidade institucional (a integração das atividades e estruturas de uma instituição) ou como visão de conjunto do sistema.”

A prática avaliativa deve, com base no autor supramencionado, ter como fundamento a produção de “discussão e valoração” conforme as situações e os contextos sociais, tendo como

⁴¹ A grande ambição da avaliação formativa é, acima de tudo, contribuir para a formação, sendo que “(...) com a avaliação formativa, os problemas de avaliação perdem a sua autonomia e passam por construir uma das dimensões da problemática das aprendizagens (poder-se-ia falar de avaliação facilitadora)” (Hadji, 1994:187)

⁴² Holística ou Holístico: adjetivo relacionado com a palavra holismo, que designa a *“tendência da natureza de usar a evolução criativa para formar um “todo” que é maior do que a soma das suas partes” (Smuts, 1926). Ou seja, “O Holismo é o princípio que ordena a formação de todos no universo, sendo o organismo humano parte desse modelo. O princípio holístico também ordena o mundo do espírito. Smuts não via os princípios mecanicista e holístico como opostos, mas sim como princípios que regem esferas diferentes dos processos da natureza. O Holismo se faz presente nas esferas de maior evolução onde há maior grau de liberdade” (Lima, 2008)*

base “os processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática” (Sobrinho, 2008:194).

Hadji (1994: 32) citando Barbier (1985), refere que “o acto de avaliação pode ser considerado como um processo de transformação das representações, cujo ponto de partida seria uma representação factual de um objecto e o ponto de chegada uma representação normalizada desse mesmo objecto.”⁴³

Para Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006:17), existem três grandes razões para avaliar:

- “1. To justify the existence and budget of the training department by showing how it contributes to the organization’s objectives and goals;
2. To decide whether to continue or discontinue training programs;
3. To gain information on how to improve future training programs.”

Diante da necessidade de promover uma boa prática avaliativa da formação em função do progresso, desenvolvimento e aperfeiçoamento do capital humano, torna-se imperativo e indispensável a concepção de uma estrutura de planeamento para o processo de avaliar. Caso contrário, a avaliação não produzirá qualquer efeito ou resultado, revelando-se em vão e, conseqüentemente, uma perda de tempo para os atores nela implicados. Por ser um processo inerente à vivência humana e social, a avaliação é algo “frágil”, que implica

- “-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” (Hadji, 1994:31).

⁴³ Hadji (1994: 32) alerta ainda que: “Contudo, não se deveria dizer que se passa de uma representação para outra, porque não há para falar verdade, uma dada representação factual antes de se emitir um juízo de avaliação.”

3.7.1. Critérios e Indicadores em avaliação

O ato de avaliar deve consistir numa procura do equilíbrio entre o objetivo e o subjetivo. Como se consegue encontrar esse equilíbrio para o ato de avaliação? Através do rigor na definição dos critérios e de indicadores.

Hadji (1994:186) define critério como sendo “característica ou propriedade de um objecto que permite atribuir-lhe um juízo de valor. O que permite segmentar (por ex., integrar uma categoria). É graças a ele que se poderá saber e ver se ... (ex., os objectivos são atingidos).” Já sobre os indicadores, Hadji (1994:187) refere que são “característica particular que é um testemunho da existência de um fenómeno predeterminado. Signo no qual se reconhece a presença de um efeito esperado.”

Para o autor “(...) a avaliação é uma nova maneira de afirmar que os indicadores só podem indicar ou significar alguma coisa em referência a critérios.” Assim, a avaliação torna-se fidedigna, se acontecer em conformidade com eixos de questionamento, tendo por base o contexto em que ocorre e, se proporcionar informações claras capazes de responder ao questionamento de base. Isto, “(...) equivale simplesmente, (...) a explicar critérios (linhas de leitura correspondentes a domínios de referência) e a procurar, em cada um deles, indicadores.” (Hadji, 1994:106)

3.7.2. A Referencialização da avaliação

O processo formativo é por si só, um processo muito rico, dotado de vários pontos passíveis de serem analisados. Neste enquadramento, torna-se imprescindível ao avaliador, ter a perfeita noção do que pretende avaliar, elaborando um planeamento estruturado. Esse planeamento deve prezar pela objetividade e clareza, evitando a subjetividade (tão comum entre qualquer prática humana). Para facilitar esta tarefa é possível ao avaliador, recorrer à referencialização.

“O processo de elaboração do referente (articulado em torno das suas duas dimensões: geral e situacional). A referencialização consiste em assinalar 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” (Figari, 1996:52).

Logo, a referencialização permite estabelecer limites sobre o contexto em avaliação definindo as dimensões a ser avaliadas, as quais darão origem às categorias e aos critérios que irão auxiliar o processo de avaliação.

Na atual conjuntura, os contextos organizacionais mudam constantemente, sendo que a utilização de um único referente de avaliação que se estendesse de uma forma transversa seria algo despropositado. É necessário ter consciência de que os objetos a avaliar estão constantemente em mutação. A referencialização vem dar resposta a esta problemática assumindo um caráter sistemático e, procurando progressivamente, uma articulação com os contextos reais.

Tendo em conta a natureza e especificidades da situação a ser avaliada, deve ser definido o “tipo” de avaliação pretendida. O processo de avaliação deve ser personalizado pois cada contexto é único.

Uma das principais problemáticas que assombra a avaliação da formação é, sem dúvida, o uso frequente de dispositivos avaliativos pré-definidos. Por muito que possam existir contextos semelhantes, existem sempre pequenas especificidades que fazem a diferença. Isto traduz-se na obtenção de dados desajustados da realidade, o que pode comprometer o principal objetivo da formação que é o enriquecimento holístico dos recursos humanos.

Importa mencionar, que os dispositivos de avaliação da formação definidos por Hadji (1994:186) como um “(...) conjunto coerente e articulado das modalidades de recolha de informação (actores, momentos, instrumentos), construído em função dos objectivos da avaliação”, devem estar assentes numa referencialização, para que estes se tornem fidedignos e coerentes, articulando-se com a realidade em que se inserem. Assim,

“(…) o referencial [através da referencialização] produzido será de carácter contextualizado e reflectirá todas as dimensões do objecto a avaliar e o acto não terá termo, porque poderemos alterar tantas vezes o processo, quantas vezes os referentes se alterarem. A referencialização, é uma metodologia capaz e possível, quer de interpretar a realidade, quer de a reformular, assumindo-se como um processo de construção de um sistema de referências, que constitui um modelo de compreensão dos dispositivos educativos” (Reis e Alves, 2009:3914).

Conclui-se então, que os dispositivos e, em conformidade com os mesmos, a referencialização utilizada, devem ser alvo de constante revisão e atualização, de forma a não perderem o seu valor de veracidade e concordância perante o que se pretende avaliar.

3.7.3. Os quatro níveis de avaliação baseados em Kirkpatrick & Kirkpatrick

No âmbito da avaliação da formação, destacam-se os estudos elaborados por Kirkpatrick e Kirkpatrick, que nos falam de quatro níveis diferentes de avaliação da formação:

“Level 1 – Reaction

Level 2 – Learning

Level 4 – Behavior

Level 3 – Results”⁴⁴ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006:21).⁴⁵

Relativamente ao primeiro nível a avaliar, tal como indica a própria palavra “reaction”, é pretendida uma recolha de informação sobre a forma como reagem os formandos à formação e sua satisfação com a mesma: “Measuring reaction is important and easy to do. It is important because the decisions of top management may be based on what they have heard about the training program” (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006:40).

O segundo nível, respeitante ao termo “learning”, interliga-se com aprendizagem dos formandos decorrente da ação de formação em avaliação: “Learning can be defined as the extent to which participants change attitudes, improve knowledge, and/or increase skill as a result of attending the program” (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006:22).

Quanto ao terceiro nível sabe-se que, este foca a vertente comportamental, estando ligado ao termo “behavior”: “Behavior can be defined as the extent to which change in behavior has occurred because the participant attended the training program” (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006:22).

Por último, surge o quarto nível, relacionado com a palavra “results”. Este nível da avaliação é orientado para a obtenção de resultados que confirmem (ou não) a concretização dos objetivos

⁴⁴ Assim, o nível 1 corresponde à avaliação da reação/satisfação dos formandos; o nível 2 corresponde à avaliação da aprendizagem; o nível 3 corresponde à avaliação do comportamento no posto de trabalho; o nível 4 corresponde à avaliação do resultado na empresa/organização.

⁴⁵ “The four levels represent a sequence of ways to evaluate programs. Each level is important and has an impact on the next level. As you move from one level to the next, the process becomes more difficult and time-consuming, but it also provides more valuable information. None of the levels should be bypassed simply to get to the level that the trainer considers the most important.”

iniciais da formação: “Results can be defined as the final results that occurred because the participants attended the program.” (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006:25).

No presente estudo, foi dado particular destaque ao primeiro nível de avaliação mencionado pelos autores, sendo que através das entrevistas realizadas e da análise de documentos, nomeadamente do “Relatório da avaliação da ação”, foi possível perceber a reação e o grau de satisfação dos formandos em relação às duas ações de formação respeitantes à temática em foco e que são objeto de análise neste relatório.

Destaque ainda, para o terceiro nível de avaliação da formação, mencionado no decorrer da entrevista ao formador de Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre.

3.8. Modelos de formação

O que será exposto seguidamente, tem como objetivo dar a conhecer ao leitor alguns tópicos fundamentais relacionados com a análise teórica da temática em foco. Esta temática apresenta-se como sendo muito rica a vários níveis, traduzindo-se em variadas perspetivas teóricas. Na impossibilidade de explorar todas as vertentes inerentes à mesma, é apresentado em baixo um breve enquadramento teórico e conceptual sobre “Modelos de Formação”.

“O conceito de Modelo de Formação tem sido utilizado com alguma ambiguidade” (Silva: 2006:43). Vários são os autores que se dedicam ao estudo desta temática, sendo que as opiniões divergem na hora de encontrar uma definição precisa.

Para Chamon (2006:91),

“Um modelo é uma forma de representação abstrata de um fenómeno ou uma situação-objeto, cujas características e evolução se deseja descrever, prever ou explicar. Nesse sentido, um modelo é uma analogia, por utilizar um ente abstrato para inferir fatos sobre um outro ente, do mundo físico ou social.”

Já para Ralha-Simões (2009:49), “(...) os modelos não são mais do que um dos muitos configuradores dos dados e das circunstâncias em que se desenrola o processo educativo (...)”.

A procura constante de um modelo ideal para formar pessoas de forma a criar resposta às suas dificuldades e necessidades, não é algo de agora. Tal como evidenciam Pacheco e Immegart

(1996:579), “La formación y desarrollo (...) tiene un largo y diversificado pasado. Ha evolucionado desde el principio de los tiempos, con la complejidad inherente a la vida humana.”

Assim, o tema “Modelos de Formação”, tem ao longo dos anos e cada vez mais estado na ordem do dia, sendo que “(...) se ha diseñado un número considerable de modelos de formación” (Pacheco & Immegart, 1996:579).

Seguidamente, serão apresentadas duas abordagens teóricas distintas sobre esta temática.

3.8.1. O conceito de Modelo de Formação para Formosinho

De olhos postos em alguns estudos concretos que envolvem esta temática, observamos (a título de exemplo) o que nos diz Formosinho (1987).

Abordando a problemática da formação de professores, o autor procura apresentar quatro modelos distintos de formação, nomeadamente o Modelo Empiricista, o Modelo Teoricista, o Modelo Compartimentado e o Modelo Integrado.

O Modelo Empiricista, acarreta como pressupostos básicos o “saber”, o “saber fazer” e o “saber ser”, sendo que estes constituem resultados da experiência prática profissional ligada ao conhecimento, competências e atitudes auto adquiridos, i.e., valoriza acima de tudo a prática. Esta formação desenvolve-se em contexto não institucional. Devido ao seu caráter prático e autodidático, valoriza sobretudo as competências e as atitudes, em detrimento do conhecimento. Assim, ainda segundo Formosinho (1987), são lhe apontadas algumas críticas relacionadas com o seu conservadorismo, com as suas limitações a nível de oferta de respostas que proporcionem novas práticas e alguma inovação, com a sua descontextualização da realidade (ignora o contexto que o envolve), entre outras.

Relativamente ao Modelo Teoricista, o autor supramencionado refere que o seu pressuposto fundamental é transmissão sistemática e sequencial do conhecimento ou “saber” de um modo expositivo, i.e., valoriza sobretudo a teoria. Ao contrário do modelo anterior, o Modelo Teoricista deve ser posto em prática num contexto institucional, sendo levado a cabo por professores, desviando-se um pouco (por ser baseado na teoria) do “saber fazer” e do “saber ser”. Este modelo de formação tem também algumas desvantagens para Formosinho, nomeadamente a

complexidade da articulação entre a teoria e a prática. Isto deve-se ao facto à falta de clareza dos conhecimentos adquiridos, à difícil aplicação do “saber” e à sua inadequação ao contexto real.

No que concerne ao modelo compartimentado, este “separa geralmente a teoria de Ciências da Educação da prática pedagógica. As diferentes componentes são asseguradas em momentos diferentes, por pessoas diferentes e por instituições diferentes. O modelo compartimenta assim, a todos os níveis, a teoria da prática.” (Formosinho, 1987:96). Logo, o Modelo Compartimentado procura uma separação temporal entre a teoria e a prática.

Por ultimo, resta-nos o Modelo Integrado. Ele assenta na ideia de que a teoria serve de base à prática, sendo que assim, é facultado o acesso ao “saber fazer” e “saber ser”. A sua aplicação visa a articulação da prática com a teoria. Formosinho (1987) considera este o modelo mais adequado para a formação docente.

À luz da abordagem feita por Formosinho aos diferentes modelos de formação, torna-se possível enquadrar os cursos de formação em foco no presente estudo.

Assim, seria possível encaixar o curso de formação em Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre, no modelo definido por Formosinho como empiricista. Isto, porque se centra sobretudo na componente prática.

Já o curso de formação de formação One to One, enquadra-se no modelo integrado, uma vez que articula a teoria e a prática em simultâneo.

3.8.2. O conceito de Modelo de Formação para Pacheco e Immegart

Fazendo uma breve alusão ao estudo de Pacheco e Immegart (1996), compreende-se que os autores encaram com particular importância, as características do perfil profissional dos sujeitos que se pretendem formar. Esta devem ser tidas em conta na hora de definir um modelo de formação.

No seu estudo intitulado “Formación y Desarrollo de Directores y Líderes”, os autores referem que existe um número indeterminável de modelos de formação, sendo que não há uma forma única de preparar diretores e líderes (Pacheco & Immegart, 1996).

Assim, a formação dos sujeitos deve ser enquadrada com o seu perfil e também com os contextos organizativos em que se inserem. Neste enquadramento, os autores mencionam os estudos de Kotter (1982, 1985):

“Kotter no solo estudió ele liderazgo y dirección en ele contexto, sino que tambien trazo claras implicaciones a) para el desarrollo de directivos, assumiendo la importancia que las organizaciones en sí mismas tienen en tal desarrollo, así como implicaciones b) para la formación y la educación de futuros líderes y directores, assumiendo la relevancia do contexto organizativo” (Pacheco & Immegart, 1996:585).

A formação deve assim, centrar-se no trabalho concreto dos líderes e diretores, i.e., centrar-se no trabalho dos formandos, não esquecendo que

“1. Las experiencias de la vida, educativas y de trabajo, así como diversos tipos de formación y preparation son esenciales en la formación del líder y director (...)
2. La formación del líder y director debe incluir posibilidades de puesta en práctica, para, de este modo poder evaluar las habilidades, conocimientos, y capacidades de desarrollo de líderes y directores” (idem, 1996:587).

Em síntese, destaca-se a importância de definir os modelos de formação em conformidade com o perfil dos formandos, favorecendo a as suas vivências ao nível pessoal e profissional e tendo em vista os seus contextos de trabalho.

O curso de formação One to One, vai de encontro à teorização concebida por Pacheco e Immegart, tendo em consideração os tópicos supramencionados.

3.8.3. Critérios de classificação da morfologia dos modelos de formação

Tendo como foco a temática do presente relatório, procurou-se estabelecer alguns critérios de classificação da morfologia dos modelos de formação, com base em Silva (2006:49). O quadro a seguir apresentado procura evidenciar esses critérios, descrevendo-os de acordo com a documentação analisada e os dados recolhidos na presente investigação.

Assim, a tipologia em baixo apresentada assenta no contexto de formação do Grupo XPTO, tendo sido adaptada em função do mesmo.

Tabela 2 - Critérios de classificação da morfologia dos modelos de formação

Critérios	Descrição
Quanto à Área de Formação	<ul style="list-style-type: none"> • 090 - Desenvolvimento pessoal • 222 - Línguas e literaturas estrangeiras • 345 - Gestão e administração • 347 - Enquadramento na organização/empresa • 481 - Ciências Informáticas • 521 - Metalurgia e metalomecânica • 522 - Eletricidade e energia • 582 - Construção civil e engenharia civil • 840 - Serviços de transporte • 850 - Proteção do ambiente • 862 - Segurança e higiene no trabalho⁴⁶
Quanto à Inserção Formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Inicial • Formação Contínua • Formação Especializada
Quanto à Modalidade Formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos Profissionais • Cursos Aprendizagem • Curso Especialização Tecnológica • Curso Educação e Formação para Adulto • Formação Modular Certificada • Formação Profissional
Quanto à Estruturação	<ul style="list-style-type: none"> • Formal • Informal
Quanto ao Perfil do Formando	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil Específico • Perfil Não Específico
Quanto à Metodologia de Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Método Expositivo • Método Ativo • Método Demonstrativo • Interrogativo
Quanto à Inserção Espacial	<ul style="list-style-type: none"> • Monolocalizado • Polilocalizado
Quanto à Inserção Temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Diário • Semanal • Mensal • Trimestral • Semestral • Anual
Quanto à Forma de Organização	<ul style="list-style-type: none"> • Presencial • À Distância • Em Contexto de Trabalho
Quanto ao Tipo de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Diagnóstica Inicial do Formando • Avaliação dos Comportamentos • Avaliação da Reação/Satisfação • Avaliação da Eficácia • Avaliação Final do Formando

⁴⁶ Áreas de formação em que o Grupo XPTO obteve certificação.

Procede-se, portanto, à explicação dos critérios supracitados:

O primeiro critério aqui mencionado respeita à área de formação em que o modelo se insere, dentro daquelas que são as áreas de formação em que o Grupo XPTO tem certificação.

O segundo critério está ligado à inserção formativa. Esta pode ser de carácter inicial, contínuo ou Especializado. Silva (2006:51) estabelece uma distinção entre elas, sendo que a formação inicial “(...) qualifica para o exercício da função inicial (...)”, a formação contínua “(qualifica para progressão na carreira (...))” e a formação especializa “(...) certifica a aquisição de conhecimentos especializados (...)”.

O terceiro critério procura classificar em que modalidade formativa os cursos estão inseridos, abarcando os cursos profissionais, os cursos de aprendizagem, os cursos de especialização tecnológica, os cursos de educação e formação de adultos, a formação modular e a formação profissional.

O quarto critério é inerente à estruturação do modelo de formação, sendo esta formal ou informal. “Entendemos por formação formal “os cursos” intencionados e planeados (...) A formação informal é tendencialmente menos estruturada” (Silva, 2006:50).

O quinto critério relaciona-se com o perfil do formando, podendo o modelo implicar um perfil específico ou não dos formandos. Assim, a formação pode exigir um determinado perfil dos participantes, selecionando o público alvo consoante determinadas características ou condições, ou tal pode não acontecer.

O sexto critério está intimamente relacionado com a metodologia utilizada: o método expositivo, assenta numa exposição teórica; o método ativo, assenta numa aprendizagem do formando de acordo com as suas vivências; o método demonstrativo assenta na demonstração de uma tarefa por parte do formador, seguida da repetição da mesma tarefa pelo formando tendo em conta o que lhe foi demonstrado; método interrogativo, assenta no constante questionamento do formando a fim de estimular a sua atenção.

O sétimo critério refere-se à inserção espacial. “Cursos monolocalizados são os que decorrem num local único (...) polilocalizados são aqueles que se desenrolam em mais do que um local (...)” (Silva, 2006:52).

O oitavo critério respeita à inserção temporal, tendo em consideração a calendarização e a carga horária dos modelos de formação.

O nono critério relaciona-se com a forma como a formação está organizada, nomeadamente se esta é de cariz presencial, se é à distância ou se é em contexto laboral. A formação presencial, é realizada com o formando fisicamente presente num local previamente designado. A formação à distância, é realizada via e-learning. A formação em contexto de trabalho é realizada com o formando fisicamente presente, mas no contexto de trabalho propriamente dito.

O décimo e último critério de classificação dos modelos de formação, prende-se com a forma como é feita a avaliação da formação, podendo esta, variar entre avaliação diagnóstica, avaliação dos comportamentos, avaliação da reacção/satisfação, avaliação da eficácia ou avaliação final do formando.

A aplicação dos critérios de classificação morfológica dos modelos de formação permitiu-nos expor os dados decorrentes da aplicação das técnicas de pesquisa, possibilitando a elaboração de um quadro síntese onde é condensada alguma informação, de forma a estabelecer-se uma comparação entre os dois modelos de formação em análise.

4. Enquadramento Metodológico do Estágio

4.1. Paradigma e abordagem de investigação

Ao longo do presente relatório, a formação será indicada como uma componente de extrema importância para os colaboradores da organização empresarial, ocupando um papel decisivo no enriquecimento daquilo que é o capital humano do Grupo. Isto, reflete-se nos excelentes resultados que o Grupo “XPTO” tem vindo a alcançar no mercado das áreas em que atua. Só com colaboradores dotados de ferramentas e competências, é possível fazer frente à crise económica e financeira que assola todas as áreas do mercado de trabalho.

Os modelos de formação privilegiados neste estudo, assumem duas vertentes muito distintas. Ambos foram praticados nas formações administradas a colaboradores do Grupo XPTO, concretamente a um operacional e a um diretor de negócio.

O primeiro modelo, referente à formação em “Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre”, assume-se como sendo um modelo concebido de uma forma mais comum às formações ditas “tradicionais”. É um modelo de formação em grupo concebido de uma forma generalizada, sem traços específicos que o distingam de outras formações que possam ocorrer na mesma área.

O segundo, o modelo de formação “Formador-Formando” referente ao curso “One to One”, assume-se por ser particularmente distinto daquilo que é visto como comum e “tradicional” na formação. Este é um modelo de formação individual, que abrange ações de formação onde existem apenas dois sujeitos, o formando e o formador. Tem por base uma gestão das ações de formação por níveis (divididos com base no QECR, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)⁴⁷. Cada ação de formação corresponde a um nível específico, consoante o diagnóstico inicial do curso feito ao formando. As sessões não obedecem a uma calendarização obrigatória, sendo combinadas entre o formando e o formador consoante a disponibilidade do formando⁴⁸.

Em conformidade com o que foi referido anteriormente foi adotado um paradigma de investigação qualitativo de investigação, concretamente um Estudo de Caso

⁴⁷ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Tem como objetivo regulamentar e orientar as metodologias associadas aos níveis de referência para o uso das línguas na Europa, ao nível cultural, político e educacional.

⁴⁸ Informação obtida através da entrevista ao formando e formador do curso *One to One* e reforçada em conversas informais no final das entrevistas.

4.1.1. A investigação qualitativa

“Cada abordagem tem os seus pontos fortes e fracos, sendo cada uma delas particularmente indicada para um determinado contexto. A abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” (Bell, 1993:20).

A escolha do paradigma de investigação qualitativo é explicada pela procura de interpretação e compreensão de uma realidade, respeitante aos vários modelos de formação praticados na empresa.

“Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. Duvidam da existência de factos «sociais» e põem em questão a abordagem «científica» quando se trata de estudar seres humanos” (Bell, 1993:20).

Entende-se que a realidade e a interação social constituem tópicos que oferecem alguma complexidade, o que é claramente evidenciado nas seguintes asserções propostas por Amado (2013), assumindo-se elas como ideias-chave para a investigação qualitativa:

- “- a pessoa humana é criadora de significados que se tornam parte da própria realidade social;
- os fenómenos sociais são considerados como resultados de um sistema complicado de interações das pessoas em sociedade;
- a investigação de realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores/sujeitos” (Amado, 2013:73).

Trata-se, então, da eleição de uma vertente de pesquisa qualitativa, pois o que se pretende com o presente relatório é abranger “todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem” (Coutinho, 2005). Serão, por isso, tidas em conta representações, opiniões, críticas e significados subjacentes às ações de formação praticadas na organização.

Referindo-se à investigação qualitativa, Amado (2013) oferece-nos a percepção de que esta concebe ao investigador a possibilidade de particularizar os resultados, com base em critérios pertinentes. Estes permitem a representatividade das conclusões⁴⁹ não sendo elas de carácter estatístico.

Assim, a eleição da investigação qualitativa é justificável pois esta “assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar sem a isolar do contexto “natural” (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua “compreensão” através de processos inferenciais e indutivos” (Amado, 2013 p:41).

Bogdan e Biklen (1994:47), sobre esta temática, mencionam cinco tópicos que nos parecem fundamentais e nos oferecem uma síntese daquilo que é a investigação qualitativa:

- “1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...);
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

Tenciona-se com este relatório efetuar uma análise contextual, tendo em conta cada um dos modelos de formação e as suas particularidades, numa realidade empresarial multidimensional, construindo uma leitura plausível da mesma. Esta realidade não tem um carácter linear, daí ser necessário uma interpretação da mesma para suscitar a sua compreensão. Trata-se essencialmente de uma busca de ampliação de conhecimentos teóricos e académicos, que possam contribuir de alguma forma para o entendimento de uma lógica social, empresarial e educacional.

A metodologia eleita foi executada a partir de um estudo de caso numa empresa de grande dimensão ligada à engenharia e construção e, permitiu, devido às suas características, uma pesquisa aprofundada, que dificilmente seria conseguida numa abordagem quantitativa.

⁴⁹ Pretende-se uma recolha de informação orientada sobretudo para a emissão de conclusões e não propriamente para a tomada de decisões.

4.2.O Estudo de Caso

Judith Bell (1993:22) diz-nos que “O método do estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

Deste modo, o estudo de caso caracteriza-se essencialmente pelo seu foco num fenómeno ou acontecimento particular.

Bogdan e Biklen (1994:89), citando Merriam (1998), mencionam que “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Para Bogdan e Biklen (1994), existem três grandes particularidades dentro do que podem ser os estudos de caso:

- os estudos de caso de organizações numa perspectiva histórica, que “(...) incidem sobre uma organização específica, ao longo de um determinado período de tempo (...)”;
- os estudos de caso de observação, em que (...) o foco do estudo centra-se numa organização particular (...) ou nalgum aspecto particular dessa organização”;
- as histórias de vida, “(...) tendo como objectivo coligir uma narrativa na primeira pessoa”.

No enquadramento em que foi realizado o presente relatório, importa destacar especialmente o estudo de caso de observação, uma vez que o foco foi direccionado para o fenómeno dos modelos de formação praticados na organização, concretamente os os modelos referentes aos cursos de formação em foco.

Assim, foi dado particular relevo a técnicas que procuravam recolher dados para interpretar e compreender a realidade da empresa como entidade formadora. São elas, a entrevista, a observação e a análise documental, sendo que também foram acontecendo naturalmente algumas conversas informais, pois tal como sustenta Bell (1993:23), “As técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam [ou devem procurar adequar-se] à tarefa”.

Embora tenha sido feita uma calendarização no início do ano letivo e colocada no Plano de Estágio, esta não foi impreterivelmente respeitada durante a realização do estágio. Isto deve-se ao facto de nem sempre dar para conciliar essa calendarização com as várias tarefas que iam sendo

realizadas durante o estágio. Essa calendarização serviu, no entanto, de fio condutor para ir realizando, embora em períodos diferentes aos propostos, as atividades que necessitava para a recolha de informação.

4.3. Técnicas de recolha de informação

4.3.1. Entrevista

A entrevista é uma técnica definida por De ketele e Roegiers (1999:24) como,

“Um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações”.

Para Bogdan e Biklen (1994:134), “Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora às vezes possa envolver mais pessoas (Bogdan & Biklen citando Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra”.

Deste modo, salienta-se que “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994:134).

Será contemplado o uso desta técnica, mais concretamente, da entrevista semidiretiva. A entrevista de carater semidiretivo requer uma série de preocupações e cuidados por parte do investigador, pois reúne características diretivas e não-diretivas. Deste modo, foram elaborados dois guiões⁵⁰ distintos em conformidade com as características dos sujeitos a serem entrevistados.

Por serem semidiretivas, as entrevistas realizadas permitiram alguma liberdade na realização de perguntas e na interação com o entrevistado, ainda que mantendo sempre o tema central.

⁵⁰ Os referidos guiões de entrevista encontram-se em apêndice no final do presente relatório (apêndice 1, 2, 3 e 4), fazendo-se acompanhar das respetivas entrevistas (apêndice 5, 6, 7 e 8).

Durante a realização das mesmas foi utilizada uma linguagem simples, facilmente perceptível e sempre adequada ao sujeito que estava a ser entrevistado.

“As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (...) as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados (...) um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas” (Bogdan & Biklen, 1994:136)

Procurou-se acima de tudo, valorizar os conteúdos resultantes da recolha de informação decorrente dessas entrevistas, tentando sempre encarar os dados com rigor e à luz das ciências sociais e educativas inerentes à formação.

4.3.2. Observação

A observação destaca-se por ser uma das mais utilizadas técnicas na abordagem qualitativa. Esta tem como fundamento o interesse pela compreensão de uma realidade, a qual é objeto de estudo para o investigador.

“A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015:24). Esta técnica de investigação de carácter qualitativo distingue-se por ser

“(...) uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, como também a capacidade para desenvolver raciocínios originais e habilidades para identificar acontecimentos significativos” (Nisbet, 1997:15 citado por Bell, 1993:140).

Efetuar uma “boa observação”, i.e., capaz de produzir uma eficaz e rica recolha de informação, revela-se uma tarefa muito complexa. Judith Bell (1993:140) alerta, portanto, que

“O planeamento e a condução cuidadosos deste tipo de estudo são essenciais e é necessária alguma prática para tirar o máximo partido desta técnica. Uma vez dominada, porém, é uma técnica que pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios”.

A técnica da observação divide-se em duas vertentes: a observação participante e a observação não participante.

“É necessário calcular a quantidade de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (Bogdan & Biklen, 1994:125). Assim, para o presente estudo de caso pareceu-nos pertinente adoptar uma postura de observação não participante.

“Na observação não participante, o pesquisador toma contacto com a comunidade, grupo ou realidade estruturada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora” (Marconi & Lakatos, 1999:90). Assim, o observador não entra em interação com o meio nem com os sujeitos, não participa ativamente, procurando manter uma postura imparcial. Então, o investigador “Olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido” (Bogdan & Biklen, 1994:125).

Na realização da técnica de observação, o investigador tem de ter determinados cuidados. Esses cuidados prendem-se com a questão da discrição, a postura e imparcialidade, a gestão do tempo destinada a cada observação e com a forma como a informação é registada.

No âmbito de presente relatório, foi realizada uma sessão de observação de uma das aulas correspondente ao modelo Formador-Formando, inerente ao curso de formação *One to One*.

Em apêndice a este relatório, é apresentada a grelha que serviu de suporte à observação⁵¹ realizada durante uma sessão do referido curso de formação.

⁵¹ Consultar apêndice 9, presente no final relatório.

4.3.3. Análise documental

Esta técnica segundo Afonso (2005:88), “(..) consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação”.

A análise documental constitui uma preciosa ajuda na hora da recolha de dados e informações que possam contribuir para esta investigação. Tal como refere Bell, “A maioria dos projectos de ciências de educação exigem a análise documental. Nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” (idem, 1993:90).

A referida técnica revelou-se um importante apoio, pois ela “(...) busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Ludke & André, 2011:46).

Assim, foram analisados documentos inerentes à organização e gestão da formação, com especial enfoque nos documentos respeitantes aos dois modelos de formação em estudo no presente relatório. Tudo isto, sempre com o apoio de bibliografia teórica, o que permitiu uma melhor compreensão dos dados que figuravam nos documentos.

Os documentos analisados forma em grande parte fornecidos pela organização para consulta.

4.3.4. Análise de conteúdo

“A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.” (Moraes, 1999)

São várias as definições e acepções sobre esta temática. Para Ludke e André (2011:46),

“Sobre a análise de conteúdos, pode-se dizer que é uma técnica de pesquisa destinada a fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, ou ainda, um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens, as quais podem ser abordadas sob diferentes formas e ângulos: palavras, sentenças, parágrafos, ou até o texto como um todo, podem ser analisados de acordo com uma estrutura lógica de expressões e elocuições ou até com uma análise temática”.

Deste modo, a análise de conteúdo irá tratar dados recolhidos através da aplicação das restantes técnicas de pesquisa.

“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 1977:31).

A aplicação desta técnica de investigação primou neste estudo por centrar o objetivo na interpretação dos dados, de uma forma abrangente e à luz daquilo que são as ciências sociais e da educação.

4.4. Recursos necessários à intervenção e garantia da sua acessibilidade

Durante toda a realização do presente estudo, recorreu-se ao apoio do orientador científico e da acompanhante de estágio na organização.

Recorreu-se também a outros sujeitos ligados ao departamento de recursos humanos no Grupo XPTO, com especial destaque para a técnica de desenvolvimento de recursos humanos, responsável pela tutela da formação na organização.

A nível humano recorreu-se ainda, aos formadores dos modelos em estudo, assim como os formandos que frequentaram as formações em questão.

No que concerne aos materiais e meios mobilizados, foram necessários um gravador para a realização de entrevistas, um computador para a redação do presente relatório, um telefone para o contacto com os sujeitos alvo das entrevistas e material de escrita manual.

5. Apresentação e Discussão do Processo de Intervenção/Investigação

5.1. Enquadramento das formações em análise

5.1.1. Formação “Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre”

O curso de formação de Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre insere-se na área de formação de Segurança e Higiene no Trabalho (correspondente ao código 862), estando ligada ao “Modelo de Prática Monitorizada”.

A ação de formação foi ministrada por um formador externo com especialização na área, de uma empresa de formação e consultoria contratada. O formador deslocou-se às instalações do Grupo XPTO, nomeadamente ao estaleiro de obras, para ministrar a formação.

Relativamente à duração da ação de formação, foi possível apurar que se estendeu por 16 horas, em três dias: dois dias em que foram ministradas 4 horas e 1 dia em que foram ministradas 8 horas. Toda a carga horária foi realizada em período laboral.

O curso foi particularmente destinado a condutores manobreadores, sendo que participaram 9 colaboradores. Seguidamente, é apresentada uma tabela que traça as características dos formandos desta formação.

Tabela 3 - Caracterização dos formandos do curso de formação Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre.

Formando	Género	Idade	Escolaridade	Profissão
1	Masculino	33 anos	2º ciclo do ensino básico	Condutor manobreador de equipamentos
2	Masculino	54 anos	3º ciclo do ensino básico	Armador de ferro
3	Masculino	38 anos	2º ciclo do ensino básico	Trolha
4	Masculino	37 anos	1º ciclo do ensino básico	Arvorado
5	Masculino	46 anos	2º ciclo do ensino básico	Condutor manobreador de equipamentos
6	Masculino	58 anos	1º ciclo do ensino básico	Armador de ferro
7	Masculino	54 anos	1º ciclo do ensino básico	Trolha
8	Masculino	38 anos	2º ciclo do ensino básico	Condutor manobreador de equipamentos
9	Masculino	40 anos	2º ciclo do ensino básico	Armador de ferro

Em suma, é possível referir que os formandos que participaram nesta formação são todos do sexo masculino, situados numa faixa etária entre os 33 e os 58 anos, possuem escolaridades diferentes que vão desde o 1º ciclo ao 3º ciclo, e desempenham funções distintas na empresa.

A formação Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre tem como objetivos principal dotar os formandos para a execução de operações de movimentação, manobra e operação de Grua Torre de acordo com as regras e normas estabelecidas. Assim, tendo em vista os objetivos específicos da formação, os formandos no final do curso deverão ser capazes de:

- Identificar os tipos de guias torre e suas funcionalidades;
- Executar a manutenção básica de guias torre;
- Verificar o nivelamento da grua torre;
- Consultar e interpretar o diagrama de cargas;
- Executar operações de movimentação, manobra e operação de guias torre de acordo com as regras e normas estabelecidas;
- Estabilizar o balanço da carga devido ao movimento de rotação do equipamento e translação do carrinho.
- Efetuar a limpeza e recolha do gancho;
- Elaborar o relatório do trabalho realizado e das anomalias detetadas.⁵²

Para a concretização dos objetivos proposto, foram escolhidos determinados conteúdos programáticos:

Tabela 4 -Conteúdos Programáticos e respetiva carga horária referentes ao curso de formação Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre.

Conteúdos Programáticos	Carga Horária
Tipologia, capacidades e funcionamento	8 Horas
Manutenção básica do equipamento	
Verificação e inspeção do guincho de elevação, dos cabos de aço, das roldanas e do Gancho	
Verificação de ausência de impedimentos na área de cobertura da grua	
Operações de elevação e descida de cargas nas velocidades de segurança estabelecidas e dentro do limite de diagrama de cargas	
Aproximação da carga ao local de descarga a velocidade reduzida	
Limpeza do equipamento, recolha do gancho/ lança	
Parqueamento da grua em segurança	
Elaboração do relatório do trabalho realizado com indicação das anomalias detetadas	
Exercícios práticos/ simulações	

⁵² Com base no Programa de Formação que consta no Dossier Técnico Pedagógico do curso de formação.

5.1.2. Formação “One to One”

O curso de formação de língua inglesa insere-se na área de formação de Línguas e Literaturas Estrangeiras (correspondente ao código 222) e está inerente ao “Modelo Formador-Formando”.

A ação de formação foi ministrada por uma formadora externa com especialização na área. A formador desloca-se semanalmente às instalações do Grupo XPTO, ministrando as sessões na sala de formação da organização.

Relativamente à duração e horário da ação de formação, foi possível apurar que as sessões são agendadas em conformidade com os compromissos profissionais do formando, sendo que podem ocorrer em diferentes horários e dias da semana. A duração da sessão não obedece a uma carga horária obrigatória. No entanto, a duração do curso é de 20 horas.

O curso assume um carácter individual, sendo que apenas participa na ação de formação 1 formando. Seguidamente é apresentada uma tabela que traça as características do referido formando.

Tabela 5 - Caracterização dos formandos do curso de formação One to One.

Formando	Género	Idade	Escolaridade	Profissão
1	Masculino	43 anos	Ensino Superior	Engenheiro - Diretor de Unidade de Negócio

Em suma, é possível referir que o formando que participou nesta formação é do sexo masculino, tem 43 anos, possui escolaridade referente ao ensino superior, sendo ele o engenheiro responsável por uma das unidades de negócio do Grupo XPTO.

A formação One to One, tem como objetivos principal fomentar o desenvolvimento das competências linguísticas em língua inglesa do formando, i.e., de uma forma geral, o formando deve no final da formação, ser capaz de aplicar e aperfeiçoar os princípios inerentes ao processo de comunicação ao nível da escrita, leitura e da oralidade em língua inglesa.

Assim, tendo em vista os objetivos específicos da formação, o formando no final do curso deverá ser capaz de:

- Construir diálogos em situações profissionais de atendimento em diferentes contextos;

- Descrever viagens e locais visitados, utilizando vocabulário específico e expressões gramaticais fixas;
- Compreender e interpretar diálogos através de suportes áudio;
- Interpretar enunciados orais e deles retirar mensagens gerais ou informação específica;
- Utilizar novos vocábulos e expressões idiomáticas relacionadas com dinheiro, compras e emprego/trabalho;
- Exprimir oralmente e por escrito sobre profissões e lugares laborais.⁵³

Tabela 6 - Conteúdos Programáticos e respetiva carga horária referentes ao curso de formação One to One.

Conteúdos Programáticos	Carga Horária
Reuniões	3 Horas
Empresa	3 Horas
Tempo de Lazer	4 Horas
Equilíbrio Trabalho/Vida	6 Horas
Ao telefone	4 Horas

5.2. Apresentação e breve análise dos dados

Seguidamente será traçada uma análise breve dos dados recolhidos através das técnicas de investigação postas em prática durante a realização deste estudo, colocando em foco as entrevistas e a observação, não evidenciando a técnica de análise documental (ainda que esta tenha servido para complementar a informação recolhida através das outras técnicas).

5.2.1. Entrevistas aos formadores

A realização das entrevistas aos formadores, tanto num curso de formação como noutra, constitui uma importante fonte de recolha de informação.

Previamente à realização das entrevistas, os formadores foram contactados via telefone e, posteriormente, por correio eletrónico.

⁵³ Com base no Programa de Formação que consta no Dossier Técnico Pedagógico do curso de formação.

A mensagem que seguiu via correio eletrónico serviu para expor formalmente uma apresentação do presente estudo, apresentando também o que seria pretendido com a realização da entrevista.

Ambos os formadores entrevistados se mostraram interessados em colaborar nesta investigação desde o primeiro momento.

A entrevista à formadora do curso de formação *One to One* decorreu na sala de formação, dentro da organização. Já a entrevista ao formador do curso de formação *Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre* decorreu na sede da entidade externa de formação, uma empresa de formação e consultoria.

Seguidamente serão mencionados e analisados os dados recolhidos nas respetivas entrevistas que se evidenciam como pertinentes para a temática em foco neste relatório. Tudo isto, à luz de excertos do que foi dito ao longo das diferentes entrevistas.

5.2.1.1. Entrevista ao formador de “Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre”

Antes de iniciar cada ação de formação, o Grupo XPTO analisa cuidadosamente os currículos dos seus formadores, procurando sempre valorizar a sua experiência e a especialização na área.

Assim, questionou-se logo no início da entrevista, qual a experiência do formador em ministrar esta temática de formação:

“Em grua torre, mais ao menos há uns quatro anos. Devo ter dado umas sete ou oito formações. (...) Para além de auditorias e da prática, também fiz um curso no CICCOPN⁵⁴ sobre gruas, já há uns oito ou nove anos atrás.” (FGT1)

Seguidamente, constatou-se que o formador não dava formação apenas no Grupo XPTO, o que é natural dado o facto da sua contratação ser externa, uma vez que ele pertence a uma empresa de formação e consultoria. Deste modo à questão “Dá formação apenas nesta empresa?”, ele respondeu “Não, em várias empresas”. (FGT1)

⁵⁴ “O Centro de Formação Profissional da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Norte (CICCOPN) foi criado em 24 de julho de 1981 por protocolo celebrado entre o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra, atual Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P., e a Associação dos Industriais da Construção Civil e Obras Públicas (AICCOPN).”

Uma vez que esta formação é de carácter prático, o formador desloca-se ao estaleiro de obras para a ministrar, já que é necessária a existência de uma grua torre.

Um dos tópicos mais importantes a reter da realização desta entrevista, prende-se com a resposta à pergunta “Quais são as principais dificuldades dos formandos deste curso?”. Segundo o formador,

“Normalmente nestes cursos, as principais dificuldades dos formandos são pensar que já sabem...Como sabem manobrar bem, alguns deles pensam que já sabem as principais regras de utilização e outros trazem alguns vícios... Vícios que depois praticam e que, portanto, se calhar ninguém lhes fez lembrar algumas regras e algumas boas práticas para a manobra da grua. É mais nesta vertente que a formação é dada, porque muitas das vezes eles já sabem manobrar, já sabem as técnicas, só que falta-lhes as regras dos edifícios, da segurança, dos acessórios ou dos locais, enfim...diversas regras de segurança a aplicar.” (FGT1)

Focando a atenção neste último excerto, é possível salientar um dos principais problemas que surgem na formação nesta área, os referidos “vícios”. Esses vícios são muitas das vezes resultado de uma prática contínua da mesma tarefa. Ao fim de muito tempo a fazer a mesma tarefa, ela começa a ser encarada como uma rotina e a atenção a ela dedicada passa a ser diferente. É provável que os colaboradores, após algumas vezes a movimentar, manobrar e operar a grua, comecem a sentir um “à vontade natural” em relação a essa tarefa, executando-a de forma quase “mecânica”, esquecendo algumas das questões fundamentais e dos riscos que ela acarreta.

Uma outra questão muito importante e tantas vezes mencionada na presente dissertação, interliga-se com a forma como é avaliada a formação. Quando questionado sobre este aspecto, o formador respondeu que:

“Normalmente fazemos uma boa parte prática, onde são seleccionados quatro ou cinco exercícios prático e, assim todos os formandos são avaliados constantemente nesses exercícios práticos ao longo das sessões. Portanto, em função da maneira como aplicaram aquilo que foi informado nas sessões teóricas. E depois há um teste também, portanto um teste simples, de pôr cruzinhas, de escolher uma figura...porque acontece que os formandos, muitas das vezes têm um nível cultural relativamente baixo, e o teste tem de ser adaptado. Existe, às

vezes existe uma distancia entre a avaliação da formação, que é a avaliação dos conhecimentos, os testes, as orais, as perguntas e, a avaliação da eficácia da formação. Até que ponto os objetivos que foram definidos foram cumpridos. Eu quero que os manobreadores saibam manobrar guias com segurança. E para isso, eles têm de praticar “isto, isto e isto...” (FGT1)

Ainda nesta linha, alude-se à relevância da avaliação na formação, de forma a tornar perceptível se os formandos adquiriram conhecimentos que servirão de base para o contexto prático de trabalho.

O formador acrescenta também sobre esta temática que são definidos

“(…) sempre dois ou três objetivos que possam ser mensuráveis mais tarde, nem que seja com um encarregado deles, ou com um diretor, ou um chefe, de maneira que eles possam fazer uma avaliação. Acontece isso também com os condutores empilhadores. Passado um mês, mandamos uma carta, para a empresa ou para os encarregados, para eles responder se os trabalhadores estão a colocar em prática “isto, isto e isto” ... Até às vezes mandamos uma pequena “check list” para eles verificarem (...)” (FGT1).

Inerente à citação supramencionada, está o terceiro nível de avaliação da formação presente em Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006), orientado para a avaliação dos transferes da formação/comportamentos dos sujeitos. Este nível é marcado pela descrição das alterações dos formandos no seu contexto de trabalho a seguir à sua participação na formação, no que toca à gestão do tempo que demora a executar a tarefa, à forma como executa a tarefa, aos erros que comete ao executar a tarefa, etc.

Alerta-se, no entanto para as limitações que uso de uma “check list” para a avaliação de uma formação pode trazer, abrangendo apenas alguns requisitos e excluindo outros que até possam estar relacionados com a temática. Este instrumento pode ser considerado ainda pouco elucidativo, a título de exemplo:

Um formando faz o parqueamento da grua torre, mas revela bastantes dificuldades na em executar a tarefa, e esta não fica totalmente bem-feita. Quando a chefia vai a preencher o item da “check list” que refere “Executar o parqueamento da grua torre”, é colocado um visto (em sinal de afirmativo).

Assim, a dificuldade do formando fica oculta. Ao consultar a “check list” a percepção será de que o formando aprendeu claramente a fazer o estacionamento da grua torre, e que em princípio o faz sem qualquer problema.

Uma das grandes questões de partida na análise aos dados recolhidos com a realização desta entrevista, era a perceber se o número de horas de prática no curso (8 horas), eram suficientes. Quando abordado acerca desta questão, o formador mencionou que

“Sim... Se for um grupo grande, como por exemplo um grupo de vinte formandos, para todos fazerem a parte prática, oito horas pode ser pouco. Nessa altura tenho de prolongar para mais horas. Mas se for um grupo relativamente pequeno, como oito ou seis formandos, oito horas é suficiente para eles praticarem todos. Para além disso, costumo criar equipas...equipas de três. Uma vez faz um, depois os outros orientam, ajudam, tiram dúvidas. E depois vai outro e faz... e assim também se desenvolve o trabalho em equipa.”(FGT1)

Na citação supramencionada, existe um dado de especial relevância: a necessidade da adaptação das horas dedicadas à prática na formação, de acordo com o número de participantes. O formador refere, portanto, que tenta gerir os “timings” da formação, incentivando a participação de todos os formandos e tentando valorizar a componente da observação crítica, o esclarecimento de dúvidas e o trabalho em equipa.

Em jeito de síntese, percebe-se que esta é uma formação de cariz prático, realizada “in situ” (no estaleiro de obras), com uma carga horária de 16 horas (sendo 8 horas dedicadas à realização de exercícios práticos).

O fundamental a reter da realização desta entrevista é o apuramento das principais dificuldades dos formandos, o apuramento da forma como é feita a avaliação e ainda, as limitações que a avaliação desta ação de formação pode trazer.

5.2.1.2. Entrevista ao formador de “One to One”

De olhos postos na realização da entrevista à formadora do curso de formação One to One, salientam-se de seguida alguns dos aspetos que se evidenciam como mais pertinentes.

A primeira questão colocada à formadora diz respeito a um dos elementos que o Grupo XPTO mais valoriza na escolha de um formador: a experiência e currículo. No caso em particular, a

formadora respondeu que dava formação “Há dezassete anos. (...) Comecei a dar formação, logo em finais de 2000, naquilo que eram os chamados “cursos de aprendizagem”, que agora acho que até não existem. Comecei a trabalhar com jovens e depois surgiu-me um contacto numa entidade formadora em Braga e comecei a dar formação nos “mais de 23” (FO1). Para além disto, menciona que atualmente apenas dá formação no Grupo XPTO (por opção própria) e que não fez nenhum curso específico para dar esta formação, ainda que, ao longo dos anos fosse sempre atualizando as suas certificações e currículo.

Um aspeto em foco nesta entrevista, foi a vertente da língua inglesa que era trabalhada em contexto de formação:

“A formação que estou a dar não é de inglês técnico. É um inglês mais orientado para os negócios, mas não é especificamente para uma área. Por isso, não está ligado a direito, nem à área da construção... é um inglês que se considera técnico, mas não muito técnico. As aulas podem ser frequentadas por qualquer pessoa. Aborda a temática do trabalho, da profissão, de tarefas do dia-a-dia numa empresa, sim. Mas não é um inglês unicamente técnico.” (FO1)

O modelo “Formador-Formando”, inerente ao curso de formação *One to One*, é diferente dos modelos comuns de formação. Existem determinadas características que o distinguem de outros. Assim, perguntou-se à formadora se foi na organização que contactou a primeira vez com esse modelo, ou se já tinha por hábito ministrá-lo na formação. A isto, ela respondeu que

“(...) já o praticava a título individual, com outras pessoas. Nomeadamente com professores do ensino superior que tinham de fazer uma apresentação para uma tese de doutoramento (...), professores que queriam apenas desenvolver as suas capacidades comunicativas (...) numa empresa, é a primeira vez que o estou a fazer. Mas a título individual já fazia” (FO1)

Tal como na entrevista ao formador de Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre, nesta entrevista procurou-se compreender um dos pontos mais fulcrais para a realização de um curso de formação: quais as principais dificuldades dos formandos? Compreendeu-se por isso, que

“(...) a grande dificuldade é falar. Falar a língua inglesa. Há uma barreira muito grande, que as pessoas de uma forma em geral têm, em falar uma língua

estrangeira. Quando essa barreira é ultrapassada, são diagnosticados alguns problemas. A nível gramatical, a nível de terem alguma dificuldade no vocabulário, mas que depois ao longo das aulas do curso vão sendo colmatadas.” (FO1)

O excerto supracitado, patenteia a existência de dois níveis de apuramento das dificuldades: um nível inicial e um nível secundário. Numa primeira instancia salienta-se uma barreira linguística em falar outra língua. Quando essa barreira é quebrada, a formadora consegue perceber quais os problemas que o formando tem em falar a língua inglesa e a partir daí, tratar esses problemas com alguma profundidade.

Focando agora, a questão da adequação do modelo de formação aos objetivos que são inerentes ao curso, é possível apurar que

“Este modelo de facto é adequado, quando a pessoa tem uma manifesta necessidade de melhorar a competência comunicativa. Portanto, a pessoa está uma hora, no máximo noventa minutos, a falar em inglês. A competência comunicativa é desenvolvida, ao mesmo tempo que o cérebro do formando, acaba por ser ativado e preparado para mais facilmente receber uma língua estrangeira (...)” (FO1).

Devido ao facto da formação ser individual, é permitido um super aproveitamento do tempo, existindo uma comunicação permanente durante a aula.

No entanto, este modelo traz algumas limitações à vista do pensamento da formadora, nomeadamente,

“(...) que os formandos habituam-se a falar com o formador. Estão muito habituados naquele dia-a-dia, em que só falam com o formador. Portanto, não variam no comunicador (...) E, quando nós falamos sempre com a mesma pessoa, já sabemos mais ao menos o que a outra pessoa nos vai dizer. Já conhecemos o tom de voz. Já percebemos se aquilo estará certo ou se estará errado. Se concordamos ou se não concordamos. Isso é, do nosso ponto de vista, o grande “senão” desta formação e deste tipo de aulas.” (FO1).

Apesar deste modelo de formação se revelar extremamente vantajoso para o desenvolvimento de competências linguísticas dos formandos, a verdade é que também existem nele algumas limitações. Uma delas é que não inclui uma vertente social e de interação como acontece na

formação em grupo: “As aulas de grupo, nesse aspeto, são muito boas porque se houver rotação de colegas, as pessoas podem-se habituar a falar com outras” (FO1). Isto pode revelar-se, mais tarde, um problema para o formando, pois pode vir a não conseguir estabelecer uma conversa com outro comunicador que não a formadora.

Nesta lógica, interrogou-se a formadora no sentido de perceber se achava este modelo de formação mais interessante do que os outros. Posto isto, ela retorquiu que tudo dependia da maneira como eram organizadas as aulas e das características dos formandos, afirmando que

“(…) Com determinados formandos, é possível desviar-me um pouco do manual e falar sobre várias coisas. Às vezes, até preocupações que os próprios formandos têm a nível de questões profissionais. Se o formando não o permitir, acabamos por nos cingirmos um bocadinho apenas aos conteúdos do manual. Quando as pessoas não desenvolvem muito as ideias, por mais que se “puxe” por elas não é possível desenvolver mais (…)” (FO1).

Ao estabelecer a comparação com outros modelos, a formadora comenta que “Quanto a outros modelos...se me fala de aulas individuais, não sei se haverá grande diferença nos modelos. Relativamente a aulas de grupo, creio que este será um modelo eficaz (…)” (FO1).

Ainda comparando o modelo “Formador-Formando ” com outros, salienta que este é favorável ao desenvolvimento da competência oral e comunicativa, mas, ainda assim, tece uma observação sobre uma outra limitação: “(…) aqui na empresa em particular, nós não trabalhamos muito a parte da escrita nas aulas individuais do *One to One*.” (FO1).

Por ser individual, as competências a serem desenvolvidas no curso variam consoante os formandos, sendo que “(…) acima de tudo procura dotar o formando de um certo à vontade para falar inglês nas mais variadas situações da sua vida. Seja numa viagem de lazer, seja numa viagem de negócios, numa reunião, enfim, nas mais variadas situações.” (FO1).

Neste contexto, o curso não procura desenvolver uma linguagem de cariz técnico, mas sim uma linguagem do quotidiano. A formadora continua o seu discurso dizendo:

“(…) por exemplo, se nós estivermos a falar, no caso particular aqui da empresa, de um engenheiro civil (…) a linguagem técnica em si, ele já tem. O que lhe falta é o que está por de trás. Ou seja, faltam-lhe as estruturas gramaticais, a construção de frases...o que lhe falta é a base muitas das vezes (…)

Nós os

formadores ou os professores de língua estrangeira, só temos que dar ajuda. Temos que dar a base, temos que dar as estruturas para que as pessoas utilizem essa parte técnica da melhor forma.” (FO1).

Por último, tentou-se apurar com a realização desta entrevista de que forma reagem os formandos a este modelo de formação um pouco diferente das práticas de formação comuns nas organizações. Segundo a formadora, os formandos reagem bem. No entanto, é mencionada uma nova problemática inerente a este curso de formação, uma vez que

“O que acontece muitas vezes é que não é uma formação que siga uma certa sequência temporal. Por vezes, há formandos que têm todas as semanas, uns que têm duas vezes por semana e depois estão duas ou três semanas sem ter aulas...portanto, não há continuidade. E às vezes o resultado final acaba por não ser aquilo que se esperava (...)” (FO1).

A entrevista termina com a formadora a declarar que “(...) na empresa só tem aulas individuais quem realmente pede aulas individuais. Todos os restantes formandos têm a formação em grupo.” (FO1). Isto significa que só tem acesso a este modelo de formação quem pede para ter aulas individuais. Verificando os planos de formação dos últimos anos, percebeu-se que a tendência para aderir a este modelo de formação tem crescido na empresa, sendo que há cada vez mais formandos a frequentá-lo.

É possível concluir que esta é uma formação individual, realizada nas instalações da empresa (na sala de formação), com uma carga horária de 20 horas. O agendamento das sessões segue um carácter irregular, uma vez que é feito em conformidade com agenda dos formandos.

De uma forma geral, as atenções nesta entrevista ficam voltadas para as principais dificuldades dos formandos e para algumas das limitações que este modelo de formação pode acarretar, nomeadamente: o facto de o formando se habituar apenas a comunicar com o formador; o facto de serem muito valorizadas as competências orais e linguísticas e pouco valorizada a competência escrita; o facto de os resultados finais da ação nem sempre serem os que se esperavam, tendo em conta a irregularidade no agendamento das aulas.

Quanto à forma de realização da avaliação neste curso de formação, apurou-se previamente à realização da entrevista, através da análise do Dossier Técnico Pedagógico, que eram avaliados os comportamentos do formando durante toda a ação. Assim, a formadora vai avaliando a

evolução do formando e no final do curso já consegue perceber se ele está apto ou não para manter uma conversação em língua inglesa (tudo isto, ainda que o curso obedeça a diferentes níveis do QECR).

5.2.2. Entrevista aos formandos

A realização das entrevistas aos formandos, tal como aconteceu com os formadores, permitiu reunir um vasto leque de dados.

Previamente à realização das entrevistas, os formandos foram contactados via telefone e, posteriormente, por correio eletrónico.

A mensagem que seguiu via correio eletrónico serviu para expor formalmente uma apresentação do presente estudo, expondo também o que seria pretendido com a realização da entrevista.

Ambos os formandos entrevistados se mostraram logo interessados em colaborar neste estudo.

A entrevista ao formando do curso de formação *One to One* decorreu na sala de formação, dentro da organização. Já a entrevista ao formando do curso de formação *Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre* decorreu no estaleiro da sede do Grupo XPTO.

Seguidamente serão explicitados e analisados os dados recolhidos nas respetivas entrevistas, que se evidenciam como pertinentes para a temática em foco neste relatório. Tudo isto, com foco em alguns excertos.

5.2.2.1. Entrevista ao Formando de “Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre”

Durante a entrevista ao formando de *Movimentação, Manobra e Operação de Grua*, perceberam-se os dados seguidamente em foco:

Uma das grandes componentes deste curso de formação é a prática. Assim sendo, não poderia deixar de ser mencionada nesta entrevista. Questionou-se, portanto, se o formando achava que tinha praticado o suficiente com a grua para a poder usar com confiança, ao que ele respondeu:

“Sim. Na formação praticamos e aprendemos a usar a grua com segurança. Depois no dia-a-dia, quando necessário usamos a grua. Sendo que de dia para dia sentimos mais confiança de que estamos a usar a grua com segurança.” (FGT2)

Esta formação interliga-se com a temática da segurança. A segurança foi sem dúvida um dos tópicos mais referidos durante esta conversa, acontecendo isso em vários momentos: “(...) Quem nunca usou a grua, quem nunca manobrou uma grua, não tem noção do perigo que é manobrar uma grua. Com esta formação, temos toda a sensibilidade e segurança que precisamos de ter para o uso da grua.” (FGT2). Mais à frente acrescenta que seria necessário outro curso de formação sobre a grua, precisamente pela questão da segurança. Justifica isto, dizendo “(...) quando as pessoas estão mais à vontade depois de usar a grua, e mais confiantes principalmente, facilitam mais na parte da segurança...e acho que deve existir sempre e constantemente essa sensibilização para a segurança no uso da grua.” (FGT2). Inerente a esta citação, está aquilo que o formador da ação referiu na sua entrevista, os chamados “Vícios” dos formandos: “(...) como sabem manobrar bem, alguns deles pensam que já sabem as principais regras de utilização e outros trazem alguns “vícios”... Vícios que depois praticam e que, portanto, se calhar ninguém lhes fez lembrar algumas regras e algumas boas práticas para a manobra da grua.” (FGT1).

De facto, como já foi referido múltiplas vezes neste relatório, a questão da segurança é uma das maiores preocupações e problemáticas na área da construção. Daí, o próprio legislador português privilegiar a promoção da mesma, através, por exemplo, da obrigação legal da formação nesta área. O que se verifica muitas vezes, é que é necessário fazer mais pela área da segurança. É necessário um investimento ainda maior em formação para a segurança na construção civil, um sector tão propício aos acidentes de trabalho.

Perante este cenário, compreende-se que é fundamental para um manobrador estar ciente da forma como deve realizar o seu trabalho com a grua. “(...) manobrar a grua...não é fácil. Especialmente em dias de muito vento. É preciso ter mesmo muito cuidado (...)” (FGT2)

Para a realização da movimentação, manobra e operação da grua, é fundamental que o formando tenha confiança no que aprendeu, ainda que vão surgindo ao longo da realização das tarefas laborais, algumas dúvidas. Sobre essas dúvidas, afirma “(...) a dúvidas depois com a prática vão desaparecendo.” (FGT2).

A formação em Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre é orientada para o alcance de resultados, concretamente para a alteração do modo como os formandos irão manobrar a grua no final da formação. Desta forma, perguntou-se ao entrevistado se tinha notado alguma alteração nas suas tarefas diárias no final da formação. Ela respondeu: “Sim. Antigamente não usava tanto a grua com poderia usar. Depois da formação, temos noção de todos os perigos do uso da grua. Atualmente já usamos a grua com mais frequência e com toda a consciência do perigo que ela pode trazer.” (FGT2). Esta afirmação interliga-se com o que o formador referiu sobre a avaliação da eficácia. Posteriormente à formação, é necessário compreender se de facto existiram mudanças ou não: “Passado um mês, mandamos uma carta, para a empresa ou para os encarregados, para eles responder se os trabalhadores estão a colocar em prática “isto, isto e isto”...” (FGT1). É de extrema importância que o formando consiga transferir os conhecimentos que obteve na formação, para as suas tarefas laborais.

Conclui-se, portanto, que a realização desta entrevista veio sobretudo confirmar alguns dados que também foram mencionados pelo formador desta formação.

Assim, destaca-se mais uma vez, a importância da temática da segurança neste sector em particular, a qual por vezes é posta em causa por uma utilização inconsciente da grua. Destaca-se também a necessidade de continuar a apostar na formação nesta área, para que os formandos sejam constantemente alertados para determinados perigos que com a prática ficam esquecidos. Sobre a prática, percebe-se que é uma componente essencial para esta formação, pois o que se pretende é habilitar os manobreadores para a exercício e aplicação de saberes em contexto de ação.

5.2.2.2. Entrevista ao Formando de “One to One”

No decorrer da entrevista ao formando que participa no curso de formação *One to One*, salientou as informações abaixo explicitas.

O curso de formação *One to One* está inserido na área formativa das línguas e literaturas estrangeiras. Quando se trata de aprender uma língua estrangeira, é fundamental perceber até que ponto vai o nosso conhecimento antes de frequentar qualquer curso ou formação. Assim

sendo, é realizado um teste de diagnóstico antes da formação para perceber em que nível se encontram os formandos.⁵⁵

Voltando o olhar particularmente para o formando protagonista desta entrevista, foi interrogado numa primeira instancia, qual o seu nível de conhecimentos em inglês previamente ao curso. A isto, respondeu “Apenas o inglês escolar...” (FO2).

Este não é o primeiro curso que o formando frequenta na organização. No entanto, é o primeiro com carácter individual: “(...) já tinha tido o curso em grupo e acho que é diferente. Sai mais “sumo” desta formação, porque aqui temos que participar, temos que interagir. Só estamos nós. A professora “puxa” pela participação.” (FO2).

Durante a realização da entrevista é perceptível que o formando prefere esta vertente individual, ao invés da vertente em grupo. Á pergunta “Este modelo de formação individual, parece-lhe mais interessante do que a formação em grupo?”, o formando respondeu que “Sim... A interação é maior. A professora trabalha o inglês conjuntamente comigo. É mais perceptível a minha evolução também...acho que é melhor, sinceramente...” (FO2).

A forma como a língua inglesa é trabalhada durante esta formação, é também um dos tópicos que mais importa enfatizar. Contrariamente ao que seria de esperar de uma formação em língua estrangeira em contexto empresarial, nesta formação é tratado sobretudo um inglês do quotidiano. Quando questionado sobre a pertinência de aprender mais a linguagem técnica ou a pertinência de aprender mais a linguagem do quotidiano, o formando diz-nos que considera pertinente aprender “As duas em simultâneo. Faz parte da nossa vivência também como empresa, portanto não podemos desligar de qualquer uma delas. Quando temos atividades com clientes, seja um almoço, seja uma receção a alguém ou uma ida ao café...” (FO2). Isto vem de encontro ao que já havia sido patenteado pela formadora na sua entrevista: “(...) acima de tudo [o curso] procura dotar o formando de um certo à vontade para falar inglês nas mais variadas situações da sua vida. Seja numa viagem de lazer, seja numa viagem de negócios, numa reunião, enfim, nas mais variadas situações.” (FO1).

⁵⁵ Informação baseada nos dados presentes no Programa de Formação, documento integrante do Dossier Técnico Pedagógico da Formação.

Uma vez que o que se pretende é trabalhar a linguagem inglesa para as situações do dia-a-dia, as atividades realizadas são “(...) Mais ao nível de diálogo, perguntas e respostas...(FO2). Esta interação entre formador e formando revela-se um importante estímulo para a aprendizagem.

Como em todos os outros cursos de formação, é necessário compreender em que medida o formando evolui ou não após o curso. Assim, no final da formação One to One, é realizada uma avaliação final do formando, através de um teste escrito.⁵⁶ Sobre a existência desta avaliação, o formando declara:

“Parece-me bem, acho que sim. Assim uma pessoa também tem a perceção. Nós supostamente começámos num nível, somos escalonados num nível no início do curso...e depois dá para perceber se há ou não alguma diferença, estamos ou não a acompanhar e de que forma se nota a nossa evolução.” (FO2).

O facto de a avaliação final do formando nesta formação ser realizada em forma de teste escrito pode trazer algumas limitações, i.e., não se sabe até que ponto é pertinente avaliar uma formação maioritariamente oral através de um modelo escrito. Portanto, corre-se o risco de o resultado da avaliação não ir impreterivelmente de acordo com os conhecimentos adquiridos realmente pelos sujeitos.

Em suma, depreende-se que (tal como aconteceu em relação às entrevistas realizadas com o formador e o formando de grua torre), esta última entrevista veio sobretudo confirmar alguns dados que haviam sido indicados pela formadora desta formação.

Foca-se, portanto, a importância da componente oral nesta formação, interligada com uma linguagem do quotidiano dos sujeitos.

O contexto em que esta formação se desenrola aproxima-se daquilo que se designa por “*mentoring*”, uma prática baseada na relação entre um mentor e um *mentee*, no caso a formadora e o formando, sendo que o mais experiente (com maior conhecimento sobre a língua inglesa) ensina o menos experiente, construindo desta forma um processo de aprendizagem. No entanto, esta formação não pode ser totalmente considerada como “*mentoring*”, uma vez que acarreta um limite temporal de 20 horas. A prática de “*mentoring*” não obedece a barreiras temporais pré-definidas.

⁵⁶ Informação baseada nos dados presentes no Dossier Técnico Pedagógico da Formação.

O mais importante com a realização desta entrevista, foi ainda, conseguir perceber a satisfação que o formando tem em relação a este modelo de formação, considerando-o adequado sobretudo aos seus interesses pessoais e profissionais.

5.2.3. Observação de uma sessão de formação

Apenas foi possível a realização de uma sessão de formação, respeitante ao curso de formação *One to One*, inerente ao modelo “Formador-Formando”, uma vez que na altura em que se pôs em prática esta técnica, a formação respeitante à grua torre já havia terminado.

Assim, procedeu-se à observação de uma sessão de formação de *One to One*, em que o formando entrevistado participou. Para isso, realizou-se um preenchimento da grelha de observação que foi previamente construída⁵⁷.

Seguidamente será então apresentada a referida grelha preenchida com os dados recolhidos durante a observação.

⁵⁷ Consultar grelha de observação, presente no apêndice 9 deste relatório.

Tabela 7 - Grelha síntese dos itens observados durante uma sessão de formação do curso *One to One*

Questões a observar	Dados decorrentes da Observação
Ação:	
Data	11/05/2017
Horário	Das 14.00H às 15.00H
Duração	60 Minutos
Organização:	
Instalações	A sessão realizou-se na sala de formação da empresa
Meios didáticos/audiovisuais	Utilização de um computador portátil, colunas de som, videoprojector, quadro e marcadores.
Manuais de suporte	Utilização de Manual de Inglês e Caderno de Exercícios.
Formandos:	
Número de formandos inscritos	Apenas frequenta o curso de formação 1 formando.
Participação na aula	O formando mostrou-se muito participativo e atento.
Compreensão da matéria	O formando demonstrou algumas dificuldades no início da sessão. No entanto, a formadora voltou a questioná-lo no final da sessão e ele demonstrou total compreensão.
Atitudes e comportamentos	O formando manteve-se calmo e atento durante toda a sessão.
Relação entre os formandos	Uma vez que o curso é individual, a única relação estabelecida é a de formador-formando.
Formador:	
Domínio do assunto	A formadora demonstrou grande domínio sobre o assunto.
Forma como é feita a exposição da matéria	A formadora estimulava a participação constante do formando, expondo a matéria com clareza e tentando simultaneamente estabelecer uma relação entre os temas abordados e a vida pessoal e profissional do formando. Os exemplos sobre a temática foram dados em conformidade com as vivências do formando.
Métodos e técnicas utilizados	Durante toda a sessão existiu uma conversação entre o formando e a formadora, assumindo esta um carácter um pouco informal. A sessão observada não assumiu de forma alguma um carácter expositivo. Foi utilizada uma técnica de ensino individualizado, com foco na orientação e no desenvolvimento das capacidades linguísticas do formando.
Capacidade de adaptação às características dos formandos	Forte capacidade de adaptação às características do formando, adaptando constantemente a aula às dificuldades dele, e às dúvidas que este colocava.
Capacidade de motivação dos formandos	A formadora estimulou e motivou o formando durante toda a aula, não deixando que este estivesse parado. Durante a aula, a formadora recorreu a um exercício em Cd áudio, o que fez com que o formando “despertasse” um pouco mais a sua atenção e motivação.

Em síntese, percebe-se ao analisar os dados patentes na grelha de observação pré-referida, a afirmação do que veio sendo dito durante as entrevistas.

Assim, destacam-se os seguintes aspetos:

- Cada sessão de formação dura em média 60 minutos;
- A formação é realizada nas instalações da empresa (sala de formação);
- São utilizados materiais didáticos;
- Apenas participa na formação um formando, sendo ela de carácter individual;
- É privilegiada a competência oral;
- A formadora interroga constantemente o formando, estimulando a sua aprendizagem.

5.3. Compreensão dos dados recolhidos à luz de critérios morfológicos

Terminada a análise aos dados recolhidos através da utilização das técnicas de investigação eleitas para este estudo, é tempo de procurar compreender esses mesmos dados à luz dos critérios morfológicos estabelecidos com objetivo de definir os dois modelos de formação aqui tratados.

Assim, procedeu-se ao preenchimento do quadro dos critérios de classificação da morfologia dos modelos de formação anteriormente apresentados neste relatório, culminando na informação a seguir retratada.

Tabela 8 - Critérios de classificação da morfologia dos modelos de formação comparando dois modelos distintos

Critérios	Modelos de Formação	
	"Prática Monitorizada"	"Formador -Formando"
	Curso de Formação	
	Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre	<i>One to One</i>
Quanto à Área de Formação	Segurança e Higiene no Trabalho	Línguas e Literaturas Estrangeiras
Quanto à Inserção Formativa	Formação <u>contínua</u>	Formação <u>contínua</u>
Quanto à Modalidade Formativa	Assente numa vertente de <u>formação profissional</u>	Assente numa vertente de <u>formação profissional</u>
Quanto à Estruturação	De carácter <u>formal</u>	De carácter <u>informal</u>
Quanto ao Perfil do Formando	Curso destinado a condutores e manobreadores. Obedece a um <u>perfil específico</u> de formando.	Curso destinado a qualquer colaborador do Grupo XPTO. Obedece a um <u>perfil não específico</u> de formando.
Quanto à Metodologia de Formação	Baseado no método <u>expositivo</u> ; método <u>interrogativo</u> ; método <u>demonstrativo</u> .	Baseado no método <u>expositivo</u> ; método <u>ativo</u> ; método <u>interrogativo</u> ; método <u>demonstrativo</u> .
Quanto à Inserção Espacial	Curso <u>polilocalizado</u> , sendo realizado em obra ou estaleiro	Curso <u>monolocalizado</u> , sendo realizado na sala de formação da organização
Quanto à Inserção Temporal	Curso <u>diário</u> , realizado em dias diferentes, mas seguidos. Cronograma baseado em dias.	Curso <u>semanal</u> , realizado em média uma vez por semana. Cronograma baseado semanas.
Quanto à Forma de Organização	Curso realizado <u>em contexto de trabalho</u>	Curso <u>presencial</u>
Quanto ao Tipo de Avaliação	Acarreta a realização de: Avaliação de <u>comportamentos</u> ; Avaliação da <u>reação/satisfação</u> ; Avaliação <u>final do formando</u> Avaliação da <u>eficácia</u> .	Acarreta a realização de: Avaliação <u>diagnóstica</u> ; Avaliação de <u>comportamentos</u> ; Avaliação da <u>reação/satisfação</u> ; Avaliação <u>final do formando</u> .

Sintetizando a informação em cima referida, verifica-se que:

Relativamente ao modelo de “Prática Monitorizada” relativo ao curso de Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre, apurou-se que este respeita à área de formação para a Segurança e Higiene no Trabalho, inserindo-se na formação contínua, assumindo uma modalidade de formação profissional, de carácter estrutural formal, obedecendo a um perfil específico de formandos, sendo baseado no método expositivo, interrogativo e demonstrativo, revelando-se polilocalizado e diário, realizando-se em contexto de trabalho e, ainda, praticando a avaliação a um nível final, dos comportamentos, das reacções e da eficácia da formação.

Já no que concerne ao modelo “Formador-Formando” inerente ao curso de formação *One to One*, percebeu-se que este se insere na área de formação para as Línguas e Literaturas Estrangeiras, integrando a formação contínua, assumindo uma modalidade de formação profissional, de carácter estrutural informal, não obedecendo a um perfil específico de formandos, sendo baseado no método expositivo, interrogativo, demonstrativo e ativo, revelando-se monolocalizado e semanal, realizando-se em contexto de trabalho e, ainda, praticando a avaliação a um nível diagnóstico e final, dos comportamentos, das reacções e da satisfação.

Pode concluir-se, portanto, que os dois modelos de formação aqui em foco divergem bastante na hora de analisarmos as suas características morfológicas com base em alguns critérios. Este facto vem evidenciar que, dentro de uma mesma organização, podem coexistir vários modelos de formação diferentes.

Assim, na hora de eleger um modelo para uma determinada formação, temos de ter em atenção se a sua morfologia se adequa ou não. Trata-se de procurar uma gestão eficiente da formação, aliando os objetivos que se pretendem alcançar com a formação, ao perfil dos formandos, à área formativa, à modalidade, à estrutura, à metodologia a ser utilizada, ao espaço, ao tempo, ao contexto e, por último, à forma como se pretende avaliar essa ação.

Uma gestão da formação eficiente pode revelar-se fulcral no desenvolvimento das organizações.

6. Considerações Finais

A realização do estágio curricular e a elaboração deste relatório, constituíram um grande contributo para a aquisição de conhecimentos ao nível profissional e académico.

Com esta investigação, foi possível consolidar conhecimentos teóricos já existentes e, ao mesmo tempo, abrir caminho a novos horizontes relativos à temática da formação.

A formação constitui uma das principais apostas nas estratégias de desenvolvimento do grupo empresarial, sendo ela um fator chave para o sucesso. Por isso, nos últimos anos, a empresa tem investido fortemente na formação dos seus colaboradores, não tendo qualquer apoio no financiamento dos cursos. Daí a importância de se procurar, de certa forma, dar um contributo para o estudo da formação na organização.

Deste modo, procurou-se destacar dois modelos de formação praticados no grupo empresarial, que nos pareceram interessantes, ao ponto de pudermos vir a ser estudados. São eles o modelo de “Prática Monitorizada” e o modelo “Formador-Formando”.

De facto, os resultados finais da investigação vão de encontro às expectativas iniciais.

Assim, um dos objetivos deste estudo, visava ampliar conhecimentos sobre a formação profissional em contexto empresarial, concretamente no setor da engenharia e construção. Outro grande objetivo prendia-se o conhecimento sobre a forma como funcionam os cursos e ações de formação na empresa, de um modo geral. E por último, tínhamos o objetivo de adquirir conhecimentos teóricos que auxiliassem a compreensão da realidade prática observável.

Desta forma, e com vista a cumprir esses objetivos, foi efetuada uma recolha de dados através da aplicação de técnicas de pesquisa. Contou-se para isso, com a colaboração dos formadores, formandos, da acompanhante de estágio na empresa, da técnica responsável pela formação e do orientador científico.

Focando alguns dos dados mais importantes obtidos nesta investigação, destaca-se as diferenças existentes entre os dois modelos em foco.

Tomando como base os critérios morfológicos para a classificação dos modelos anteriormente mencionados neste estudo, apurou-se que:

O modelo inerente ao curso de formação em Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre, tem como público alvo condutores manobreadores, estando interligado com a formação para a segurança no trabalho.

O perfil dos formandos que frequentaram esta formação, é centrado em indivíduos do sexo masculino, situados numa faixa etária entre os 33 e os 58 anos, possuidores de escolaridades diferentes que vão desde o 1º ciclo ao 3º ciclo, e com funções distintas na empresa.

A formação Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre, pretende, acima de tudo, dotar os formandos para a execução de operações de movimentação, manobra e operação de Grua Torre de conforme as regras e normas estabelecidas. Para isto, a sua duração é de 16 horas, 8 horas das quais dedicadas à realização de exercícios práticos.

Um dos principais pontos a salientar sobre a formação em grua torre são, sem dúvida, as principais dificuldades dos formandos. Essas dificuldades prendem-se, muitas vezes, com os “vícios” que vão criando durante as suas rotinas laborais, e que depois conduzem a uma negligência dos perigos que a grua carrega consigo.

Outro tópico pertinente, é a forma como a avaliação da eficácia é realizada, com recurso a uma “check list”. Esta forma de avaliar a eficácia parece-nos acarretar algumas limitações, na medida em que podem não ser perceptíveis alguns aspectos. Não conseguimos entender até que ponto é que o formando realiza eficazmente as tarefas. Assim, ele pode conseguir manobrar a grua, mas com muita dificuldade. No entanto, coloca-se um “check” na “check list”, porque de facto, ele manobra a grua... ainda que com muita dificuldade.

O último ponto a salientar sobre esta formação tem a ver com a necessidade de a empresa apostar continuamente na formação nesta área. A área da construção, está ligada a um elevado número de acidentes no trabalho. Apostar em formar para a segurança é fundamental para a prevenção e garantia do bom funcionamento dos trabalhos.

O modelo de formação inerente ao curso *One to One* está relacionado com a área das línguas e literaturas estrangeiras e tem como público alvo colaboradores da empresa que procurem desenvolver a sua competência linguística em língua inglesa, não obedecendo a um perfil específico de formando. Na ação de formação focada nesta investigação, o formando apresentava o seguinte perfil: é do sexo masculino, tem 43 anos, tem escolaridade referente ao ensino superior, é um engenheiro responsável por uma das unidades de negócio do Grupo XPTO.

A formação *One to One* objetiva-se pela procura do desenvolvimento das competências linguísticas em língua inglesa do formando, procurando capacitá-lo para aplicar e aperfeiçoar os princípios inerentes ao processo de comunicação ao nível da escrita, leitura e da oralidade em língua inglesa. Para isto, a sua duração é de 20 horas, particularmente dedicadas ao aperfeiçoamento da competência linguística.

Um dos principais pontos a destacar sobre a formação *One to One* são, tal como acontecia no modelo de formação anterior, as principais dificuldades dos formandos.

Essas dificuldades relacionam-se com o facto de o formando se habituar apenas a comunicar com o formador, o que pode ser uma consequência do lado individualizante desta formação (o que deixa de parte uma socialização, como a que acontece na formação em grupo).

Destaque ainda para o facto de a formação nem sempre respeitar uma lógica temporal linear, o que se pode prejudicar os resultados finais da formação.

Quanto à forma de realização da avaliação neste curso de formação, apurou-se que era realizado previamente à formação, um teste de diagnóstico. No decorrer da ação são avaliados os comportamentos. No final são avaliadas a reação/satisfação. É também realizado um teste final de avaliação.

Conclui-se que, este modelo de formação se revelou dinâmico e inovador, sendo um pouco diferente dos ditos modelos de formação tradicionais. Talvez por isso, cada vez mais colaboradores do grupo empresarial nele participam.

Referenciando uma comparação entre o modelo de “Prática Monitorizada” e o modelo “Formador-Formando”, à luz dos critérios de classificação da morfologia, toma-se como considerações finais: os dois modelos apenas têm características comuns ao nível da sua inserção e modalidade formativas, sendo ambos inseridos na formação continua inerente à formação profissional, ao nível da metodologia utilizada, baseada nos métodos expositivo, interrogativo e demonstrativo e, por último, ao nível da avaliação, abrangendo ambos a avaliação dos comportamentos e da reação/satisfação dos formandos.

Em suma, considera-se que a realização desta investigação trouxe um enriquecimento a vários níveis: académico, pessoal e profissional.

Perceber a realidade do contexto empresarial revelou-se muito interessante, na medida em que ao sermos parte integrante desse mesmo contexto, é-nos possibilitada uma aprendizagem extraordinária.

Estar numa grande empresa e entender as suas estruturas e práticas de formação, foi de facto uma ótima experiência.

Esperamos que o estudo aqui apresentado, possibilite uma fácil compreensão daquilo que é formação de recursos humanos no Grupo XPTO, voltando as atenções para o modelo de “Prática Monitorizada” relacionado com a formação em Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre e o modelo “Formador-Formando” relacionado com o curso One to One.

Terminámos relembrando que os recursos humanos são o bem com mais valor dentro de uma organização. É preciso “trabalhá-los” progressivamente, de forma a promover o seu desenvolvimento. Isto será benéfico para os indivíduos, mas também para as organizações.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M. (2010). *Financiamento e regulação da formação profissional: modelo e tendências*. Avaliação e Financiamento da Formação. 1-42.
- Alves, M. P. (2003). *Avaliar a escola: da exigência normativa à construção de sentido*. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación (8), 325-333.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, F. (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos. O subsistema de escolas profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Universidade do Minho.
- Antunes, F. (2011). *Governança, reforma do Estado e políticas de educação de adultos em Portugal: Pressões globais e especificidades nacionais, tensões e ambivalências*. Revista Critica de Ciências Sociais, março 2011 (92): 3-29.
- Atchoarena, D. (1994). *Financement et régulation de la formation professionnelle: une analyse comparée* : Paris : Unesco.
- Barbier, J. & Lesne, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. Paris.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1997). *Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 61-78.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernoux, P. (1995). *A Sociologia das Empresas*. Porto, RÉ-S-Editora.
- Bitencourt, M., Piccinini, V. C., & Rocha-de-Oliveira, S. (2012). *Programas trainee: jovens orientados para o sucesso*. Revista Administração em Diálogo-RAD, 14(2).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1997). *Formação e mudança no campo da saúde. Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 117-146.

- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa: 109-117.
- Cruz, J. (1998). *Formação Profissional em Portugal. Do Levantamento de Necessidades à Avaliação*. Associação Portuguesa para o Desenvolvimento e Formação. Lisboa: Edições Sílabo.
- De Ketele, J., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Estevão, C. (2001). Formação, Gestão, Trabalho e Cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da Formação. *Revista Educação e Sociedade* (77), 185-206.
- Fernández, F. (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Sísifo 2. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1987). *Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado*. Em *As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. Comunicações do Colóquio de 2, 3 e 4 de Dezembro de 1986 (pp. 81-106). Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hozjan, D. (2009). *Key competences for the development of lifelong learning in the European Union*. *European Journal of Vocational Training*, 46(1): 196-207.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. Westchester Book Group.
- Lima, L. (2005). *A Educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos*. In *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Ludke, M., & André, M. (2011). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *Em Aberto*, 5(31).
- Meignant, Alain (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Melo, A.; Lima, L. & Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos. O contexto Internacional e a Situação Portuguesa*. Lisboa: ANEFA.

- Moraes, R. (1999). *Análise de conteúdo*. *Revista Educação*, Porto Alegre, 22(37), 7-32.
- Moreira, D. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Muller, C. (2003). *Modelo de gestão integrando planeamento estratégico, sistemas de avaliação de desempenho e gerenciamento de processos (MEIO-Modelo de Estratégia, Indicadores e Operações)*.
- Pacheco, R. & Immegart, G. (1996). *Formación y Desarrollo de Directores y Líderes*. Em A. V. Sánchez (Ed.), *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. Bilbao: I.C.E. - Universidad de Deusto.
- Pinto, M. (2006). Avaliação de Competências. Resolução de Problemas em Contexto Escolar. In. Figari, G.; Rodrigues, P; Alves, M; Valois, P., Eds., Orgs., *Evaluation des Competences et Apprentissages Expérientiels: savoirs, modèles et methods = Avaliação de Competências e Aprendizagens Expérientiais: saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa.
- Rodrigues, Â. & Esteves, M. (1993). *A Análise das Necessidades de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. & Baía, M. (2012). *Mediação e acompanhamento na formação, educação e desenvolvimento profissional*. *Revista de Enfermagem Referência*, (7), 199-205.
- Silva, G. (2006). *Modelos de Formação em Administração Educacional: Um Estudo Centrado na Realidade Portuguesa*. Braga: CIEd, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de Adultos: Como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/Formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sobrinho, J. D. (2008). *Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação*. *Revista da Avaliação do Ensino Superior*, Campinas, 13(1), 193-207.
- Stradioto, J. & Amaral, F. (2016). *Avaliação Ergonómica do Trabalho em Altura em Fachadas de Estruturas Verticais*. *Revista Gestão Industrial*, 12(2).
- Stufflebeam, D. et al. (1985). *Conducting Educational Needs Assessment*. Boston: Kluwer-Nijhoff Pub.

Ximenes, A. (2015). *O mentoring como ferramenta de apoio à gestão de recursos humanos: um estudo de caso* (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Setúbal. escola Superior de Ciências Empresariais).

Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA

Fontes da Internet

Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Consultado de <[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20\(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada\).pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada).pdf)> em 04/09/2017

Araújo, P. (2010). O que é o mentoring? Portal do Gestor consultado de <<https://www.portal-gestao.com/artigos/3219-o-que-%C3%A9-o-mentoring?.html>> em 18/10/2017

AUTORIDADE PARA AS CONDIÇÕES DO TRABALHO consultado de <[http://www.act.gov.pt/\(pt-PT\)/Paginas/default.aspx](http://www.act.gov.pt/(pt-PT)/Paginas/default.aspx)> em 06/10/2017

Chamon, E. (2006). *An education model and its application for continuing education*. *Educação em Revista*, (44), 89-109. Consultado de <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a05n44.pdf>> em 06/10/2017

CICCOPN consultado de <<http://www.ciccopn.pt/apresentacao.asp>> em 21/10/2017

Coutinho, Clara. (2005). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem Temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000), Universidade do Minho. consultado de <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%2520Coutinho%2520A%20FIRSE%25202006.pdf>> acedido em 22.11.2016 – Sobre o paradigma qualitativo> em 07/09/2017

DGERT (2017). Guia de Sistema de Certificação das Entidades Formadoras <<http://certifica.dgert.msess.pt/documentos-de-apoio1.aspx?v=8e820a1c-1805-4b5b-844f-39480dba87c3>> em 05/06/2017

Didática Magna consultado de <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>> em 04/08/2017

- DIRECÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA consultado de <<http://www.dgeec.mec.pt/np4/ssigo/> consultado em 24/10/2017> em 20/09/2017
- EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM RETROSPECTIVA. 60 ANOS DE CONFINTEA consultado de<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf>> em 04/08/2017
- EUROPA 2020 consultado de <http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/priorities/smart-growth/index_pt.htm > em 31/07/2017
- INFOPÉDIA DA LÍNGUA PORTUGUESA. Porto: Porto Editora, 2003-2017. consultado de <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/necessidade>> em 20/09/2017
- INSTITUTO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO consultado de <<http://www.inr.pt/content/1/16/centros-novas-oportunidades>> em 02/08/2017
- PORTAL DA JUVENTUDE Informação consultada de <https://juventude.gov.pt/FAQ/RVCC/Paginas/resposta_1.aspx> em 02/08/2017
- PORTUGAL 2020 consultado de <<https://www.portugal2020.pt/Portal2020/o-que-e-o-portugal2020> consultado em 08/08/2017> em 04/08/2017
- QEER (2017) consultado de <<http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>> em 04/06/2017
- QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL consultado de <<http://www.qren.pt/np4/qren> consultado em 03/08/2017> em 10/08/2017>
- Ralha-simões, H. (2009). Modelos de formação: pluralidade ou dogmatismo. *Col. Educação/formação. Exedra*, (2), 47-60. Consultado de <http://www.exedrajournal.com/docs/N2/04A-helena-simoesl_pp_47-60.pdf > em 06/10/2017
- Reis, P. & Alves, P. (2009). Observação de Aulas em Contexto de ADD: Um Projecto de Escola à Procura dos Referentes. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de

Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009 ISBN- 978-972-8746-71-1

Consultado de

<<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t8/t8c287.pdf>>

Rodrigues, C. (2006). Higiene e Segurança do Trabalho - Manual Técnico do Formador. Nufec – Núcleo de Formação, Estudos e Consultoria disponível consultado de <https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49027/mod_resource/content/0/p780/Manual_Tecnico_do_Formador_Higiene_e_Seguranca_do_Trabalho.pdf> em 21/10/2017

UNESCO consultado de <<http://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>> em 04/08/2017

UNESCO, Direitos Humanos e Serviços Sociais consultado de <<http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/HRSocialWork-scannado.pdf>> consultado em 08/10/2017>

Legislação Referenciada

DECRETO LEI n.º105/2009, de 14 de setembro, consultado de <http://cite.gov.pt/pt/legis/CodTrab_indice.html> em 26/07/2017

DECRETO LEI n.º 2281 de 16 de março do Ministério das Atividades Económicas e do Trabalho. Diário da República: I série B, n.º 53 (2005). <<https://dre.pt/>> em 06/06/2017

DECRETO LEI n.º159/2014 de 27 de outubro, do Diário da República Portuguesa. consultado de <https://dre.pt/home/-/dre/58605739/details/maximized?p_auth=BBPzV7X2> em 02/08/2017

DECRETO LEI n.º396/2007 de 31 de dezembro, do Diário da República Portuguesa consultado de <<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/628017/details/normal?q=Decreto+Lei+n%C2%BA396%2F2007>> em 16/10/2017

DECRETO-LEI n.º 441/91 de 14 de novembro, do Diário da República Portuguesa consultado de <<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/316728/details/normal?q=decreto+lei+441%2F91>> em 21/10/2017

Outra Bibliografia Referenciada

DOSSIER TÉCNICO PEDAGÓGICO - *One to One*

DOSSIER TÉCNICO PEDAGÓGICO - Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre

MANUAL DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO 2017, (versão do Avaliador).

Apêndices

Apêndice 1 - Guião de Entrevista ao Formador de Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre:

1. Há quanto tempo dá formação em Grua Torre?
2. Fez algum curso específico para dar esta formação?
3. Quais são as principais dificuldades dos formandos deste curso?
4. Como é realizada a avaliação final para os formandos? (ex: aprovado ou não aprovado)
5. Para além da formação em sobre Grua Torre em que outras áreas dá formação?
6. Dá formação apenas para esta empresa?
7. Em geral qual o tempo de prática em movimentação que os formandos têm no fim do curso? Considera esse tempo suficiente?

Apêndice 2 - Guião de Entrevista à Formadora de One to One:

1. Há quanto tempo dá formação de língua inglesa?
2. Fez algum curso específico para dar esta formação?
3. Dá formação noutra empresa?
4. Foi aqui na empresa que contactou com este modelo de formação pela primeira vez?
5. Quais são as principais dificuldades dos formandos deste curso?
6. Considera este modelo o mais adequado para cumprir os objetivos da formação? Porquê?
7. Considera este modelo de formação mais interessante que outros modelos existentes? Porquê?
8. Quais são as competências a nível do inglês que o curso procura desenvolver? Procura desenvolver uma linguagem mais técnica, mais do quotidiano ou as duas em simultâneo?
9. Como reagem os formandos à formação One to One, uma vez que é um pouco diferente da formação em grupo?

Apêndice 3 - Guião de Entrevista ao Formando de Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre:

1. Acha que praticou o suficiente com a grua para a usar com confiança?
2. Depois do curso, alguma coisa mudou nas suas tarefas diárias no trabalho?
3. O curso deu a importância necessária à questão da segurança na utilização da grua?
4. Achou fácil aprender a manobrar a grua ou ficou com dúvidas?
5. Gostou do trabalho que o formador desenvolveu ao longo do curso?
6. Acha necessário ter outro curso de formação sobre a grua? Se sim, qual?

Apêndice 4 - Guião de Entrevista ao Formando de One to One:

1. Que conhecimentos da língua inglesa tinha antes de frequentar este curso?
2. Aprendeu inglês na escola? Se sim, quantos anos?
3. Este modelo formação individual parece-lhe mais interessante do que uma formação em grupo?
4. Acha mais importante aprender a linguagem técnica, a linguagem do quotidiano ou as duas em simultâneo?
5. O curso está mais orientado para o contexto de trabalho ou para o quotidiano?
6. Gosta do trabalho que o formador está a desenvolver?
7. Qual a sua opinião sobre a existência de uma avaliação final do curso?
8. Que atividades realiza nas sessões? Realiza mais atividades ao nível da fala ou da escrita?
9. Acha que já desenvolveu os seus conhecimentos em inglês desde o início do curso?

Apêndice 5 – Transcrição da entrevista ao formador do Modelo de formação Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre

Começo esta entrevista por agradecer a sua colaboração com este projeto de investigação.

O estudo que estou a realizar destina-se à produção de um relatório final de estágio curricular, referente ao segundo ano do Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos.

A temática em foco intitula-se “Modelos de Formação de Recursos Humanos no Sector da Engenharia e Construção - Um Estudo de Caso numa empresa do Norte de Portugal”.

Um dos modelos de formação em análise é o de “Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre”, formação por si ministrada. Esta entrevista, procura apurar informações pertinentes para o estudo que estou a realizar, sobre essa mesma formação.

1. Há quanto tempo dá formação em grua torre?

Em grua torre, mais ao menos há uns quatro anos. Devo ter dado umas sete ou oito formações.

2. Fez algum curso específico para poder dar esta formação?

Para além de auditorias e da prática, também fiz um curso no CICCOPN sobre guas, já há uns oito ou nove anos atrás.

3. Dá formação apenas nesta empresa?

Não, em várias empresas.

4. Quais são as principais dificuldades dos formandos deste curso?

Normalmente nestes cursos, as principais dificuldades dos formandos são pensar que já sabem...como sabem manobrar bem, alguns deles pensam que já sabem as principais regras de utilização e outros trazem alguns “vícios”... Vícios que depois praticam e que, portanto, se calhar ninguém lhes fez lembrar algumas regras e algumas boas práticas para a manobra da grua. É mais nesta vertente que a formação é dada, porque muitas das vezes eles já sabem manobrar, já sabem as técnicas, só que falta-lhes as regras dos edifícios, da segurança, dos acessórios ou dos locais... enfim, diversas regras de segurança a aplicar.

5. Como é realizada a avaliação final dos formandos?

Normalmente fazemos uma boa parte prática, onde são selecionados quatro ou cinco exercícios prático e, assim todos os formandos são avaliados constantemente nesses exercícios práticos ao longo das sessões. Portanto, em função da maneira como aplicaram aquilo que foi informado nas sessões teóricas. E depois há um teste também, portanto um teste simples, de pôr cruzinhas, de escolher uma figura...porque acontece que os formandos, muitas das vezes têm um nível cultural relativamente baixo, e o teste tem de ser adaptado. Existe, às vezes existe uma distancia entre a avaliação da formação, que é a avaliação dos conhecimentos, os testes, as orais, as perguntas e, a avaliação da eficácia da formação. Até que ponto os objetivos que foram definidos foram cumpridos. Eu quero que os manobreadores saibam manobrar gruas com segurança. E para eles têm de praticar “isto, isto e isto”... Portanto definimos sempre dois ou três objetivos que possam ser mensuráveis mais tarde, nem que seja com um encarregado deles, ou com um diretor, ou um chefe, de maneira que eles possam fazer uma avaliação. Acontece isso também com os condutores empilhadores. Passado um mês, mandamos uma carta, para a empresa ou para os encarregados, para eles responder se os trabalhadores estão a colocar em prática “isto, isto e isto”... Até às vezes mandamos uma pequena “check list” para eles verificarem. Nós depois também fazemos uma avaliação da eficácia da formação, o que é sempre um ponto muito interessante. Avaliar conforme os objetivos da formação e não somente fazer uma avaliação de conhecimentos. É centrada no “Para quê que estamos a dar esta formação? O que pretendemos?” E portanto, verificar se os objetivos foram efetivamente cumpridos.

6. Existe alguma classificação, como por exemplo, se o formando é aprovado ou não?

Sim, há uma se são aprovados...claro que aqui entra a avaliação da eficácia da formação e a forma como depois eles vão praticar. Às vezes eu peço aos encarregados, mais tarde, que façam um parecer se eles estão a fazer bem ou não...

7. Para além da formação em grua torre, em que outras áreas dá formação?

Em quase todas as áreas técnicas da segurança no trabalho. Desde a avaliação sísmica, máquinas, métodos e riscos da avaliação sísmica, outro tipo de máquinas, verificação de máquinas, também, em alguns aspectos específicos como APEC, substancias explosivas,

como prevenção de acidentes industriais graves. Para além disso, também estou habilitado a dar formação sobre medidas de autoproteção.

8. Em geral quanto tempo de prática em movimentação é que os formandos têm no fim do curso?

Aproximadamente, o correspondente a 8 horas de trabalhos práticos.

9. Considera esse tempo suficiente?

Sim... Se for um grupo grande, como por exemplo um grupo de vinte formandos, para todos fazerem a parte prática, oito horas pode ser pouco. Nessa altura tenho de prolongar para mais horas. Mas se for um grupo relativamente pequeno, como oito ou seis formandos, oito horas é suficiente para eles praticarem todos. Para além disso, costumo criar equipas...equipas de três. Uma vez faz um, depois os outros orientam, ajudam, tiram dúvidas. E depois vai outro e faz... e assim também se desenvolve o trabalho em equipa.

10. Desloca-se às empresas normalmente?

Sim, tenho sempre que me deslocar às empresas e que arranjar um estaleiro, arranjar uma obra às vezes, principalmente quando é com grua torre. As formações com máquinas, também são muitas vezes no local, porque é formação prática.

Apêndice 6 – Transcrição da entrevista à formadora do Modelo de formação One to One

Começo esta entrevista por agradecer a sua colaboração com este projeto de investigação.

O estudo que estou a realizar destina-se à produção de um relatório final de estágio curricular, referente ao segundo ano do Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos.

A temática em foco intitula-se “Modelos de Formação de Recursos Humanos no Sector da Engenharia e Construção - Um Estudo de Caso numa empresa do Norte de Portugal”.

Um dos modelos de formação em análise é o “One to One”, formação por si ministrada. Esta entrevista, procura apurar informações pertinentes para o estudo que estou a realizar, sobre essa mesma formação.

1. Há quanto tempo dá formação de língua inglesa?

Há dezassete anos. Quando acabei a licenciatura, a colocação de professores atingiu o seu auge a nível problemático, digamos. Foi quando se deu aquele grande “boom” de professores. Então, para suprir essa falta de colocação, dediquei-me à formação. Comecei a dar formação, logo em finais de dois mil, naquilo que eram os chamados “cursos de aprendizagem”, que agora acho que até não existem. Comecei a trabalhar com jovens e depois surgiu-me um contacto numa entidade formadora em Braga e comecei a dar formação nos “mais de 23”.

2. Fez algum curso específico para dar esta formação?

Esta formação aqui na empresa especificamente... Não. Um curso específico, não. Fiz a minha licenciatura. Ao longo dos anos, fiz sempre algumas atualizações, algumas formações, alguns certificados, na área de inglês geral e também, na área de inglês técnico. Para dar esta formação não, por uma razão muito simples... A formação que estou a dar não é de inglês técnico. É um inglês mais orientado para os negócios, mas não é especificamente para uma área. Por isso, não está ligado a direito, nem à área da construção... é um inglês que se considera técnico, mas não muito técnico. As aulas podem ser frequentadas por qualquer pessoa. Aborda a temática do trabalho, da

profissão, de tarefas do dia-a-dia numa empresa, sim. Mas não é um inglês unicamente técnico.

3. Dá formação noutra empresa?

Não, neste momento só dou formação aqui. Por opção pessoal.

4. Foi aqui na empresa que contactou com este modelo de formação pela primeira vez?

One to One?

5. Sim, o One to One.

Não. Portanto, este modelo de formação One to One, eu já o praticava a título individual, com outras pessoas. Nomeadamente com professores do ensino superior que tinham de fazer uma apresentação para uma tese de doutoramento e eu ajudava-os nessa parte, professores que queriam apenas desenvolver as suas capacidades comunicativas...Aqui, numa empresa, é a primeira vez que o estou a fazer. Mas a título individual já fazia.

6. Quais são as principais dificuldades dos formandos deste curso?

Aquilo que é mais evidente é que no início da formação a grande dificuldade é falar. Falar a língua inglesa. Há uma barreira muito grande, que as pessoas de uma forma em geral têm, em falar uma língua estrangeira. Quando essa barreira é ultrapassada, são diagnosticados alguns problemas. A nível gramatical, a nível de terem alguma dificuldade no vocabulário, mas que depois ao longo das aulas do curso vão sendo colmatadas.

7. Considera este o modelo mais adequado para cumprir os objetivos desta formação?

Este modelo é adequado em determinadas situações. Assim como também as aulas de grupo, podem ou não serem consideradas adequadas. Este modelo de facto é adequado, quando a pessoa tem uma manifesta necessidade de melhorar a competência comunicativa. Portanto, a pessoa está uma hora, no máximo noventa minutos, a falar em inglês. A competência comunicativa é desenvolvida, ao mesmo tempo que o cérebro do formando, acaba por ser ativado e preparado para mais facilmente receber uma língua estrangeira. Qual é o grande “senão” desta formação? No meu entender, naquilo que a minha experiência me diz, é que os formandos habituem-se a falar com o formador. Estão muito habituados naquele dia-a-dia, em que só falam com o formador. Portanto, não variam no comunicador. As aulas de grupo, nesse aspeto, são muito boas porque se houver rotação de colegas, as pessoas podem-se habituar a falar com outras. E, quando

nós falamos sempre com a mesma pessoa, já sabemos mais ao menos o que a outra pessoa nos vai dizer. Já conhecemos o tom de voz. Já percebemos se aquilo estará certo ou se estará errado. Se concordamos ou se não concordamos. Isso é, do meu ponto de vista, o grande “senão” desta formação e deste tipo de aulas.

8. Considera este tipo de modelo mais interessante do que outros modelos existentes?

É assim, tudo depende muito da forma como as aulas estão organizadas. Normalmente eu trago um tema e sigo na mesma o manual. Vou seguindo esse manual. Com determinados formandos, é possível desviar-me um pouco do manual e falar sobre várias coisas. Às vezes, até preocupações que os próprios formandos têm a nível de questões profissionais. Se o formando não o permitir, acabamos por nos cingirmos um bocadinho apenas aos conteúdos do manual. Quando as pessoas não desenvolvem muito as ideias, por mais que se “puxe” por elas não é possível desenvolver mais. Quanto a outros modelos...se me fala de aulas individuais, não sei se haverá grande diferença nos modelos. Relativamente a aulas de grupo, creio que este será um modelo eficaz mas, atenção, para desenvolver a competência oral e a competência comunicativa. Porque depois a escrita...aqui na empresa em particular, nós não trabalhamos muito a parte da escrita nas aulas individuais do One to One.

9. Portanto, as competências que o curso procura desenvolver varia de formando para formando?

Sim, varia de formando para formando. Mas acima de tudo procura dotar o formando de um certo à vontade para falar inglês nas mais variadas situações da sua vida. Seja numa viagem de lazer, seja numa viagem de negócios, numa reunião, enfim, nas mais variadas situações.

10. Procura então desenvolver uma linguagem técnica mais ao mesmo tempo do quotidiano...

Isto da linguagem técnica, é uma questão muito interessante...até porque há aqui um certo erro. As pessoas de uma maneira geral dizem “o inglês técnico” e a “linguagem técnica” e tal...mas por exemplo, se nós estivermos a falar, no caso particular aqui da empresa, de um engenheiro civil. O mais certo é que essa pessoa ao longo do seu percurso académico e no seu dia-a-dia, tenha tido contacto com toda a literatura de língua estrangeira. Na maior parte das vezes a inglesa. Portanto, a linguagem técnica em si, ele

já tem. O que lhe falta é o que está por de trás. Ou seja, faltam-lhe as estruturas gramaticais, a construção de frases...o que lhe falta é a base muitas das vezes. Não se pode esperar que um professor de inglês tenha conhecimentos técnicos nas mais diversas áreas. No caso da construção civil, porque já colaboro com a empresa há alguns anos, tenho alguma facilidade. Recordo-me que aqui há uns meses me perguntaram...há uma cerimónia que se faz quando terminam a construção...

11. Cerimónia de término de obra?

Não é bem de término de obra. Mas seja como for é um termo muito específico que atribuem a essa cerimónia. E eu vou ser muito sincera, nunca tinha ouvido falar dessas cerimónias. E pelos vistos, que acontece sim, mas só na área da construção civil. Não acontece noutras áreas. Portanto, a parte técnica, normalmente as pessoas já a têm. O vocabulário técnico as pessoas já o têm. Nós os formadores ou os professores de língua estrangeira, só temos que dar ajuda. Temos que dar a base, temos que dar as estruturas para que as pessoas utilizem essa parte técnica da melhor forma.

12. Como reagem os formandos à formação One to One, uma vez que é um pouco diferente da formação em grupo?

Reagem bem. O que acontece muitas vezes é que não é uma formação que siga uma certa sequência temporal. Por vezes, há formandos que têm todas as semanas, uns que têm duas vezes por semana e depois estão duas ou três semanas sem ter aulas...portanto, não há continuidade. E às vezes o resultado final acaba por não ser aquilo que se esperava. Mas de uma forma geral, reagem bem. Também aqui na empresa só tem aulas individuais quem realmente pede aulas individuais. Todos os restantes formandos têm a formação em grupo.

Apêndice 7 – Transcrição da entrevista ao formando do Modelo de formação Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre

Começo esta entrevista por agradecer a sua colaboração com este projeto de investigação.

O estudo que estou a realizar destina-se à produção de um relatório final de estágio curricular, referente ao segundo ano do Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos.

A temática em foco intitula-se “Modelos de Formação de Recursos Humanos no Sector da Engenharia e Construção - Um Estudo de Caso numa empresa do Norte de Portugal”.

Um dos modelos de formação em análise é o de “Movimentação, Manobra e Operação de Grua Torre”, formação na qual participou. Esta entrevista, procura apurar informações pertinentes para o estudo que estou a realizar, sobre essa mesma formação.

1. Acha que praticou o suficiente com a Grua para a usar com confiança?

Sim. Na formação praticamos e aprendemos a usar a grua com segurança. Depois no dia-a-dia, quando necessário usamos a grua. Sendo que de dia para dia sentimos mais confiança de que estamos a usar a grua com segurança.

2. Depois do curso alguma coisa mudou nas suas tarefas diárias no trabalho?

Sim. Antigamente não usava tanto a grua com poderia usar. Depois da formação, temos noção de todos os perigos do uso da grua. Atualmente já usamos a grua com mais frequência e com toda a consciência do perigo que ela pode trazer.

3. O curso deu importância necessária à questão da segurança na utilização da grua?

Sim, sem dúvida. Quem nunca usou a grua, quem nunca manobrou uma grua, não tem noção do perigo que é manobrar uma grua. Com esta formação, temos toda a sensibilidade e segurança que precisamos de ter para o uso da grua.

4. Achou fácil aprender a manobrar a grua ou ficou com dúvidas?

A manobrar a grua...não é fácil. Especialmente em dias de muito vento. É preciso ter mesmo muito cuidado. Mas as dúvidas depois com a prática vão desaparecendo.

5. Gosto do trabalho que formador foi desenvolvendo ao longo do curso?

Sim. Ele na parte mais teórica teve paciência e gosto em ensinar, tudo o que sabia e que queria passar para os formandos. Depois na parte prática, também teve um bom desempenho.

6. Acha necessário ter outro curso de formação sobre grua?

Acho, porque...especialmente na parte de segurança, quando as pessoas estão mais à vontade depois de usar a grua, e mais confiantes principalmente, facilitam mais na parte da segurança...e acho que deve existir sempre e constantemente essa sensibilização para a segurança no uso da grua.

Apêndice 8 – Transcrição da entrevista ao formando do Modelo de formação One to One

Começo esta entrevista por agradecer a sua colaboração com este projeto de investigação.

O estudo que estou a realizar destina-se à produção de um relatório final de estágio curricular, referente ao segundo ano do Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos.

A temática em foco intitula-se “Modelos de Formação de Recursos Humanos no Sector da Engenharia e Construção - Um Estudo de Caso numa empresa do Norte de Portugal”.

Um dos modelos de formação em análise é o “One to One”, formação na qual participou. Esta entrevista, procura apurar informações pertinentes para o estudo que estou a realizar, sobre essa mesma formação.

1. Que conhecimento da língua inglesa tinha antes de frequentar este curso?

Apenas o inglês escolar...

2. Este modelo de formação individual, parece-lhe mais interessante do que a formação em grupo?

Sim... A interação é maior. A professora trabalha o inglês conjuntamente comigo. É mais perceptível a minha evolução também...acho que é melhor, sinceramente...

3. Acha mais importante aprender a linguagem técnica, a do quotidiano ou as duas em simultâneo?

As duas em simultâneo. Faz parte da nossa vivência também como empresa, portanto não podemos desligar de qualquer uma delas. Quando temos atividades com clientes, seja um almoço, seja uma receção a alguém ou uma ida ao café...por exemplo, na minha ida a Gibraltar, a minha atividade diária passava também por falar com residentes, portanto, partilhar com eles as atividades normais, as atividades de trabalho, faz parte do negócio...

4. Gosta do trabalho que o formador está a desenvolver aqui no contexto da formação?

Sim. Precisamente porque explora essas duas vertentes, exatamente ...

5. Qual é a sua opinião sobre a existência de uma avaliação no final do curso?

Parece-me bem, acho que sim. Assim uma pessoa também tem a percepção. Nós supostamente começámos num nível, somos escalonados num nível no início do curso...e depois dá para perceber se há ou não alguma diferença, estamos ou não a acompanhar e de que forma se nota a nossa evolução.

6. Que atividades realiza nas sessões? Realiza mais atividades ao nível da fala ou da escrita?

Da fala...Mais ao nível de diálogo, perguntas e respostas...

7. Acha que já desenvolveu os seus conhecimentos em inglês desde o início do curso?

Sim, sem dúvida... Até porque já tinha tido o curso em grupo e acho que é diferente. Sai mais “sumo” desta formação, porque aqui temos que participar, temos que interagir. Só estamos nós. A professora “puxa” pela participação.

8. Prefere este género de formação individual ou a formação em grupo?

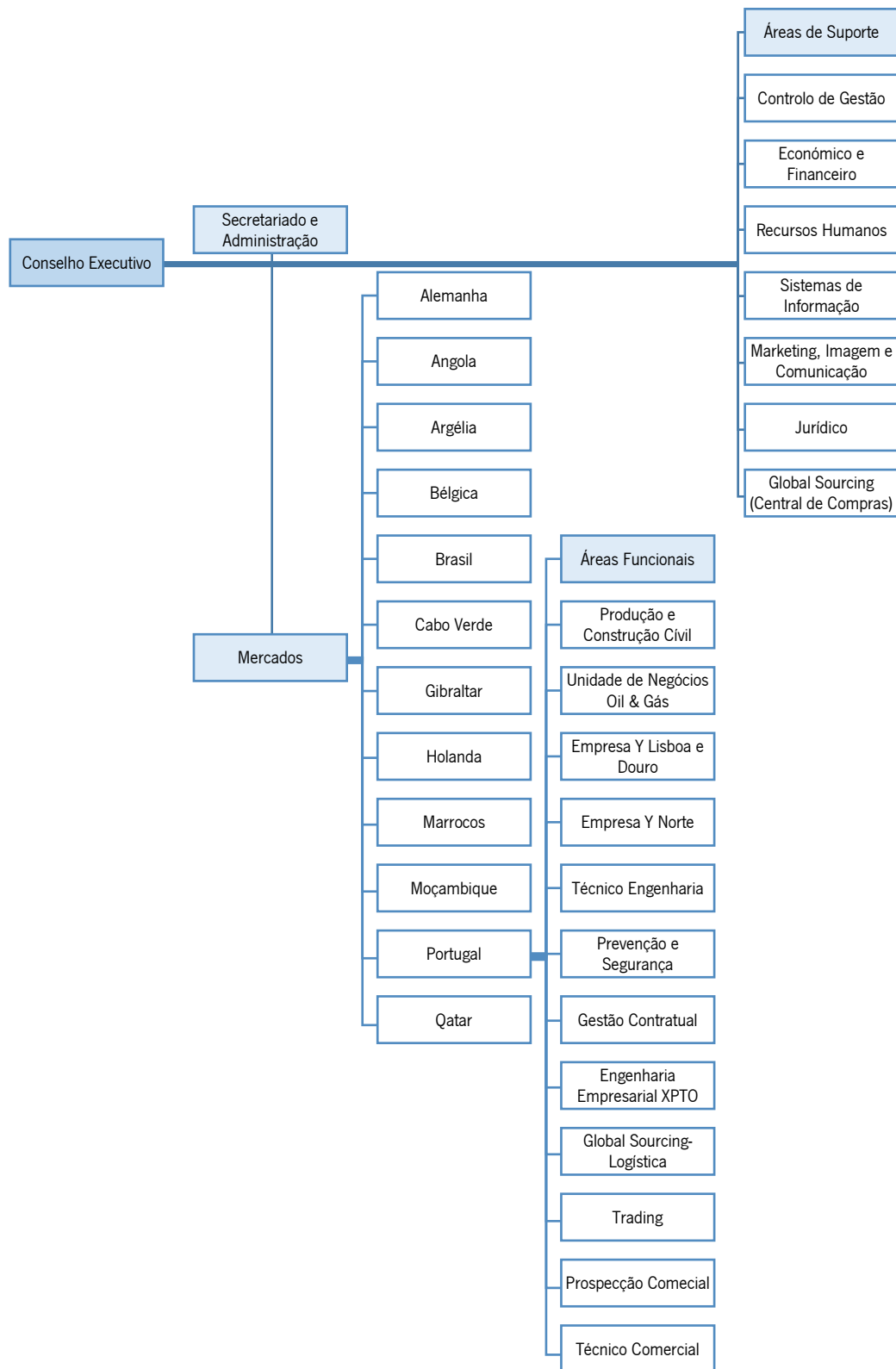
Prefiro a individual.

Apêndice 9 – Grelha de Observação

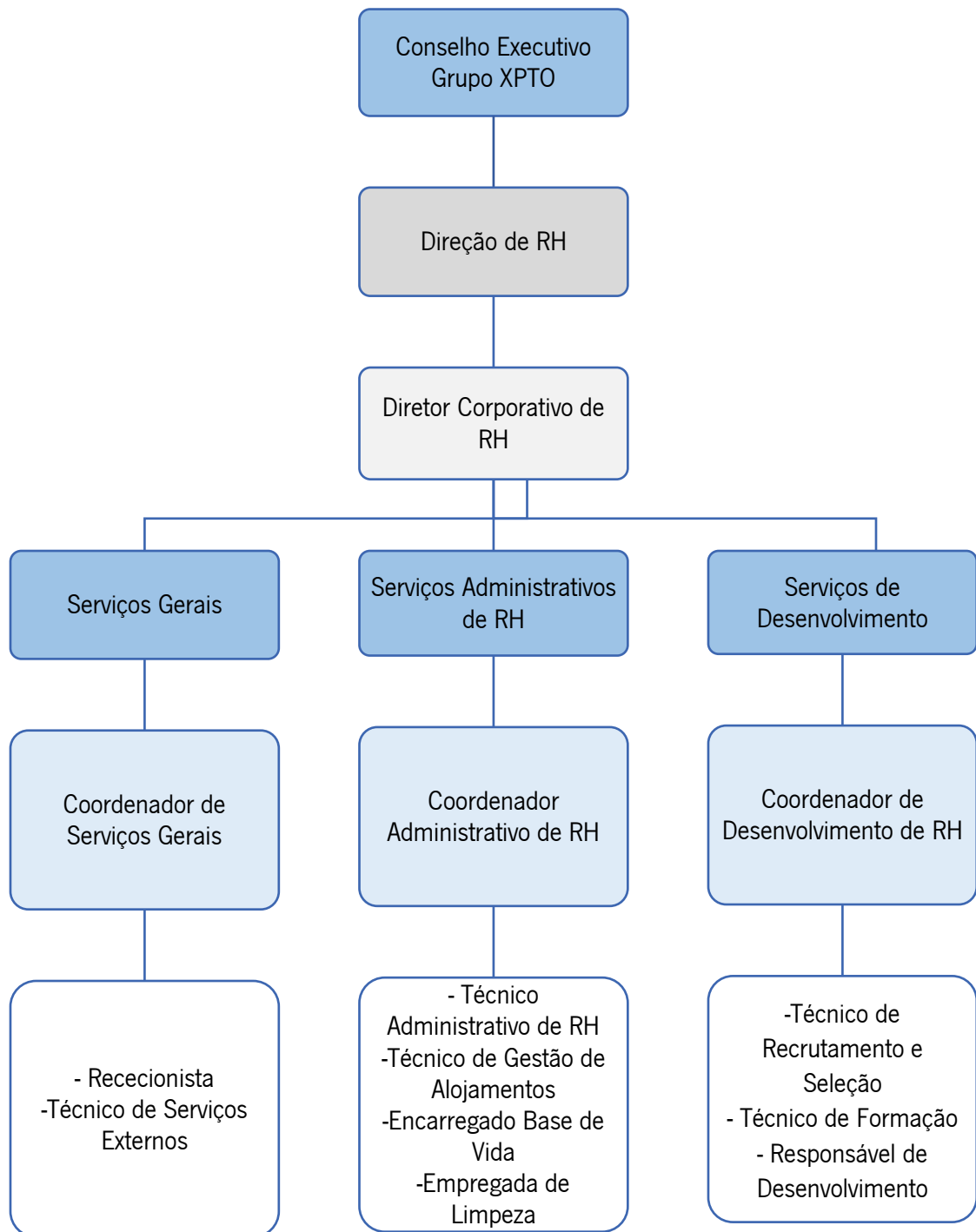
Grelha de observação referente ao modelo de formação One to One	
Questões a observar	Dados decorrentes da observação
Ação:	
Data	
Horário	
Duração	
Organização:	
Instalações	
Meios didáticos/audiovisuais	
Manuais de suporte	
Formandos:	
Número de formandos inscritos	
Participação na aula	
Compreensão da matéria	
Atitudes e comportamentos	
Relação entre os formandos	
Formador:	
Domínio do assunto	
Forma como é feita a exposição da matéria	
Métodos e técnicas utilizados	
Capacidade de adaptação às características dos formandos	
Capacidade de motivação dos formandos	

Anexos

Anexo 1 – Organograma Geral do Grupo XPTO



Anexo 2 – Organograma Geral da Empresa X



Anexo 3 - Áreas de Formação em que a Empresa X é certificada pela DGERT

Grandes Grupos		Áreas de Estudo	Áreas de Educação e Formação
0	Programas Gerais	09 Desenvolvimento Pessoal	090 Desenvolvimento Pessoal
2	Artes e Humanidades	22 Humanidades	222 Línguas e Literaturas estrangeiras
3	Ciências Sociais, Comércio e Direito	34 Ciências Empresariais	345 Gestão e Administração
			347 Enquadramento na Organização/Empresa
4	Ciências, Matemática e Informática	48 Informática	481 Ciências Informáticas
5	5 Engenharia, Industrias Transformadoras e Construção	52 Engenharia e Técnicas afins	521 Metalurgia e Metalomecânica
			522 Eletricidade e Energia
		58 Arquitetura e Construção	582 Construção Civil e Engenharia Civil
8	8 Serviços	84 Serviços de Transporte	840 Serviços de Transporte
		85 Proteção do Ambiente	850 Proteção do Ambiente
		86 Serviços de Segurança	862 Segurança e Higiene no Trabalho

