

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Silvia Neves Moreira

**A avaliação da formação: reflexões a
partir de um estudo de caso**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sílvia Neves Moreira

A avaliação da formação: reflexões a partir de um estudo de caso

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

Trabalho realizado sob orientação da
Doutora Fernanda Martins

Outubro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

- Ao Instituto de Educação da Universidade do Minho pela oportunidade de realização do 2º Ciclo em Educação, na área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos;
- À Professora Doutora Fernanda Martins, pela orientação e inspiração para trabalhar cada vez mais e melhor;
- À Empresa, que tão bem me acolheu e que me permitiu realizar o meu estágio;
- Ao Engenheiro Paulo Pinto e aos restantes colaboradores da empresa, por se mostrarem sempre tão disponíveis e recetivos a cooperar na minha investigação/intervenção;
- À minha família, porque sempre acreditaram nas minhas capacidades;
- Ao meu namorado, pelo seu apoio incondicional nos momentos em que me senti menos motivada e pelas críticas construtivas ao longo da escrita do relatório;
- Aos meus colegas do Mestrado em Educação, por todos os bons momentos que passamos, pela partilha, cooperação e crescimento que me proporcionaram nestes últimos dois anos.

A todos, **MUITO OBRIGADA!**

A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

Sílvia Neves Moreira

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos

Universidade do Minho

2012

Resumo

A avaliação da formação pressupõe a recolha de informação nos seus diferentes momentos de concretização, tendo sempre em vista a melhoria dos dispositivos de formação. Deste modo, esta avaliação não se deve limitar apenas à enumeração das diferenças entre os objetivos esperados e resultados alcançados – deve ser, acima de tudo, um processo reflexivo sobre o próprio dispositivo da formação, “(...) a que corresponde uma pedagogia reflexiva e crítica e um modo de intervenção social igualmente solidário de uma visão dialética da relação entre teoria e prática” (Rodrigues, 1994: 100).

A intervenção/investigação desenvolvida no âmbito do nosso estágio focalizou a avaliação da formação, analisando o modo como esta é desenvolvida nas ações realizadas na empresa. Assim, selecionamos um curso de formação designado «Programa CBC – Competências Base de Chefia», de forma a analisar retrospectivamente a sua conceção, mas também a acompanhar a sua implementação e a sua avaliação nos diferentes momentos. Durante o nosso estágio desenvolvemos instrumentos que complementaram a avaliação realizada pela empresa, sendo de destacar a aplicação de inquéritos por questionário, compostos por cinco dimensões, aos formandos da Refinaria de Matosinhos que nele participaram e aos formadores internos que o ministraram.

Os dados obtidos na nossa investigação, e aqui apresentados, permitem-nos refletir sobre a formação disponibilizada aos trabalhadores da respetiva empresa, proporcionando contributos para eventuais adequações e alterações que o curso inicial deve sofrer, de forma a estar mais adaptado aos trabalhadores a quem se dirige. Na sua maioria, formandos e formadores internos exprimiram concordância em diversas afirmações presentes nas dimensões «Conteúdos» e «Curso de Formação e Desempenho Profissional». Ainda assim, na dimensão «Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação», há aspetos que podem traduzir uma certa insatisfação e discordância, quer da parte dos formandos quer da parte dos formadores internos.

EVALUATION OF TRAINING: REFLECTIONS FROM A CASE STUDY

Silvia Neves Moreira

Professional Practice Report

Master in Education – Training, Work and Human Resources

University of Minho

2012

Abstract

The evaluation of training entails the collection of information on their different moments of realization, always keeping in view the improvement of training facilities. Thus, this assessment should not be limited only to list the differences between the objectives and expected results - must be, above all, a reflective process on the training device itself, "(...) which corresponds to a reflexive pedagogy and criticism and a way of social intervention also supportive of a dialectical relationship between theory and practice" (Rodrigues 1994: 100).

The intervention/research undertaken as part of our internship focused on the evaluation of training, analyzing how this is developed in actions held in the company. Thus, we selected a training course called «Programa CBC – Competências Base de Chefia» («LSB Program - Leadership Skills Basics»), in order to analyze retrospectively its conception, but also to monitor its implementation and its evaluation in different moments. During our internship we developed tools that complemented the assessment made by the company, most notably the use of questionnaire surveys, consisting of five dimensions, the graduates of Matosinhos refinery who participated and to the internal trainers who ministered.

The data obtained in our investigation, and here presented, let's us reflect on the training provided to the employees of the company, providing input to any adaptations and modifications that the initial course must suffer in order to be more suited to workers to whom it is directed. The majority of trainees and trainers expressed their agreement on several internal assertions present in the dimensions «Contents» and «Training Course and Professional Performance». Still, the dimension «Satisfaction with the Course and Involvement in its Assessment», there are aspects that can display a certain dissatisfaction and disagreement from both parts, trainees and internal trainers.

ÍNDICE

Introdução	1
1. – Caracterização da Instituição	3
1.1. - História.....	3
1.2. – Órgãos Sociais.....	4
1.3. – Visão, Missão e Valores.....	4
1.4. – Direção de Recursos Humanos.....	5
1.4.1 - Direção de Recursos Humanos – Formação	6
1.4.2. - Formação: Procedimentos.....	7
1.5. – Refinaria de Matosinhos.....	8
1.5.1. – Centro de Formação do Parque de Perafita	8
2. – Identificação da Área de Investigação/Intervenção.....	9
2.1. – Programa Competências Base de Chefia (CBC).....	14
3. - Enquadramento Teórico.....	16
3.1. – O Processo de Formação	16
3.1.1. – Modelos de Formação	16
3.2. – Conceção, Gestão e Avaliação da Formação	24
3.2.1. – A Análise de Necessidades.....	25
3.2.2. – A Programação.....	28
3.2.3. – A Execução.....	31
3.2.4. – A Avaliação: Definições, Princípios e Momentos.....	32
3.2.4.1. – Funções e Modelos da Avaliação	36
4. - Apresentação e Fundamentação da Metodologia de Investigação/ Intervenção.....	43
4.1. – A Investigação Qualitativa	43
4.2. - O Método – Estudo de Caso	44
4.3. - As Técnicas.....	51
4.3.1. - Entrevistas Semidiretivas.....	51
4.3.2. - Inquérito por Questionário	55
4.3.3. – Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental.....	62
4.3.4. - Observação.....	63
4.4. – Recursos Necessários	63
5. – Análise e Interpretação dos Dados	64
5.1. – Avaliação do Curso – Perspetiva dos Formandos	65
5.2. – Avaliação do Curso – Perspetiva dos Formadores Internos	73
6. – Considerações Finais.....	83

Referências Bibliográficas	90
Apêndices	95
Anexos.....	177

INTRODUÇÃO

O presente Relatório surge no âmbito da realização do Estágio Profissional do 2º ano do Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos do Instituto de Educação da Universidade do Minho. O estágio foi desenvolvido numa Empresa do ramo petrolífero, tendo por objetivo a avaliação de um dos cursos de formação desenvolvidos pela mesma.

Para a elaboração deste trabalho, optamos por iniciar com um breve enquadramento contextual¹, realizando a caracterização da organização onde se desenvolverá o estágio, focalizando a Direção de Recursos Humanos – Formação da Empresa, tendo por base as lógicas que conduzem a sua atividade, bem como as dinâmicas e especificidades subjacentes ao seu funcionamento.

Numa segunda parte, respondendo à necessidade de definir uma temática de análise, a qual investigamos e também foi o objeto de intervenção, identificamos a área de intervenção: a avaliação da formação promovida pela Empresa em questão, enquadrada no desenvolvimento dos recursos humanos.

Assim sendo, de seguida, executa-se uma breve fundamentação teórica da temática da formação e da avaliação e, ainda, da sua articulação com o desenvolvimento de recursos humanos. No que concerne às leituras, partimos para este trabalho já com algum conhecimento académico, visto que no primeiro ano do mestrado frequentamos diversas Unidades Curriculares (nomeadamente, Organização e Gestão da Formação, Supervisão da Formação e Avaliação e Financiamento da Formação) onde foram abordadas as questões da formação, avaliação e desenvolvimento de recursos humanos e onde tivemos acesso à literatura sobre essas mesmas questões. Aliás, por já termos alguma formação neste campo, compreendemos claramente a pertinência e a relevância destas questões e por isso a nossa escolha recair sobre esta temática.

Neste debate sobre formação e desenvolvimento de recursos humanos, não nos podemos esquecer que a sociedade do conhecimento/economia do conhecimento, urge que as empresas se tornem mais competitivas, sendo que um dos fatores mais relevantes para o seu desenvolvimento é a qualidade dos seus recursos humanos (Cunha *et al.*, 2010). Por conseguinte, a tónica é colocada sobre os trabalhadores e peritos que conseguem gerar empatia com as carências dos clientes, que antecipam e preveem os seus desejos futuros de forma a potenciar o consumo. A gestão de recursos humanos é

¹ Tendo por base a página da empresa na internet, consultada a 18 de Abril de 2011.

também influenciada por estes novos «mandatos» iniciados com o processo da globalização, que afetam o modo de organização da economia e da sociedade de variados países, incluindo Portugal. Os trabalhadores têm de resignar-se às regras do capital, realizando um trabalho que não os servem a eles mas à economia, ou seja, a economia já não se encontra ao serviço das pessoas, uma vez que são as pessoas que se encontram ao serviço da economia.

Atualmente assistimos à precarização do trabalho, sendo que esta se liga à exploração de mão de obra, a remunerações muito baixas face a empregos exigentes, excesso de carga horária, poucas (ou mesmo nenhuma) condições para o exercício do trabalho, entre outros problemas, sendo que estas advertências suscitam a reflexão em torno dos direitos e deveres dos trabalhadores. Tendo em consideração estas premissas, a intervenção que aqui propomos torna-se pertinente porque vai permitir compreender quais as particularidades que trazem maior valor e potencialidades para a empregabilidade dos profissionais de recursos humanos, isto porque a gestão dos recursos humanos será também influenciada pela reestruturação dos processos laborais - o mercado de trabalho encontra-se a sofrer transformações que vão atingir todas as organizações e todos trabalhadores, sendo que não se pode enfrentar os problemas do presente e do futuro com soluções do passado. Assim, a formação é por nós entendida como uma potencialidade no contexto anteriormente descrito.

De regresso à apresentação deste Relatório, segue-se a metodologia de investigação/intervenção desenvolvida ao longo do estágio. Neste âmbito, partimos do pressuposto que a escolha de uma determinada área de investigação/intervenção influencia métodos e técnicas utilizados, uma vez que existem diversas maneiras de pensar o real e de estudar os fenómenos sociais. Deste modo, a nossa escolha recaiu sobre uma investigação/intervenção ligada aos pressupostos do paradigma qualitativo, estando próxima do método de estudo de caso. Tendo em consideração esta premissa, optou-se pela realização de entrevistas semidiretivas e pela aplicação de inquéritos por questionário. Paralelamente, ocorreu também a análise de diversos documentos concedidos pela organização onde decorreu o estágio, nomeadamente questionários de diagnóstico e de avaliação da formação, bem como normas que regulamentam o funcionamento da formação. Esta análise vai possibilitar-nos a compreensão mais aprofundada do modo como funciona o processo de formação num dos cursos desenvolvidos por esta organização. No decorrer do estágio, e uma vez que

desempenhamos algumas funções semelhantes às dos trabalhadores da Empresa, pudemos também efetuar observação.

Seguidamente, procedeu-se à análise e interpretação dos dados recolhidos, em articulação com os objetivos da nossa intervenção/investigação, através da apresentação dos dados obtidos a partir de diferentes fontes. Nesta discussão dos resultados, tomamos como referência os pressupostos teóricos apresentados.

Por fim, é efetuada uma análise crítica dos resultados obtidos e das implicações dos mesmos. Nesta fase, são igualmente apresentadas as considerações finais, pretendendo tecer uma análise crítica do trabalho realizado ao longo de toda a intervenção/investigação e evidenciando o impacto do estágio ao nível pessoal e académico e, ainda, ao nível institucional no que se refere à Empresa.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO²

A origem do grupo no qual se insere esta Empresa remonta ao iniciar da indústria nacional do petróleo e do gás natural. Construída a partir da fusão, aquisição e integração de empresas que, em distintos momentos, lhe permitiram crescer e difundir a sua atividade, esta Empresa é hoje um operador integrado multi-energia, presente em todas as etapas da cadeia de valor do petróleo, gás natural e eletricidade.

O grupo é constituído pela Empresa onde estagiamos e por outras empresas subsidiárias, assim como pelos seus clientes, trabalhadores e acionistas, tendo como principal missão a criação de valor, atuando com base em princípios éticos e de transparência.

1.1. História

A origem da Empresa remonta ao século XVIII. Em 1780, Lisboa começa a ser iluminada com os primeiros candeeiros a azeite. Do azeite ao carvão, da iluminação a gás ao petróleo e ao gás natural, decorreram anos de evolução técnica, económica e social. Deste modo, acompanhando o aparecimento destas novas fontes de energia, vão surgindo diversas empresas que traçam os destinos do setor energético em Portugal e originarão, mais tarde, a Empresa tal como hoje é conhecida.

² Caracterização da Empresa a nível nacional (Porto, Lisboa e Sines), tendo por base a sua página na internet, consultada a 18 de Abril de 2011, bem como outros documentos gentilmente cedidos.

A Empresa foi constituída em 22 de abril de 1999, tendo como objetivo explorar os negócios do petróleo e do gás natural na sequência da reestruturação do setor energético em Portugal. Esta Empresa agrupou uma outra, a única empresa refinadora e a principal distribuidora de produtos petrolíferos em Portugal, e ainda outra ligada à importação, transporte e distribuição de gás natural em Portugal. Podem destacar-se seis etapas fulcrais na história da Empresa onde estagiamos: a inauguração da primeira refinaria portuguesa, no ano de 1940; a entrada no negócio de exploração e produção, em 1977; a criação da sua marca, entre 1976 e 1978; a criação do mercado do gás natural em Portugal, entre 1989 e 1994; a constituição da empresa como hoje é conhecida, no ano de 1999; a maior descoberta de petróleo dos últimos trinta anos, realizada em 2007 na Bacia de Santos (Brasil).

1.2. Órgãos Sociais

A Empresa onde estagiamos é uma sociedade emitente de ações que se encontram admitidas à negociação no mercado de cotações oficiais da NYSE Euronext. De acordo com as melhores práticas preconizadas por esta empresa, o modelo de governo assegura um conjunto de órgãos sociais, eleitos em assembleia-geral para mandatos de três anos, com competências deliberativas, executivas e de fiscalização.

A assembleia-geral é constituída por três elementos. As remunerações dos membros dos órgãos sociais da Empresa são fixadas por uma comissão de remunerações constituída por representantes de três acionistas e eleitos pela assembleia-geral. Do conselho fiscal fazem parte três membros efetivos e um suplente. O conselho de administração tem dezassete membros efetivos. A comissão executiva é um órgão executivo mandatado pelo conselho de administração e tem cinco membros. O revisor oficial de contas ou a sociedade de revisores oficiais de contas (SROC) são propostos à assembleia-geral pelo conselho fiscal e não podem fazer parte deste órgão.

1.3. Visão, Missão e Valores

Esta Empresa pretende ser, no mercado onde exerce a sua actividade, a empresa de referência do sector energético. Deste modo, a sua missão é criar valor para os clientes, trabalhadores e acionistas, tendo uma atuação nos mercados energéticos marcada pela ambição, inovação e competitividade, promovendo o respeito pelos

princípios da ética e da sustentabilidade. Assim sendo, as suas práticas de sustentabilidade estão alicerçadas nos setes valores que a empresa promove – enfoque no cliente, trabalho em equipa, empreendedorismo e orientação para resultados, desenvolvimento e valorização individual, inovação e melhoria contínua, segurança e ambiente, integridade e transparência.

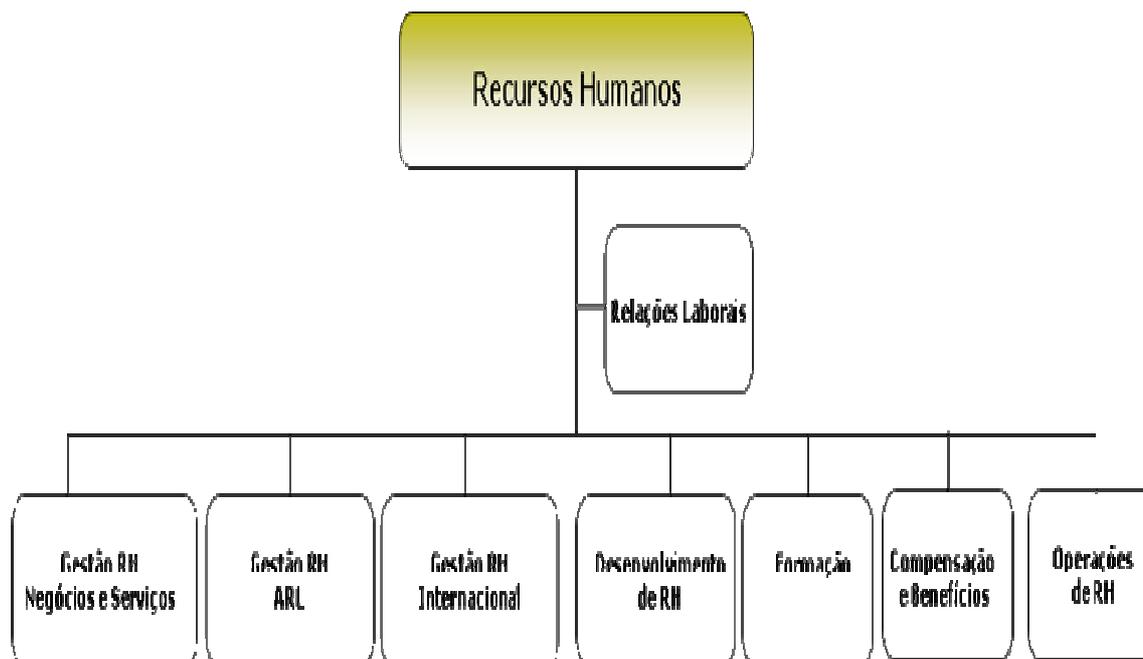
Neste grupo empresarial, todos os trabalhadores têm o dever de conhecer, defender e promover estes valores, fazendo com que estes sejam um instrumento de coesão interna, de diferenciação competitiva e de relacionamento entre os agentes económicos, políticos ou sociais que se interessam ou são afetados pelas suas atividades.



1.4. Direção de Recursos Humanos

Tendo em consideração a perspetiva da Empresa, esta investe no trabalho em equipa e na valorização individual, acreditando que os seus recursos humanos são responsáveis, em grande parte, pelo seu sucesso. Deste modo, a organização aposta na formação e no desenvolvimento pessoal e profissional dos seus trabalhadores, presumindo que a sua motivação é um dos seus pontos fortes. Por outro lado, com a ambição de querer manter uma equipa forte, empenhada e dinâmica, a Empresa dá grande ênfase ao processo de recrutamento.

A Direção de Recursos Humanos da Empresa é constituída por sessenta e dois trabalhadores distribuídos pelas áreas de Operações de Recursos Humanos, Formação, Desenvolvimento de Recursos Humanos, Compensação e Benefícios e Gestão de Recursos Humanos (Negócios e Serviços, ARL e Internacional), conforme o seguinte organograma:



No âmbito da realização do estágio, vamos circunscrever a nossa presença na área de Formação sendo que apenas realizaremos a caracterização desta³.

1.4.1. Direção de Recursos Humanos – Formação

Na área da Formação, exercem funções sete trabalhadores, tendo uma abrangência de duas mil e noventa e nove pessoas na empresa. O projeto da Direção de Recursos Humanos – Formação concretiza-se em três centros de formação localizados no Porto (Parque de Perafita), em Lisboa e em Sines. São responsabilidades desta área:

- Garantir a conformidade do projeto do plano de formação com as políticas definidas e o orçamento aprovado;
- Elaborar o projeto e o plano de formação da Empresa;
- Apresentar o projeto do plano de formação à Direção de Recursos Humanos para aprovação;
- Executar o plano de formação;
- Assegurar as obrigações legais no âmbito da gestão da formação;
- Gerir o orçamento da formação;
- Gerir ações de formação não previstas no plano de formação;

³ De acordo com a Norma de Procedimento da Empresa (NPG-003), cedida pela organização, e consultada em 12 de Outubro de 2011.

- Definir os indicadores de gestão de formação profissional;
- Enviar à Direção de Recursos Humanos – Gestão de Recursos Humanos, trimestralmente, informação sobre a realização do Plano de Formação, as suas eventuais revisões e evolução dos indicadores;
- Garantir a inserção em cadastro da formação frequentada pelos trabalhadores da Empresa;
- Proceder à avaliação da eficácia dos cursos de formação realizados;
- Proceder à avaliação da formação;
- Executar o processo de consulta ao mercado para prestadores de serviços de formação;
- Proceder à avaliação das empresas de formação contratadas.

1.4.2. Formação: Procedimentos

Inicialmente, no âmbito do processo de Avaliação de Desempenho, é realizado um diagnóstico para identificar as necessidades de formação dos trabalhadores. Este diagnóstico ocorre fundamentalmente nas reuniões entre avaliadores e avaliados, em todas as Unidades de Negócio (UN), Serviços Corporativos (SC) e Empresas. Este diagnóstico é enviado para a Direção de Recursos Humanos – Formação até ao dia 31 de maio, para proceder ao tratamento dos dados recolhidos. A técnica de formação de Matosinhos confirma-nos a realização deste diagnóstico de necessidades de formação, nas suas palavras “é realizado na altura da avaliação de desempenho. Portanto, há uma parte em que o colaborador pode fazer menção da formação que pretende e a chefia indicar qual é a formação pretendida (...)” (entrevista realizada à técnica de formação de Matosinhos). Assim, e ainda de acordo com a mesma técnica, os colaboradores “são sempre envolvidos no processo”. Passada esta fase, ocorre a elaboração do Projeto de Plano de Formação, que é negociado com cada Unidade de Negócio, Serviços Corporativos e Empresa e deve ser aprovado até ao dia 31 de dezembro. Depois de aprovado, o Plano de Formação é executado entre janeiro e dezembro, podendo haver dois tipos de formações: interna (da responsabilidade da Direção de Recursos Humanos – Formação) ou externa (formação interempresas, alheias à Direção de Recursos Humanos – Formação). No que se refere ao processo de Avaliação da Formação, este acontece em três fases distintas: diagnóstico da situação anterior à ação de formação, no qual se verificam as potencialidades do contexto e dos sujeitos e os aspetos que devem

ser desenvolvidos, avaliação da ação formativa, realizada através da aplicação de instrumentos de avaliação da ação de formação e dos formadores pelos formandos e da aplicação de instrumentos de avaliação da ação de formação e dos formandos pelos formadores, e avaliação da eficácia da formação, na qual se verificam os efeitos da formação a médio e longo prazo. Por fim, a Direção de Recursos Humanos – Formação realiza a Análise da Formação, isto é, trata a informação resultante da avaliação da formação. É importante salientar que, uma vez que a avaliação da formação já é realizada pela empresa, no seguimento deste trabalho iremos esclarecer as razões que nos levaram a investigar e intervir sobre esta mesma temática.

1.5. Refinaria de Matosinhos

Foi no ano de 1966 que se iniciou a construção da Refinaria de Matosinhos, tendo esta começado a sua atividade três anos mais tarde. O complexo industrial desta refinaria tem uma área de aproximadamente quatrocentos hectares e encontra-se interligado ao terminal para petroleiros no porto de Leixões por diversos oleodutos com perto de dois quilómetros de extensão.

Deste modo, a Refinaria de Matosinhos é responsável pela produção de uma grande diversidade de derivados ou produtos aromáticos, relevantes matérias-primas para a indústria química e petroquímica, e de plásticos, têxteis, adubos, borracha, tintas e solventes, que se consubstanciam nas seguintes linhas de fabrico: produção de combustíveis, produção de óleos base, produção de aromáticos e solventes, fabricação de massas lubrificantes, fabricação e moldação de parafinas, produção de betumes e produção de enxofre.

Esta refinaria, localizada no norte de Portugal, possui um total de setecentos e onze trabalhadores⁴, que estão distribuídos pela própria Refinaria de Matosinhos, pelos Parques da Boa Nova, de Perafita e de Real, pelo Aeroporto de Pedras Rubras e pelo Terminal de Leixões.

1.5.1. Centro de Formação do Parque de Perafita

Ao conceber o plano de estágio, sabendo que a nossa formação académica está em grande parte relacionada com a organização e gestão da formação, tivemos como objetivo central compreender de que modo é que a formação e, ainda, o processo de

⁴ De acordo com as informações gentilmente cedidas pela Empresa a 3 de Novembro de 2011.

avaliação da mesma, estão organizadas neste contexto empresarial. Assim, após a nossa proposta de estágio ter sido analisada pelo responsável dos recursos humanos, foi-nos comunicado que o nosso estágio seria realizado no Centro de Formação do Parque de Perafita.

O Centro de Formação⁵, na sua condição atual, surgiu em abril de 2008, estando em funcionamento no Parque de Perafita. No passado, este Centro contou com a colaboração de três técnicos, sendo que atualmente apenas um exerce funções. O Centro de Formação é composto por três salas de formação com capacidade total para quarenta e um formandos, uma divisão – arquivo – onde se encontram arrumados os diversos materiais, uma divisão – *coffee-break* – onde os formandos podem tomar café e descontrair nos intervalos das ações de formação, uma casa de banho e um gabinete onde trabalha a técnica de formação, que foi partilhado connosco durante o nosso estágio. Cada sala está equipada com projetores, mesas organizadas em «U» (de modo a que todos os formandos se observem e tenham boa visibilidade para a mesa dos formadores), cadeiras e *flipcharts*; uma sala tem ainda dez computadores disponíveis para formações em que seja necessário este recurso.

É neste local que os trabalhadores da empresa da região Norte frequentam diversas ações de formação, integradas no Plano de Formação anual. A empresa teve sempre o Centro de Formação enquadrado nas suas instalações, porém, quando é necessário (em grande parte pela razão de haver um elevado número de trabalhadores convocados), as ações de formação podem ser realizadas nas salas da Refinaria de Matosinhos, em hotéis ou noutros locais alugados.

2. IDENTIFICAÇÃO DA ÁREA DE INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO

A conceção da problemática “consiste, pois, em fazer o balanço das diferentes problemáticas possíveis, em elucidar os seus pressupostos, em compará-los e em refletir nas suas implicações metodológicas (...)” (Quivy & Van Campenhoudht, 2008: 90). Contudo, sabemos que “(...) uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (*idem*: 31).

⁵ Anteriormente, e segundo as informações fornecidas pela técnica de formação, o Centro de Formação localizava-se no Parque de Real.

Tendo realizado uma pesquisa detalhada para encontrar uma organização que tivesse várias características que fossem do nosso interesse e agrado, concluímos que a Empresa onde estagiamos era aquela que correspondia em grande medida às nossas expectativas, desde logo pelo desenvolvimento da formação dos seus trabalhadores. Por outro lado, é importante salientar que esta Empresa se disponibilizou para o desenvolvimento do nosso estágio, demonstrando-se bastante receptiva desde o nosso primeiro contacto, tendo este fator uma elevada influência na nossa escolha.

Neste sentido, a nossa área de intervenção focaliza a Formação de Recursos Humanos, particularmente o seu desenvolvimento desde o diagnóstico de necessidades até à avaliação final do curso de formação. Contudo, e por sabermos que o processo de formação se desenvolve numa temporalidade muito extensa, centramos a nossa intervenção/investigação na avaliação da formação, analisando o modo como esta é desenvolvida nas ações realizadas na Empresa. Uma outra razão que nos levou a centralizar a nossa investigação/intervenção na avaliação da formação foi o facto de ambicionarmos compreender de que modo é que a avaliação da formação se concretiza, verificando se são efetivamente cumpridas as suas funções de averiguação dos efeitos da formação e de meio de regulação e aperfeiçoamento das ações futuras. Pretendemos, por um lado, analisar a que instrumentos é que a organização recorre para avaliar formandos, formadores e a própria ação de formação e, por outro lado, elaborar, a título experimental, outros instrumentos para cumprir esta etapa tão importante do ciclo formativo. Assim, a área de intervenção direciona-nos para o nosso próprio perfil profissional enquanto técnicos superiores de Educação especializados em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, isto é, ao investigar e intervir pudemos também consolidar as competências e qualificações que a nossa formação académica nos proporciona. Neste sentido, selecionamos um curso de formação designado «Programa CBC – Competências Base de Chefia⁶», iniciado abril de 2011 e concluído em fevereiro de 2012, de modo a analisar retrospectivamente a sua conceção, mas também a acompanhar a sua implementação e a sua avaliação nos diferentes momentos.

De forma a estabelecer o sentido geral da intervenção/investigação que pretendemos no nosso estágio, traçamos os seguintes objetivos:

⁶ Este curso será apresentado, detalhadamente, no ponto seguinte do Relatório.

Objetivos	Descrição
Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as práticas de formação tendo como base a estratégia de desenvolvimento e gestão de recursos humanos da organização; • Identificar e problematizar as práticas de avaliação da formação; • Contribuir para o aprofundamento do processo de avaliação da formação.
Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e sinalizar os métodos e as técnicas de formação adotados pela organização, designadamente da sua avaliação; • Conhecer e refletir sobre o processo de avaliação da formação a que recorre a empresa em causa; <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver funções e competências de um profissional de formação e desenvolvimento de recursos humanos; • Estudar os instrumentos, as abordagens e os processos utilizados quer na formação, quer na sua avaliação.

Neste ponto gostaríamos também de ressaltar que os objetivos são extremamente importantes e indispensáveis em qualquer investigação/intervenção, contudo temos presente a noção que estes funcionam como indicadores da ação e não como prescritores.

Voltando à identificação da nossa área de intervenção, torna-se pertinente clarificar que o processo de avaliação numa formação é vasto e complexo e pressupõe a recolha de informação nos seus diferentes momentos de concretização, tendo sempre em vista a melhoria dos dispositivos de formação. Deste modo, os momentos e fatores que são objetos da avaliação dependem da finalidade da própria avaliação. Um ponto essencial é que a avaliação da formação não se deve limitar apenas à enumeração das diferenças entre os objetivos esperados e resultados alcançados – deve ser, acima de tudo, um processo reflexivo sobre o próprio dispositivo da formação, “(...) a que corresponde uma pedagogia reflexiva e crítica e um modo de intervenção social igualmente solidário de uma visão dialética da relação entre teoria e prática” (Rodrigues, 1994: 100). Por outro lado, os contextos de formação têm características próprias, o que faz com que determinados aspetos da formação devam considerar essas mesmas características e fazer delas uma mais-valia para o desenvolvimento de

qualquer projeto. Por conseguinte, “o projeto de avaliação é um processo infinito e consequentemente sempre parcial, pois que o sentido é incessantemente posto em causa pela evolução de cada situação” (Ardoino & Berger, 1986: 4).

Desde cedo que estamos em contacto com diversos aspetos que se relacionam com a avaliação, não só nos contextos de educação formal, mas também nos contextos educativos informais e não formais. Apesar de estarmos «familiarizados» com o processo de avaliação, é sempre importante relembrar que este é pautado por uma elevada complexidade. Assim, um dos grandes pedidos que se faz à avaliação é que esta seja objetiva, visto que “a objetividade surge associada às ideias de clareza, precisão, rigor, controlo da arbitrariedade, cientificidade, abstraindo de qualquer possibilidade de se equacionar a existência de conflitos de valores, de incerteza e/ou de singularidades” (Terrasêca, 2002: 2). Nesta lógica da objetividade, a avaliação é quase sempre feita por comparação a um modelo ideal e, portanto, não atingível. Todavia, não podemos esquecer que “(...) a avaliação coloca-se em termos de significante e de significação (...) e implica um questionamento sobre o sentido” (Ardoino & Berger, 1986: 1).

Contrariamente ao que as lógicas objetivistas defendem, a subjetividade não tem necessariamente que ser imparcial, uma vez que as avaliações têm que ter subjetividade, mas devem procurar eliminar a parcialidade. Seguindo este princípio, a ideia da subjetividade assenta na relação entre avaliadores e avaliados e não na sua separação. Assim, onde há diálogo e comunicação, há cedência do poder – conquista de poder dos avaliados face aos avaliadores – sendo que esta redefinição de papéis contribui para a construção de sentido do processo de avaliação. Em síntese, tudo o que está subjacente ao modo como se avalia depende do lugar de onde se olha, das características de quem avalia e do momento em que a avaliação ocorre, uma vez que avaliar o processo ou o produto são coisas distintas.

Apesar de termos realizado diversas atividades⁷ dentro do processo da formação na empresa, esta investigação/intervenção esteve mais focalizada sobre as práticas de avaliação da formação. Esta particularidade veio fomentar a reflexão sobre esta temática, permitindo-nos repensar as questões da formação e desenvolvimento de recursos humanos. Consideramos que a avaliação da formação é uma etapa crucial neste processo uma vez que possibilita quer a tomada de consciência do nível de qualidade de determinada formação quer um constante aperfeiçoamento das ações de formação.

⁷ Está disponível para consulta, no APÊNDICE 1, uma lista pormenorizada das atividades realizadas semanalmente no Estágio.

Assim, é inevitável referir que a análise das práticas de avaliação da formação nesta empresa suscitou novas interrogações e inquietações, que serão mais exploradas nas considerações finais deste relatório.

Porém, torna-se importante referir que a maioria das atividades realizadas no âmbito do estágio pode enquadrar-se no processo de gestão da formação, estando a avaliação da formação englobada nesse processo. De acordo com D’Orgeval (*in* Marc & Garcia-Locqueneux, 1995: 474), “conduzir um projeto de formação supõe um procedimento com várias dimensões”, sendo que esta tarefa está sustentada pelas “(...) funções de pilotagem, de conceção, de planificação, de realização e de avaliação”(idem). Na empresa onde estagiamos, e de acordo com o testemunho da técnica de formação de Matosinhos, as funções de conceção, planificação, realização e avaliação estão previamente definidas:

“A formação que é dada é dentro dos limites do que está concebido no plano de formação. Portanto, depois de se fazer o orçamento e ser aprovado pelo Diretor de Recursos Humanos e pelo Presidente da empresa, nessa altura virá o plano de formação. (...) E então aí nessa altura o plano de formação começa-se a desenvolver (...) Eu só sou uma peça da engrenagem” (entrevista realizada à técnica de formação de Matosinhos)

Ainda nesta linha, podemos afirmar que, quando a técnica de formação tem acesso ao plano de formação, as modalidades de formação, o tipo de organização de formação, os horários, a duração, os programas, os locais, os recursos (humanos, técnicos, materiais) a afetar, as metodologias de acompanhamento e de avaliação, os executores físicos e financeiros e o público-alvo já estão estabelecidos:

“As empresas de formação [são selecionadas] pelo Departamento de Compras. Portanto, é feita a consulta ao mercado e depois é analisada a proposta financeira, que agora tem muito peso, e o programa. (...) A melhor oferta” (entrevista realizada à técnica de formação de Matosinhos)

Voltando ao pensamento de D’Orgeval (*in* Marc & Garcia-Locqueneux, 1995: 483), “a preparação, a animação e o acompanhamento, em particular no caso de um ciclo de formação longo, requerem uma abundância de documentos administrativos”. Assim, em colaboração com esta técnica, realizamos diversas tarefas relacionadas com a elaboração dos documentos de acompanhamento às ações de formação durante a nossa presença na empresa, sendo de destacar a preparação de materiais (capas com folhas e canetas para suporte do curso a distribuir aos participantes) e salas para ações de

formação, a realização de processos pedagógicos (constituídos por folhas de presenças, folhas de sumários, folhas de avaliação das ações de formação por parte dos formandos, folhas de avaliação dos formandos a nível individual e grupal para formadores) para variados cursos de formação e a análise dos questionários de avaliação das ações de formação por parte dos formandos.

2.1. PROGRAMA COMPETÊNCIAS BASE DE CHEFIA (CBC)⁸

O Programa CBC⁹ desenvolvido pela Direção de Recursos Humanos – Formação, foi iniciado em abril de 2011 e foi composto por quatro módulos, num total de nove dias de formação, perfazendo sessenta e três horas de formação: Módulo I que abordou temas *Corporate* e toda a cadeia de valor dos vários negócios da empresa; Módulo II que se focalizou sobre as políticas, processos e procedimentos no âmbito da gestão dos Recursos Humanos; Módulo III que incidiu sobre Análise e Controlo Orçamental; Módulo IV, especificamente orientado para o reforço de competências comportamentais associadas à coordenação de equipas e desenvolvimento de pessoas. Ainda de acordo com a duração do curso, esta divide-se em “(...) dois dias o primeiro módulo, mais dois dias o segundo módulo, um dia o terceiro módulo e quatro dias o quarto módulo” (entrevista realizada à técnica de formação de Matosinhos). É de salientar que os três primeiros módulos foram, na íntegra, assegurados por cerca de quarenta quadros da Empresa (formadores internos), especialistas nas diversas áreas abrangidas, sendo que apenas o Módulo IV, pelas suas características peculiares, foi assegurado por dois formadores externos, consoante o testemunho da técnica de formação de Matosinhos – “Foram todos formadores internos, dos três módulos iniciais. E só no quarto é que tem uma empresa do exterior a dar formação”. A execução do programa foi flexível, tentando apenas respeitar alguma lógica na sequência dos temas, apesar de ter sofrido pequenas alterações, tendo sido o mesmo aplicado durante dez meses e, terminado portanto, em fevereiro de 2012. O programa envolveu as chefias base e intermédias da Empresa, abrangendo cerca de trezentos e dezoito trabalhadores de todo o país, divididos em dezasseis turmas (cada uma frequentada por cerca de vinte e dois formandos). De acordo com o testemunho da técnica de formação de Lisboa, este curso

⁸ Para realizar esta caracterização tive como base documentos cedidos pela Direção de Recursos Humanos – Formação e a consulta do Portal do Colaborador, a 15 de Dezembro de 2011, bem como a entrevista realizada à Técnica da DRH-Formação de Matosinhos e o depoimento da Técnica da DRH-Formação de Lisboa

⁹ O programa e o regulamento do curso encontram-se disponíveis para consulta nos ANEXOS 1 e 2.

surgiu pois havia “a ideia generalizada de que as chefias base e intermédias precisavam de ver reforçadas as suas competências comportamentais e de ter uma visão mais transversal do Grupo”. Tendo em consideração o que o formador externo declarou, a coordenação do curso foi excelente pois “permitiu uma visita aos locais de trabalho das pessoas, forneceu exemplos de problemas reais” (entrevista realizada ao formador externo).

Assim, e com apenas esta edição prevista, a realização deste programa teve como principal objetivo proporcionar às chefias, que se enquadram na base da cadeia hierárquica, uma perspetiva alargada, concreta e generalizada, das múltiplas atividades do Grupo, organizar um conjunto de conhecimentos práticos de normas, processos e procedimentos relacionados com as funções de chefia, bem como fortalecer o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais fundamentais para a melhoria permanente da gestão das equipas de trabalho. Em suma, e tendo em consideração o referido anteriormente, o Programa CBC pode ser encarado como uma mais-valia para o Grupo no qual se insere a Empresa, uma vez que teve como ambição aperfeiçoar o desempenho das chefias nas suas funções. Este curso foi bem aceite pelos formandos, sendo que, de acordo com o formador externo, “nota-se uma participação muito entusiástica de todos os grupos (...). Há um grande envolvimento das pessoas nas atividades” (entrevista realizada ao formador externo).

A investigação/intervenção desenvolvida no âmbito do nosso estágio teve como objetivo central desenvolver uma avaliação do referido curso, recorrendo à aplicação de inquéritos por questionário aos formandos da Refinaria de Matosinhos que participaram no programa (cento e catorze) e aos formadores internos que o ministraram. Contudo, torna-se necessário clarificar que iniciamos a nossa avaliação sabendo que, relativamente à avaliação do curso por parte dos formandos, foi utilizado o instrumento de avaliação de satisfação da ação criado pela empresa e que é aplicado em todas as ações de formação realizadas. Por outro lado, no que concerne à avaliação das aprendizagens dos formandos, esta foi efetuada através de testes de resposta múltipla (no final dos módulos I, II e III) e da medição de frequência de comportamentos, no final módulo IV, sendo que, após a conclusão deste último módulo, os formandos também tiveram que realizar um trabalho individual sobre Comunicação, Trabalho em Equipa e Liderança, segundo o que nos indicou a técnica de formação de Matosinhos – “(...) os formandos foram avaliados com testes escritos no início de cada módulo. E

neste último módulo vão ter que fazer um trabalho individual sobre Comunicação, Trabalho em Equipa e Liderança”. De acordo com a mesma técnica, os formadores “(...) são avaliados pelos formandos”. Estas avaliações das aprendizagens dos formandos e as avaliações dos formadores realizadas pelos mesmos serão tratadas e analisadas, sendo que no desenvolvimento de cursos futuros “estas análises e relatórios serão considerados” (entrevista realizada à técnica de formação de Lisboa). Tivemos também conhecimento que está prevista a realização de uma avaliação de impacto da formação, que se irá processar “seis meses após o fim das ações”, e irá questionar a chefia de cada formando “sobre o grau de cumprimento de dois ou três dos objetivos previstos para a ação” (entrevista realizada à técnica de formação de Lisboa). A realização desta avaliação de impacto é também defendida pelo formador externo, que nos comunicou que “as chefias de topo deviam ser ouvidas, de forma a haver uma avaliação de impacto, para saber se o que aprendem aqui está a surtir algum efeito no contexto onde as pessoas trabalham” (entrevista realizada ao formador externo). Ainda nesta linha, o mesmo formador considera que “(...) é pertinente realizar uma avaliação *in locu* para ver realmente os efeitos” (entrevista realizada ao formador externo).

Embora a empresa realize alguma avaliação do curso em causa e tenha instrumentos de avaliação, o nosso objetivo prendeu-se com um aprofundar desta avaliação, como teremos a oportunidade de debater e refletir no capítulo IV deste trabalho.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1. O PROCESSO DE FORMAÇÃO

A forma como o processo de formação é concebido e dinamizado está intimamente relacionado, entre outros aspetos, com as perspetivas sobre a relação pedagógica e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas defendidas pelos responsáveis pelo cumprimento destas tarefas. Deste modo, de seguida são apresentados os modelos de formação formulados por três autores de referência na área da formação.

3.1.1. MODELOS DE FORMAÇÃO

3.1.1.1. MODOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO (MTP) DE LESNE

Ao estabelecer uma ligação entre formação e socialização, considerando a formação como tempo e espaço de socialização, Lesne (1984) defende que é através deste processo, expresso em três modelos de trabalho pedagógico, que os indivíduos adquirem normas, regras, valores, comportamentos e atitudes. Tendo como ponto de partida a análise do processo de socialização do indivíduo, são apresentados assim três modelos distintos: MTP1 – Tipo Transmissivo com Orientação Normativa; MTP2 – Tipo Incitativo com Orientação Pessoal; MTP3 – Tipo Apropriativo Centrado na Inserção Social.

O Modo de Trabalho Pedagógico de Tipo Transmissivo com Orientação Normativa (ou MTP1) encara a pessoa em formação como objeto de socialização, determinada socialmente, produto social e objeto de socialização/formação. O formando apreende os conhecimentos através da inculcação ou imposição de normas sociais. De acordo com esta perspetiva, transmitem-se saberes, valores ou normas, modos de pensamento de uma organização social, sendo que o processo de socialização é caracterizado por ser funcionalista devido à aceitação passiva das normas. Deste modo, é defendida uma formação do tipo didático e autoritário, privilegiando-se uma relação pedagógica hierarquizada. Assim, neste modo de trabalho pedagógico são valorizados “procedimentos quantitativos de controlo das aquisições, que tentam medir, para o reduzirem, o desvio entre o modelo proposto pelo formador e o modelo devolvido pela pessoa em formação (...)” (Lesne, 1984: 57). De acordo com o referido anteriormente, neste modo de trabalho pedagógico preconiza-se a pedagogia «tradicional» na qual “a relação formador-pessoas em formação é entendida, vivida e concebida como uma relação dissimétrica: saber, nos primeiros; não-saber correspondente, nos outros (...)” (*idem*: 49).

Tendo em consideração o segundo Modo de Trabalho Pedagógico, o formando é visto como o sujeito da sua própria socialização, ator social, determinando-se e adequando-se, ativamente, aos papéis sociais e aos requisitos de funcionamento social, sendo a pessoa em formação protagonista da sua própria socialização/formação. Esta forma de encarar os sujeitos da formação tem implicações ao nível das intenções, dos motivos e das disposições dos indivíduos, demandando pela promoção de uma aprendizagem pessoal dos saberes, ocorrendo igualmente uma aquisição de saberes e do património sociocultural do grupo social. Como tal, esta perspetiva centraliza-se no formando enquanto agente de formação, equivalendo a um processo de ajustamento

ativo às condições de funcionamento de uma certa instituição. Por outro lado, segundo este modo de trabalho pedagógico, o formador “(...) visa fazer emergir um potencial de aquisição do saber e não fazer adquirir um corpo constituído de conhecimentos. A sua personalidade constitui um instrumento de formação determinante (...)” (*idem*: 110)

No MTP3 – Tipo Apropriativo Centrado na Inserção Social, os sujeitos da formação são fundamentalmente vistos como agentes de socialização, determinados mas também determinantes, atuando, simultaneamente, em e sobre as condições estruturais do processo, em e sobre o próprio processo. As pessoas em formação são consideradas “(...) como agentes sociais, suscetíveis de intervir ao nível da capacidade que toda a sociedade possui de agir sobre o seu próprio funcionamento” (*idem*: 152). De acordo com o anteriormente referido, pode afirmar-se que o desenvolvimento das capacidades do formando provém da sua inserção social, estando presente uma descentralização do ato de formar, com a intenção de possibilitar a inserção real e concreta da pessoa. A ação é focada na relação entre a inserção social das pessoas em formação e o sistema de esquemas de perceção e de raciocínio, sendo o formando encarado como agente social apto para participar na sociedade de que faz parte, um agente de socialização dos outros no contexto de trabalho. Assim, “na perspetiva do MTP3, a formação dirige-se, pois, a agentes sociais concretos, que ocupam lugares concretos em estruturas sociais concretas, que caracterizam grupos humanos reais e concretos, ou seja, enraizados na história” (*idem*: 156).

3.1.1.2. MODELOS DE FORMAÇÃO DE FERRY

Os modelos de formação definidos por Ferry (1987) têm por base a forma como a formação é desenvolvida, tendo em consideração as suas lógicas implícitas e explícitas e o modo como se operacionaliza todo o processo. Estes modelos de formação são os seguintes: centrado nas aquisições; centrado no processo; centrado na análise.

No primeiro modelo desenvolvido por este autor, a ênfase incide nos conteúdos de formação, sendo toda a formação pensada a partir desses conteúdos. Tendo em consideração esta premissa, na perspetiva aqui defendida formar significa adquirir e aperfeiçoar um saber, uma técnica ou uma competência. Deste modo, este é um modelo de formação predeterminado e preconcebido, uma vez que “os conteúdos da formação e os seus objetivos são pré-determinados pelo concetor da formação, mais ou menos

organizados pelo formador, enquanto os «formados» não têm nenhuma participação nestas determinações” (Ferry, 1987: 52). De uma maneira geral, os princípios deste modelo refletem a chamada formação tradicional, devido aos seguintes fatores: os conteúdos e objetivos de formação são extrínsecos ao formando; esta dinâmica de formação é caracterizada pela passividade dos formandos face a uma elevada importância dos conteúdos e objetivos; o formando é meramente visto como objeto de formação. Este é, então, um modelo centrado nas aquisições, encarando a prática como aplicação da teoria.

De acordo com o modelo centrado no processo, e como a própria designação indica, o que é fundamental é o processo de formação, ou seja, a maneira como cada formando se forma e as estratégias e as experiências que o formador propõe e desenvolve durante um processo de formação. Aqui, o formador não é considerado um especialista ou transmissor de conhecimentos, mas sim um facilitador, um propulsor do processo de formação, do sujeito que se forma. Por conseguinte, é da responsabilidade do formador a criação de situações favoráveis à formação efetiva dos formandos, recorrendo a métodos ativos centrados no próprio formando (por exemplo, workshops). Assim, neste segundo modelo de formação, o que é crucial na relação teoria/prática não é a ordem de aplicação mas sim a ordem da transferência, sendo que o momento de formação é tido como potenciador da reflexão sobre as práticas da teoria. Tendo em consideração esta interpretação da formação, pode afirmar-se que o formando é o sujeito da sua própria formação, sendo que mais importante para a sua formação é “viver experiências sociais ou intelectuais, individual ou coletivamente, dentro ou fora do campo profissional, com o seu lote de prazeres e de sofrimentos, de esforços e de fadigas” (*idem*: 53).

Por fim, no modelo de formação centrado na análise, a formação é perspectivada como um espaço onde o formando desenvolve um trabalho sobre si próprio, em função das situações com que se depara e do seu contexto de trabalho, debatendo e problematizando as suas práticas e desenvolvendo um processo de reorganização do conhecimento da realidade. Deste modo, o objetivo de adquirir a capacidade de analisar, transforma-se, segundo Ferry “na aprendizagem fundamental, naquela que comanda todas as outras. Saber analisar significa, de facto, estar em condições de determinar as aprendizagens a fazer nesta ou naquela ocorrência” (*idem*: 57). Segundo este modelo, a relação teoria/prática é de regulação, isto é, a teoria regula a prática e a prática a teoria,

numa relação dialética. Em suma, este modelo de formação concede liberdade ao formando, embora não ao nível individual, pois é encarado como observador analista.

3.1.1.3. MODELOS DE ORGANIZAÇÃO DE SISTEMAS DE FORMAÇÃO DE CORREIA

Partindo da análise do modo de funcionamento das organizações, Correia (1989) definiu três modelos de formação, sendo estes os seguintes: sistemas pré-programados de formação (lógica de reprodução); sistemas de formação centrados no desenvolvimento individual/pessoal (lógica de adaptação à estrutura social); sistemas de formação centrados na análise e transformação de práticas (lógica de mudança social).

A principal orientação do primeiro modelo – sistemas pré-programados de formação –, inserido numa lógica de reprodução do funcionamento das organizações, é estabelecer conteúdos, objetivos e contextos de formação prefixados, “(...) reproduzindo as condições sociológicas e sócio-pedagógico-científicas que justificam a sua existência e estruturação” (*idem*: 93). De acordo com esta premissa, as suas principais características são as seguintes: obtenção de um saber-fazer (*formar para* – com destaque para a componente profissional e não pessoal da formação); formação com cunho científico e didático (*formar em* – formação mais focalizada no processo ensino do que na aprendizagem); lógica da eficácia e da acumulação de saberes, valorizando a teoria em detrimento da prática, ou seja, adotando os ideais de uma lógica sumativa de formação; objetivos da formação “(...) quando são explicitados, não são suscetíveis de serem negociados com os formandos (...)” (*ibidem*); conteúdos de formação “(...) aparecem sob a forma de programa pré-programados, que os formandos devem «percorrer»” (*ibidem*); o formador é perspetivado como um especialista, “(...) induzindo uma relação pedagógica profundamente autoritária (...) já que ele é suposto possuir o saber legítimo (...)” (*idem*: 94), sendo o método privilegiado o transmissivo; lógica certificadora da avaliação, “(...) já que ela, sendo realizada exclusivamente pelo formador, se destina a certificar o grau de aquisição dos saberes e saber-fazer legítimos” (*ibidem*).

No que se refere ao segundo modelo, este defende uma lógica de adaptação à estrutura social, dando relevo à função psicossociológica da formação. Deste modo, os objetivos da formação são gerados a partir das expectativas e desejos dos formandos, que são os protagonistas da sua lógica de formação. Por conseguinte, a instituição

responsável pela formação organiza-a com base nas expectativas dos formandos. De uma maneira geral, os princípios deste modelo são: a formação tem como base as necessidades individuais expressas pelos formandos, sendo fulcral a realização da avaliação das necessidades, que poderão ser de trabalho ou formação; os objetivos de formação não são predeterminados, sendo que este modelo “(...) não admite também existência de objetivos de formação comuns a todos os formadores e formandos, mas postula a existência de necessidade individuais de formação (...)” (*idem*: 106); a formação é individualizada, sendo as estratégias de formação flexíveis e diversificadas, tendo os formandos “(...) um papel determinante (...)” (*idem*: 107) no processo de análise de necessidades previamente realizada; os conteúdos surgem das necessidades de formação e podem também irromper durante o desenvolvimento do processo de formação; o formador é visto como animador da formação, sendo que a sua intervenção é “(...) concebida como intervenção de alguém que vivenciou também uma experiência singular eventualmente mais rica” (*ibidem*); a avaliação é contínua, formativa e centrada nos processos de formação, tendo o formando um papel importante na avaliação da sua própria formação e o formador “(...) considera-se apenas ser um facilitador desta avaliação formativa, não se atribuindo a ele próprio o poder de distribuir sanções ou de certificar” (*idem*: 109).

O último modelo apresentado por Correia está enquadrado na lógica da mudança social, uma vez que o processo de formação aparece relacionado com a investigação e a mudança, focalizada no contacto e nas práticas. Este modelo “(...) assume as relações entre a teoria e a prática e entre o pessoal e o profissional como relações problemáticas que não podem ser dicotomizadas, mas assumidas na sua complementaridade contraditória e conflitual” (*idem*: 124). Assim, as principais orientações deste modelo são: as necessidades de formação “(...) são socialmente determinadas, isto é, são produzidas pela própria inserção do sistema de formação no tecido social e pela estrutura das situações e natureza dos instrumentos previstos para a sua identificação e levantamento” (*idem*: 118); a formação não se cinge apenas à sala de aula, isto porque é efetuada uma análise dos contextos e das práticas dos formandos, no sentido de potenciar o processo de modificação dessas mesmas práticas; a formulação dos objetivos de formação é um processo inacabado, uma vez que estes vão aparecendo no desenvolvimento e avaliação da formação, tendo assim um carácter provisório e tendo um papel de referente para organizar a formação; o processo de formação é

perspetivado como um espaço de apropriação de saberes/atitudes/competências, com uma dimensão transformadora e emancipadora dos sujeitos; o intuito da formação é a transformação das práticas e das representações dessas mesmas práticas, sendo que “(...) o trabalho pedagógico de formação se estrutura em torno de uma reflexão sobre as práticas que estimule uma reflexão na prática” (*idem*: 122); adquirem relevo as estratégias/modalidades de formação em contexto real, que valorizem a dinâmica de grupo, a interação entre indivíduos e o seu contexto de trabalho e formação, isto porque o grupo de formação é encarado como espaço de debate e partilha de práticas; o processo de avaliação foca-se no efeito da formação, ou seja, é uma avaliação formativa mas principalmente transformativa, sendo que nesta lógica “(...) os avaliadores são os próprios agentes de formação (formadores e formandos) que refletem sobre a sua própria prática, sobre a instituição da formação e sobre a sua articulação com os locais de trabalho, entendidos como espaços sociais de produção de práticas sociopedagógicas” (*idem*: 129).

De uma maneira geral, podemos afirmar que os modos de trabalho pedagógico propostos por Lesne adquirem correspondência e complementaridade nos modelos de análise das práticas de formação de professores propostos por Ferry, sendo esta similaridade também visível nos modelos conceptualizados por Correia. Ao comparar os primeiros modelos de cada um destes autores, compreendemos que estes nos direcionam para um modo tradicionalista e tecnicista de perspetivar o processo de ensino-aprendizagem, onde o que é valorizado é a reprodução dos saberes transmitidos em detrimento do desenvolvimento de uma consciência e capacidade crítica dos indivíduos. Nesta linha, os formandos têm um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem, ao invés o professor/formador é visto como o único detentor e transmissor de conhecimentos. Nos segundos modelos propostos por estes autores, os formandos adquirem relevância, no sentido em que é a partir deles que se vai desenvolver e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, uma característica comum a todos estes segundos modelos é a de que o desenvolvimento da formação depende das motivações e das intenções expressas pelos formandos durante todo o processo, sendo o formador considerado um animador e orientador. Por último, nos três modelos finais de cada autor, o processo de formação encontra-se relacionado com a reflexão sobre a ação e sobre os conhecimentos de cada formando, estando orientado para a mudança e transformação das práticas sociais – o formando adquire assim um

papel ativo em todo o processo, confrontando e partilhando conhecimentos e experiências com o formador.

Remetendo-nos ao contexto do nosso estágio, pensamos que será importante refletir sobre o contributo que estes modelos de formação podem trazer. De facto, é lícito afirmar que toda a planificação que pode eventualmente estar por trás de uma ação de formação está, de certo modo, imbuída das conceções e representações de quem a realiza, entrando por vezes em confronto com as representações que os formandos trazem para a formação. Por outro lado, consideramos que não é possível realizar a formação de acordo com as premissas de um só modelo, uma vez que a formação é sempre um processo de transformação individual/coletiva, na tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes). No entanto, e de acordo com as práticas de formação que observamos e com o modo como é concebida a formação no contexto de estágio, parece-nos que este processo segue características próximas das anteriormente descritas nos dois primeiros modelos de formação de cada autor. Assim, apesar de valorizarem as necessidades expressas pelos trabalhadores e pelas suas chefias na avaliação de desempenho, os cursos de formação são realizados de acordo com determinados objetivos que devem ser atingidos e que foram definidos sem a participação dos diferentes atores envolvidos, sendo que quando os trabalhadores são convocados para os mesmos, o horário e data de realização, os conteúdos, os objetivos, as metodologias pedagógicas e de avaliação já estão definidos. O testemunho que recolhemos junto da técnica de formação de Matosinhos vem corroborar o anteriormente referido:

"(...) há uma parte em que o colaborador pode fazer menção da formação que pretende e a chefia indicar qual é a formação pretendida. Portanto, é nessa fase que se faz a compilação da informação e depois há objetivos a atingir, marcados pelos Recursos Humanos, que dão os *gaps* e, atendendo a esses *gaps* (...) atribui-se formação"

Assim, e ainda de acordo com esta técnica, "A formação que é dada é dentro dos limites do que está concebido no plano de formação". No entanto, estes são apenas alguns indicadores que tomamos para classificar o processo de formação do curso CBC, mas na nossa óptica esta será uma dimensão a merecer maior atenção no futuro no sentido da sua fundamentação e aprofundamento.

3.2. CONCEÇÃO, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

Para realizar a construção, gestão e avaliação de um projeto de formação, em termos genéricos, é fundamental cumprir algumas etapas, uma vez que um plano de formação deve contemplar os seguintes aspetos, entre outros: diagnóstico de necessidades de formação, tipos de intervenção (modalidades de formação, tipo de organização da formação, horário, duração das ações e referenciais/programas), ações (ações, objetivos, destinatários), metodologias, recursos humanos a afetar (equipa técnica, formadores, entre outros), meios e recursos a utilizar, parcerias, metodologia de acompanhamento e avaliação, metas de execução física e financeira e outros indicadores a monitorizar (como por exemplo, metas em relação aos seguintes indicadores – satisfação em relação à ação, satisfação em relação à equipa técnico-pedagógica, satisfação em relação ao desempenho dos formadores; reclamações; desistências e certificação) (Rafael, 1993).

Deste modo, uma boa forma de iniciar a intervenção é elaborar um diagnóstico. O cumprimento desta fase possibilita uma análise do perfil inicial dos formandos, isto é, quem são, o que são, o que sabem, do que são capazes, entre outros aspetos, bem como uma contextualização da situação de partida (historial, estrutura, modo de funcionamento do trabalho), que leva à produção de um retrato fiel para permitir um novo estado da realidade. Passada esta etapa, urge fazer uma antecipação do futuro, ou seja, do estado a alcançar mediante a intervenção – prognóstico. Esta segunda fase permite a definição do tipo de perfil que se pretende em termos de qualificações – saberes –, competências – saber-fazer –, e condutas – saber-ser –, conduzindo também a uma determinação das finalidades, à análise do desejável e realizável – hierarquização de necessidades, clarificação de medidas, previsão de problemas – e a uma criação de uma representação mental sobre o novo estado e do processo que há de conduzir até ele. Só após estas duas fases iniciais é que estão reunidas as condições para realizar o plano de formação. Este plano é uma redação do documento, que inclui a justificação (relevância), a caracterização da situação inicial, os objetivos gerais e específicos, os conteúdos e metodologias, os recursos e responsabilidades, a estrutura da formação e as ações e medidas de gestão.

A quarta etapa – implementação – diz respeito à execução das medidas e ações, considerando recursos, prazos, metas e responsabilidades. A implementação do projeto de formação gera assim mecanismos de gestão e controlo das ações, de forma a criar

eficácia, eficiência, qualidade e rentabilidade, sendo crucial assegurar a participação e envolvimento de todos os atores e medidas de estimulação. Importa destacar que durante a implementação do projeto pode ocorrer a reformulação e redefinição de metas, prazos e objetivos, bem como a alteração de estratégias, ações e conteúdos.

Todo este processo culmina com a avaliação, sendo que esta pode ser periódica – para conhecer e aferir os níveis de realização/desempenho dos formandos, tendo em conta os objetivos, as metas e os padrões esperados – ou final – para caracterizar o estado alcançado face ao previsto, produzindo o índice de realização. A avaliação permite ajuizar sobre o grau de concretização do projeto, sendo que o ideal será terminar elaborando um relatório que englobe informação detalhada do processo e dos resultados da formação e a revelação dos êxitos e dos fracassos e das medidas de superação e de continuidade (Brand, 1992).

Nos pontos seguintes, realizaremos uma abordagem mais aprofundada de cada etapa do processo de formação, começando pela análise de necessidades, passando pela programação e pela execução da formação e culminando com a avaliação da formação. É importante salientar que este último ponto – a avaliação – será mais desenvolvido, uma vez que adquiriu relevância ao longo de todo o estágio, sendo a nossa área principal de investigação/intervenção.

3.2.1. A ANÁLISE DE NECESSIDADES

Antes de se realizar qualquer projeto de intervenção tendo como base o contacto com as realidades sociais, deve ter-se em conta “o reconhecimento que se realiza no próprio terreno donde se projeta executar uma ação determinada” (Serrano, 2010: 39). Ao aproximar-se do contexto, o diagnóstico permite (re)conhecer os seus antecedentes e os possíveis “sintomas” de uma situação problemática, assim como identificar os recursos da comunidade envolvente (pessoas, características, circunstâncias). Este é um conhecimento que deve prevalecer sobre qualquer forma de intervenção, pois facilita a reformulação dos problemas de forma a gerar vias de ação mais eficazes no terreno.

Na área da formação, a realização de um diagnóstico é também encarada como a primeira etapa a cumprir, sendo a mais fundamental para a construção de um plano de formação adequado a uma determinada realidade e aos seus sujeitos. A melhor forma de identificar problemas é questionar diretamente os atores sociais com questões abertas ou então através de uma questão fechada. Deste modo, e de acordo com o que foi referido

anteriormente, “só a partir da análise e deteção das necessidades é possível tomar decisões sobre a implementação, ou não, de um programa, determinar a sua amplitude e alcance, especificando os objetivos que mediante tal projeto e programa se deveriam atingir” (*idem*: 32). Contudo, há que ter em consideração que o diagnóstico de necessidades é apenas um apoio à tomada de decisões, complexas e difíceis que não deve ser visto de forma mecânica, pois não se trata de um mero exercício inferencial de transposição para a planificação da formação das necessidades detetadas (Rodrigues e Esteves, 1993).

A palavra «necessidade» é comumente usada para “designar fenómenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência” (*idem*: 12). Estes autores também alertam para o facto de a “análise de necessidades estar longe de se poder descrever como exata” e de ser “imprescindível explicitar com rigor os procedimentos usados e sobretudo, clarificar os valores, crenças e pressupostos subjacentes ao conceito de necessidade com que se opera” (*ibidem*). Com efeito, e tendo em consideração o anteriormente referido, as necessidades surgem como discrepâncias detetadas entre o que existe e o que seria desejável e são apresentadas sob a forma de desejos, aspirações e anseios das pessoas, ou seja, algo que pode ser conseguido para superar alguma lacuna, deficiência ou problema. Contudo, “é evidente que cada tipo de necessidade sentida, expressa, normativa ou prescritiva exige um tipo de procedimentos diferentes” (Serrano, *idem*: 31). Na esteira de Correia (1999), esta etapa do processo de formação tem sido diversas vezes questionada pelo seu carácter simplista, nomeadamente quando: se encara as necessidades como algo negativo, sendo estas percecionadas como simples carências; se considera apenas as necessidades na ótica da entidade empregadora, ignorando a perspetiva dos próprios indivíduos, os seus desejos e expectativas; se ignora os indicadores que numa organização definem o desempenho esperado; se secundariza uma visão prospetiva dos postos de trabalho, ao focalizar apenas a análise das condições atuais; se omite a questão da construção social das necessidades, esquecendo que a visibilidade de certas necessidades está, por vezes, ligada a questões de reconhecimento de certos grupos profissionais ou à manifestação de interesses económicos.

De acordo com Rodrigues & Esteves (*idem*), podemos definir três tipos de perspetivas acerca das necessidades – perspetiva da discrepância, perspetiva democrática e perspetiva analítica. A primeira defende que a necessidade é uma

discrepância ou lacuna entre o estado atual (o que é) e o estado desejado (o que deve ser). Na segunda perspectiva, a necessidade é tida como mudança ou direção desejada por uma maioria – preferência de uma dada população – permitindo, assim, identificar necessidades percebidas pelas pessoas ou grupos. Por sua vez, na perspectiva analítica a necessidade surge como direção em que se prevê que ocorra uma melhoria, sendo que esta se orienta para o futuro e assenta na previsão de tendências e problemas. Assim, esta última perspectiva, aponta mais para o aperfeiçoamento alargado do que para a remediação de áreas deficitárias.

Por outro lado, *Stufflebeam et al.* (1984) destacam quatro concepções de necessidades. Na primeira, as necessidades decorrem de discrepâncias ou lacunas de um indivíduo ou grupos de indivíduos emergentes de uma condição não satisfeita, mas necessária para permitir a essa pessoa ou grupo viver e/ou funcionar em condições ditas normais e para realização e alcance dos seus objetivos, implicando assim o preenchimento do que está em falta entre os polos do estado atual e do estado desejado. Na segunda concepção, as necessidades são percecionadas como mudanças ou direções desejadas por uma maioria. A terceira concepção encara a necessidade como direção em que se prevê que ocorra uma melhoria, sendo esta uma perspectiva que defende a remediação de pontos fracos em áreas consideradas deficitárias ou o aperfeiçoamento de um modelo ou de um sistema pré-existente. Por fim, a quarta concepção define a necessidade como algo cuja ausência provoca prejuízo ou cuja presença é benéfica, sendo que nesta linha o termo «necessidade» é visto como uma dependência em relação a uma falta, a uma insuficiência para atingir um objetivo.

De acordo com Correia (1999: 5),

“(...) a análise de necessidades de formação deve ser objeto de uma análise crítica no decorrer de próprio processo de formação e não reflete 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 ação formativa mas que a atravessa”.

Para este autor, a análise de necessidades pode realizar-se de acordo com três quadros de referência: análise do campo profissional, análise do campo da formação e análise do campo pedagógico. Na análise do campo profissional é possível efetuar três tipos de análise: ao nível organizacional, no qual se determina a importância da formação para o contexto; ao nível funcional, no qual se estabelece quais os meios

necessários, assim como saberes e competências requeridas; ao nível pessoal, no qual se avalia um dado desempenho profissional, assim como as ações e as condições necessárias para atingir o grau requerido para o desempenho da função. Assim, esta perspectiva de avaliação diagnóstica das necessidades “(...) mais do que identificar carências, incide sobre os seus saberes experienciais, sobre os mapas e recursos cognitivos acionados no exercício do trabalho” (*idem*: 9), dando voz aos indivíduos envolvidos no dispositivo de formação. A análise do campo da formação “(...) diz respeito à organização institucional das atividades de formação”(*idem*: 10). Esta análise vai permitir a transformação dos dados da análise anterior em conteúdos, itinerários e modalidades específicas da formação, envolvendo novamente os próprios indivíduos em formação e encarando-os “(...) como agentes profissionais portadores de saberes e de experiências suscetíveis de serem transferidos para contextos profissionais novos” (*ibidem*). Por fim, na análise do campo pedagógico, ao ter como base os contributos das análises anteriores, podem definir-se as condições específicas das atividades pedagógicas a desenvolver, tendo sempre em vista que “(...) os objetivos pedagógicos produzidos nas diferentes sequencias de formação envolvem uma representação da atividade profissional que se objetiva (...)” (*idem*: 11).

Ainda de acordo com Correia (*idem*), nas novas tendências na análise de necessidades de formação preconiza-se que esta etapa é um processo que deve ser partilhado entre as entidades empregadoras e os trabalhadores, proporcionando um clima favorável a uma reflexão conjunta sobre as condições específicas em que o trabalho é desenvolvido, a sua organização e obstáculos técnicos, valorizando não só a perspectiva da organização mas também as expectativas e desejos dos trabalhadores. É então necessário dedicar algum tempo a esta primeira fase do processo de formação, isto porque “organizar uma ação de formação eficaz e pertinente implica que lhe sejam concedidos interesse, tempo e recursos suficientes na etapa prévia de análise das necessidades (...)” (De Ketele *et al*, 1988: 16).

3.2.2. A PROGRAMAÇÃO

Após cumprir a etapa da análise de necessidades de formação, estas mesmas necessidades devem transformar-se num conjunto de objetivos sobre os conteúdos que os formandos deverão dominar no final da ação, sendo que estes objetivos têm implicações na conceção da formação. Assim, antes de iniciarmos o processo de

formação, torna-se necessário realizar um planeamento, uma programação de um conjunto de tarefas a executar. De acordo com Cunha *et al.* (2010), na programação de uma ação de formação deveremos dar resposta a nove questões fundamentais: para quê formar e quais os resultados esperados?; a quem se deve direccionar a formação?; quem será o formador?; qual o conteúdo da formação?; onde deve ocorrer a formação?; quais os métodos de formação?; quais os recursos necessários?; qual a época e o horário de formação?; quais vão ser os custos da formação?. Deste modo, há que ter presente que é possível organizar a formação em módulos, ações ou ciclos, logo é necessário programar o volume, a duração e a intensidade da formação. Por outro lado, nesta fase, temos também que definir a população-alvo, ou seja, os formandos, o número de pessoas para frequentar cada ação, a disponibilidade temporal, o grau de instrução e as características pessoais. No que concerne ao papel do formador, este é fundamental para o sucesso da formação, sendo que a sua seleção e preparação constituem uma etapa decisiva. Igualmente importantes são os conteúdos da formação bem como os métodos pedagógicos, uma vez que existem métodos mais adaptados a determinados objetivos e conteúdos e que deverão ser selecionados e adaptados às possibilidades e aos princípios da aprendizagem dos formandos. O local onde se irá realizar a formação e os seus limites temporais dependem das opções estratégicas que a organização toma, assim como de aspetos relacionados com custos e com a logística dos eventos, não esquecendo que também importa planear quais deverão ser os recursos necessários (meios audiovisuais, computadores, manuais, entre outros) para apoiar a formação. No que diz respeito aos custos, importa elaborar uma correta orçamentação da formação, uma boa análise custo-benefício e uma correta aferição dos resultados.

De Ketele *et al.* (1988) defendem que a preparação de uma acção de formação deve dar resposta a um conjunto de tarefas que resultam de três domínios diferentes: organizacional, pedagógico e científico. Assim, no domínio organizacional devemos ter o cuidado de “(...) mobilizar um conjunto de recursos (...) com vista à realização de uma atividade, neste caso uma ação” (*idem*: 28). No domínio pedagógico, devemos procurar “(...) refletir (...) nos métodos e técnicas adaptados de forma a que os participantes atinjam os objetivos pedagógicos definidos” (*ibidem*). No domínio científico, necessitamos de “(...) elaborar um programa com uma lista de temas a abordar e uma indicação dos intervenientes e/ou das pessoas-recursos, chamados a tratá-los” (*ibidem*). Ainda na esteira dos mesmos autores,

“planificar uma ação é estabelecer um plano pormenorizado em termos de tempo, de tudo o que deve ser previsto para permitir a sua realização; é definir progressivamente uma visão cada vez mais clara da ação, integrando de uma maneira coordenada todos os elementos a considerar e fixar as etapas específicas para a sua concretização”(idem: 43).

Depois de definirmos as finalidades e os objetivos a atingir com a concretização da ação de formação, os conteúdos do programa, os temas e subtemas, devemos preocupar-nos em selecionar os participantes, de acordo com um determinado perfil. Podemos escolher os formandos segundo uma das seguintes modalidades: designação, através de uma convocatória, na qual os participantes são chamados pela autoridade superior ou o organizador nomeia as pessoas que pretende que participem; convite, quando o organizador deixa ao cuidado dos organismos a seleção da pessoa que participará na ação; seleção na sequência de apresentação de candidatura. Sabendo que “(...) os participantes devem imperativamente ser informados das condições pedagógicas e administrativas da ação, antes de se apresentarem no local de realização da mesma”(idem: 37), o responsável pela ação deve enviar uma nota informativa esclarecendo o tema da ação, data, local e tempo de duração, quem é o responsável pela mesma, quadros, objetivos, programa e métodos.

De seguida, devemos realizar um inventário dos recursos necessários para o desenvolvimento da ação, tendo em consideração que estes podem ser de carácter humano, espacial, material e financeiro. No que concerne aos recursos humanos, estes podem “(...) ser mais ou menos numerosos, dependendo da instituição que organiza a ação, do lugar onde ela se desenvolve, da sua duração e do tipo de ação” (idem: 45). Relativamente aos recursos espaciais, estes correspondem ao local onde decorrerá a ação. Os recursos materiais englobam “(...) equipamentos materiais e acessórios necessários à ação”(idem: 52). Por fim, “(...) a organização de uma ação deve poder dispor de recursos financeiros, a fim de cobrir as diferentes despesas a efetuar”(idem: 53). Após o cumprimento de todas as tarefas acima mencionadas, há que definir os métodos e técnicas que estão presentes durante a ação, tendo em consideração os objetivos afixados. De Ketele *et al.* salientam que “(...) diferentes métodos podem ser utilizados numa mesma ação, em momentos diferentes, em função dos objetivos perseguidos”(idem: 62).

Por último, devemos selecionar e conceber, ainda que não com carácter terminante, os instrumentos de avaliação a utilizar durante a ação (avaliações intermédias), no fim

da ação (avaliação final), posteriormente à ação (avaliação da ação) (*idem*: 66). Uma vez que a avaliação da formação corresponde à nossa área de investigação/intervenção primordial, esta etapa do processo de formação será analisada com mais detalhe posteriormente.

3.2.3. A EXECUÇÃO

Segundo Cunha *et al.* (2010), a garantia de sucesso de uma ação formativa, deve pautar-se pela presença de diversos componentes já referidos no ponto anterior, entre os quais: a adequação dos programas às necessidades da empresa; a qualidade do material apresentado, sendo que este deve ser cuidadosamente preparado e orientado para os objetivos da formação, bem como ajustado às características dos formandos; a qualidade dos formadores, uma vez que o sucesso da formação passa, em grande parte, pelas suas características; a motivação e qualidade dos formandos, fundamentais para o sucesso da formação, e o entendimento destes de que, mais do que uma obrigação, a formação é uma oportunidade e um benefício.

A ação de formação é iniciada com a receção e acolhimentos quer dos formandos quer dos formadores. Dentro do acolhimento, De Ketele *et al.* defendem que pode haver diversas modalidades de receção sendo que estas “(...) poderão variar de uma ação para outra, em particular consoante se trate de uma ação local, regional, nacional ou internacional (...) (1988: 73). Por conseguinte, o acolhimento e receção dos participantes e intervenientes na ação formativa constituem “(...) a primeira etapa do desenrolar da ação onde será dada às pessoas convidadas a participar, uma boa ou má impressão, quanto à organização da ação, em si mesma” (*ibidem*). Depois de receber e acolher os participantes e intervenientes, procede-se à abertura da ação, ocorrendo esta “(...) em dois tempos e, eventualmente, em dois locais” (*idem*: 74) – a sessão de abertura e o início dos trabalhos. Findas estas fases iniciais, ingressamos no programa da ação literalmente dito. Durante o desenvolvimento da ação, o coordenador pedagógico deverá revelar flexibilidade, na medida em que “(...) se trata, para ele, de reagir de modo imediato aos mil e um imponderáveis de uma ação” (*idem*: 77) e rigor, uma vez que “(...) deverá ser o garante da orientação da ação” estando também “(...) incumbido de relembrar os objetivos fixados para a ação e as exigências da instituição relativamente à implicação pessoal dos participantes na mesma” (*ibidem*).

Tendo em consideração que a duração de uma ação de formação é variável, podemos recorrer a três instrumentos de gestão do tempo: o calendário; o horário e a ordem do dia (De Ketele *et al.*, 1988). O calendário deverá ser facultado aos participantes na ação e “(...) incluirá os temas tratados dia a dia, bem como o nome dos respetivos intervenientes” (*idem*: 78). Em relação ao horário, convém ter sempre presente que “(...) a sessão tem início na hora indicada e termina no horário previsto, no primeiro dia e em todos os que se seguirem” (*ibidem*). Por fim, a ordem do dia “(...) é a lista dos pontos que nos propomos tratar numa jornada de trabalho da ação ou numa sessão” (*idem*: 79). A ação de formação vai, deste modo, seguindo o seu programa, apesar de, não raras vezes, ser necessário realizar novas adequações e reajustamentos. Contudo, há que recordar que “uma ação de formação não é uma sucessão de conferencistas que entram na sala, fazem a sua exposição e retiram-se” (*ibidem*).

As avaliações das ações poderão realizar-se durante e no final das ações de formação, de acordo com a forma de avaliação selecionada. Não obstante, é importante salientar que a modalidade de avaliação escolhida “(...) condiciona o tipo de informação recolhida” e que “a escolha do método será também condicionada pelo uso da avaliação e pelas limitações” (*idem*: 81). Quando as produções pedagógicas do final da ação e as avaliações estão concluídas, a ação chega ao fim.

3.2.4. A AVALIAÇÃO: DEFINIÇÕES, PRINCÍPIOS E MOMENTOS

Avaliar é uma atividade sistematicamente presente na vida do ser humano, tal como todos nós podemos constatar. Tendo uma função social muito importante, a avaliação é inerente à sociedade e é algo de que não podemos prescindir, uma vez que serve para responder socialmente à necessidade de apresentar uma classificação, uma pauta. Vai desde banais juízos de valor a tomadas de decisão que, em muito, poderão influenciar a nossa vida. Assim, “Qualquer prática social, e nomeadamente a avaliação, não pode conceber-se e realizar-se no vazio, apenas por referência a um conjunto de ideias tomado em si próprio, mas também por referência àquele existente e realizado no e pelo contexto social e institucional real em que vai ter lugar” (Rodrigues, 1994: 95). Segundo Serrano (2010: 81), “a avaliação não deve ser um fim em si mesmo, mas sim um meio para melhorar sistematicamente o processo sociocultural e para se fazer um uso mais adequado dos recursos disponíveis, materiais e de pessoas e para alterar, se necessário, o decorrer da ação”. Já Ander-Egg (1981: 19) advoga que a avaliação

designa “o conjunto de atividades que servem para emitir um juízo, fazer uma ponderação ou medir «algo» (objeto, situação ou processo)”. Ainda nesta linha, De Ketele (1984: 17) diz-nos que a avaliação serve para “examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com o fim de tomar uma decisão”. Rivière (1989: 26-27) defende que “a avaliação é o processo de estabelecer um juízo de valor sobre um objeto, com vista a uma ação, em função da obtenção e interpretação sistemática de dados ou provas sobre este objeto”.

A avaliação, sendo algo recente, surge como um processo ligado à tradição positivista da investigação educativa, partilhando alguns princípios desta corrente, tais como o recurso a uma análise sistemática, as medidas objetivas e “(...) os objetivos de conduta operacionais, observáveis e mensuráveis que garantam a objetividade e a precisão” (Serrano, 2010: 81). Existindo em estreita relação com a educação, a avaliação “(...) é hoje um elemento constitutivo de qualquer processo educativo e está presente em todo o esboço de uma intervenção” (*ibidem*). Deste modo, é lícito afirmar que a avaliação é uma atividade de reflexão, que possibilita o (re)conhecimento dos aspetos positivos e menos positivos da nossa prática, bem como os progressos, os retrocessos e os desvios presentes em determinado processo, sendo assim “(...) um meio para melhorar sistematicamente (...) e para se fazer um uso mais adequado dos recursos disponíveis, materiais e de pessoas e para alterar, se necessário, o decorrer da ação” (*ibidem*).

A avaliação é assim um campo que se enquadra nas Ciências da Educação e, por conseguinte, nas Ciências Sociais e Humanas, sendo que a integração nestas ciências implica uma reelaboração de fenómenos. Nas Ciências Naturais podemos adotar uma posição de sujeitos exteriores a elas. Pelo contrário, nas Ciências Sociais e Humanas, estamos perante situações que fazem parte da nossa vida, sendo lícito afirmar que avaliamos como observamos o mundo, como pensamos, uma vez que “a avaliação é tanto uma prática social quanto um ato político, implicando, (...) determinada(s) visão(ões) do mundo e constituindo, potencialmente, um instrumento de intervenção democrática” (Terrasêca, 2002: 195). Deste modo, não podemos pensar a avaliação numa perspetiva exclusivamente técnica, pois tem que haver investimentos tanto no eixo técnico como no eixo ético. Todavia, “sobrevaloriza-se o eixo técnico da avaliação – racional e depurado(ável) – em detrimento do seu eixo ético – complexo e

ambivalente – o qual, ainda que possuindo menor visibilidade, é o seu eixo operante” (*idem*: 6).

De acordo com Rivière (1989: 31), existem alguns aspetos que são relevantes no processo de avaliação, tais como quem deve levá-la a cabo (optando entre autoavaliação, avaliação interna e avaliação externa), qual deve ser o seu objeto (conteúdos ou processos, produtos ou resultados), em que contexto pretendemos realizá-la e a que finalidade se pretende corresponder (funções da avaliação). Ainda nesta linha, Serrano (2010: 82) menciona que a avaliação faz-se sempre por comparação a um determinado modelo ou quadro de referência, seguindo diferentes normas e critérios. De modo similar, Espinoza (1986: 14) também associa a avaliação ao estabelecimento de uma comparação, afirmando que “avaliar é comparar num determinado instante o que foi alcançado mediante uma ação e o que se deveria ter alcançado de acordo com uma prévia programação”, assumindo a existência de uma situação prevista, de uma situação real e de uma comparação entre ambas. Deste modo, a avaliação é quase sempre feita por comparação a um modelo ideal e, portanto, não atingível.

De acordo com Serrano (2010) existem cinco princípios básicos segundo os quais a avaliação se deve orientar. Deste modo, a avaliação deve ser: objetiva (deve medir, analisar e concluir sobre os factos tal como eles se manifestam na realidade), válida (deve facultar conclusões verdadeiras, revelando as virtudes e os defeitos do plano de avaliação), confiável (deve determinar se as dissemelhanças de resultados se devem a inconsistências das medidas), oportuna (deve ser aplicada no momento adequado) e prática (deve ajudar a identificar e a analisar a parte boa e má do objeto avaliado). Apesar de esta autora advogar a objetividade da avaliação, e contrariamente ao que as lógicas objetivistas defendem, a subjetividade não tem necessariamente que ser imparcial – as avaliações têm que ter subjetividade, mas devem procurar eliminar a parcialidade, sendo que a entrada da subjetividade é uma consciencialização da parcialidade. Seguindo este princípio, a ideia da subjetividade assenta na relação entre avaliadores e avaliados e não na sua separação. Assim, onde há diálogo e comunicação, há cedência do poder – conquista de poder dos avaliados face aos avaliadores – sendo que esta redefinição de papéis contribui para a construção de sentido do processo de avaliação. Sintetizando o que foi referido anteriormente, “pensar a avaliação implica, inelutavelmente, pensar nas questões da objetividade ou subjetividade dos juízos que

produz, seja qual for o tipo de avaliação de que se trate ou, pelo menos, pensar nas tensões geradas em torno desta dicotomização” (Terrasêca, 2002: 11).

Guerra (2002) defende que, segundo a sua temporalidade, podemos ter vários tipos de avaliação, tais como a avaliação diagnóstica (*ex-facto* ou *ex-ante*) – pretende facultar elementos que possibilitem decidir se o projeto deve ou não ser implementado –, avaliação de acompanhamento (*on going*) – avalia a forma de materialização do projeto e proporciona dados para o seu afinamento ou a sua retificação –, avaliação final (*ex-post*) – verifica os resultados e efeitos do projeto –, e avaliação de impacte (*ex-ante* ou *ex-post*) – centra-se nos efeitos e pode ser efetuada em qualquer momento do projeto. Por outro lado, Serrano (2010) defende a existência de três momentos que caracterizam a avaliação: avaliação diagnóstica (que ocorrer antes do processo de aquisição), avaliação formativa (que ocorre durante o processo) e avaliação sumativa (que ocorre no final do processo). Assim, segundo Serrano (*idem*: 94), “a avaliação do diagnóstico (...) implica o reconhecimento de que se realiza no próprio terreno onde se executa determinada ação, dos sintomas ou sinais reais que nos põem em relevo uma situação problemática”, tornando-se este um momento crucial para refletir sobre a prática e as necessidades reais do contexto. No que respeita à avaliação formativa, também designada como avaliação contínua, Serrano (*idem*: 95) justifica a sua existência pela razão de que “(...) ajuda ao pensamento racional e ativo na trajetória de uma tomada de decisão”. Ainda nesta linha, Rosales (1988: 18) caracteriza a avaliação contínua como sendo um contributo para o aperfeiçoamento daquilo que ainda se pretende produzir, possibilitando o contacto com os desajustamentos da ação e a melhoria no seu posterior desenvolvimento. Em relação à avaliação sumativa, esta gera uma análise dos resultados atingidos e dos seus consequentes efeitos nos beneficiários, permitindo a realização de um balanço global do desenrolar do processo.

Relativamente à avaliação da formação, esta corresponde a um processo vasto e complexo e pressupõe a recolha de informação nos seus diferentes momentos de concretização, tendo sempre em vista a melhoria dos dispositivos de formação. Deste modo, os momentos e fatores que são objetos da avaliação dependem da finalidade da própria avaliação. Um ponto essencial é que a avaliação da formação não se deve limitar apenas à enumeração das diferenças entre os objetivos esperados e resultados alcançados – deve ser, acima de tudo, um processo reflexivo sobre o próprio dispositivo da formação, “(...) a que corresponde uma pedagogia reflexiva e crítica e um modo de

intervenção social igualmente solidário de uma visão dialética da relação entre teoria e prática” (Rodrigues, 1994: 100). Os contextos de formação têm características próprias, eventualmente divergentes entre si, o que faz com que determinados aspetos da formação devam considerar essas mesmas características e fazer delas uma mais-valia para o desenvolvimento de qualquer projeto. Por conseguinte, “o projeto de avaliação é um processo infinito e conseqüentemente sempre parcial, pois que o sentido é incessantemente posto em causa pela evolução de cada situação” (Ardoino & Berger, 1986: 4).

3.2.4.1. FUNÇÕES E MODELOS DA AVALIAÇÃO

Na esteira de Guerra (2002), a avaliação é um processo que possui quatro funções principais: de medida, de utensílio de apoio à tomada de decisão, de processo de formação e de aprofundamento da democracia participativa. Assim, na avaliação como medida, os resultados que se atingem (previamente definidos) são interpretados e confrontados com um padrão, combinando aspetos qualitativos e quantitativos. Na avaliação como utensílio de apoio à tomada de decisão, a avaliação é vista como uma etapa que “deve gerar informação que permita facilitar a racionalização da tomada de decisões num contexto multirreferencial e de complexidade dos sistemas de ação” (*idem*: 187). Na avaliação como processo de formação, encara-se a avaliação como um processo que permite a aprendizagem e a reflexão sobre os diferentes contextos e resultados da ação. Por último, na avaliação como participação e aprofundamento da democracia participativa, a avaliação transforma-se num “(...) mecanismo de investigação-ação e de aprofundamento da democracia participativa através de uma ação coletiva” (*ibidem*). Serrano (2010), define igualmente quatro funções ligadas ao processo avaliativo: função diagnóstica, função preditiva, função orientadora e função de controlo. Deste modo, a função diagnóstica, como a própria designação nos indica, permite realizar “o diagnóstico dos diferentes aspetos e elementos da estrutura, processo e produto de um programa (...)” (*idem*: 88), tendo extrema relevância na adequação do que idealizamos concretizar ao que encontramos no contexto real. A função preditiva está relacionada com a diagnóstica, no sentido em que “(...) poderá servir de base para que o avaliador tente predizer ou prognosticar rendimentos e possibilidades futuras” (*ibidem*), atuando assim como um ponto de partida. A função orientadora, estando presente em todo o processo, funciona como um feedback que permite reajustar ou dar

continuidade à prática. Por último, como existe sempre a necessidade de conhecer de que forma se cumprem, ou não, os objetivos previamente estabelecidos, apela-se à função de controlo, que é intrínseca ao processo de avaliação.

Segundo De Ketele (1988: 129-130), a avaliação pode ter três funções: diagnóstica, preditiva e formativa. Tal como a autora anteriormente referida, De Ketele (*idem*) associa à função diagnóstica a tarefa de identificar e caracterizar o estado de desenvolvimento atual de uma determinada situação ou contexto e atribui à função preditiva a missão de prognosticar a evolução a partir de informações pertinentes presentes na situação ou contexto em causa. Relativamente à função formativa, esta ambiciona detetar os desvios e estabelecer correções em tempo real. Hadji (1994: 61-65) considera também que a avaliação tem as funções diagnóstica e formativa, definindo-as de forma similar à de De Ketele (*idem*), sendo que acrescenta duas outras funções: a de inventário (gera um balanço das aquisições obtidas e do nível alcançado) e a de prognóstico (ligada à predição de desempenhos futuros e orientação dos indivíduos). De acordo com Barbier (1993: 24), a avaliação está relacionada com cinco funções, sendo elas a função controladora (ligada à aprovação, homologação e validação dos resultados), a função diagnóstica (ou seja, de conhecimento do estado das aptidões alcançadas), a função seletiva (que possibilita a escolha de sujeitos com determinados atributos em detrimento de outros), a função reguladora (permite um aperfeiçoamento constante da ação e a interiorização de objetivos) e a função educativa (de motivação e incitação para a ação e reforço de comportamentos positivos e desejáveis).

Antes de iniciarmos a análise de cada modelo, é necessário evidenciar que todas as propostas avaliativas têm os seus pontos fortes e os seus pontos menos fortes, têm os seus aspetos positivos e os seus aspetos menos positivos e têm as suas vantagens e desvantagens, não havendo portanto um ideal e perfeito, sendo que o modelo (ou modelos) a utilizar em cada caso específico deverá ser selecionado de forma a dar resposta, da forma mais adequada possível, aos desafios e solicitações do contexto onde se desenvolve a avaliação. Ainda nesta linha, Serrano (2010: 112) refere que antes de escolher um determinado modelo de avaliação, é aconselhável colocar algumas questões-chave, tais como “qual é o propósito da avaliação?” e “o que se pretende avaliar?”.

O MODELO CONTEXTO, INPUT, PROCESSO E PRODUTO (CIPP)

O modelo CIPP (contexto, *input*, processo e produto) foi criado por Stufflebeam & Shinkfield e tem como base a seguinte definição de avaliação dos autores “processo para identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva sobre o valor e o mérito das metas, o planeamento, a realização e o impacto de um objeto determinado, com o fim de servir para a tomada de decisões, resolver os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados (...)” (1989: 183). Através desta definição, podemos concluir que para Stufflebeam a avaliação possui três propósitos: ajudar a gerir e a melhorar os programas, facultar informações que permitam proceder aos ajustamentos nos respetivos programas e propiciar informações úteis para a tomada de decisão, sendo a tomada de decisão um processo cumulativo e orientado por reajustamentos constantes rumo ao aperfeiçoamento.

Segundo este autor, a avaliação do contexto incide sobre as suas características, permitindo revelar as necessidades de formação, as características dos participantes na formação, os problemas que originaram as necessidades identificadas e a coerência entre as necessidades sinalizadas e os objetivos de aprendizagem propostos. No que diz respeito à avaliação dos *inputs*, esta focaliza-se na suficiência de recursos humanos e materiais, nas medidas alternativas ao processo de formação, na capacidade de resposta do sistema de formação, na sinalização de eventuais entraves à formação e na adequação da proposta formativa e das estratégias de intervenção. A avaliação do processo recai sobre a implementação das intervenções formativas, a observação dos processos de ensino-aprendizagem (conduta do formador e dos formandos, relação entre formador e formandos, interação dos formandos com os materiais pedagógicos, entre outros) e a sinalização de possíveis aspetos a melhorar. Por último, a avaliação dos produtos versa sobre os resultados da formação (avaliação das satisfações), os resultados face a objetivos pré-definidos e os resultados face às necessidades do contexto, tentando assim “(...) medir e interpretar os sucessos alcançados no programa, não só quando termina mas também durante o seu decurso” (Serrano, 2010: 104).

A ABORDAGEM MULTINÍVEL

Kirkpatrick (1998) propõe um modelo pioneiro na avaliação da formação em contexto empresarial que se centra na verificação da qualidade de uma intervenção formativa, avaliando sequencialmente quatro níveis, sendo que cada nível é mais

complexo e informativo do que o nível imediatamente anterior: nível um – avaliação das reações dos participantes; nível dois – avaliação das aprendizagens dos participantes; nível três – avaliação dos comportamentos dos participantes; nível quatro – avaliação dos resultados da formação. Assim, no nível um, procura-se recolher informação referente à opinião dos participantes na formação, nomeadamente sobre materiais, formador, metodologias pedagógicas, entre outros aspetos, bem como verificar a existência de eventuais disfuncionalidades no sistema de formação e adequar as práticas formativas às necessidades do público-alvo. Para proceder à recolha da informação, neste primeiro nível, podemos recorrer aos seguintes instrumentos: aplicação de inquéritos por questionário, realização de *focus group*, realização de entrevistas, registos de comentários em fóruns de discussão e observações de comportamentos. De acordo com o referido anteriormente, é lícito afirmar que este nível avalia o grau de satisfação dos formandos relativamente ao processo de formação, sendo um dos aspetos mais focalizados na avaliação por ser fácil, rápido e com baixo custo de aplicação. Os resultados negativos podem significar dificuldades de aprendizagem no curso. No segundo nível, analisa-se o grau de mudança de atitudes, a melhoria de conhecimento e/ou o aumento das capacidades como resultado da participação no programa de formação, verificando se os formandos estão a adquirir novos conhecimentos. Com a concretização deste nível, torna-se possível proporcionar ao formando um *feedback* sobre o modo como este está a evoluir na sua aprendizagem, permitindo também a reformulação da ação. A avaliação das aprendizagens postulada por este nível pode elaborar-se através de testes escritos e orais, *role playing*, realização de projetos, estudos de caso, aplicação de instrumentos de autoavaliação, realização de observações, produção de portefólios e execução de mapas conceptuais. De acordo com o nível três, avalia-se em que medida as competências técnicas ou sociais adquiridas durante a formação são «transferidas» para o posto de trabalho e interferem no desempenho. A avaliação neste nível pode realizar-se recorrendo a entrevistas de chegada (permitindo sinalizar com rigor, antes do início do processo de formação, quais os comportamentos se pretendem alterar), à construção de um plano de intervenção específico, a observações no posto de trabalho e à autoavaliação dos formandos. É de salientar que, antes de dar início à concretização deste terceiro nível, é indicado sinalizar com rigor quais os comportamentos se pretendem alterar. Para finalizar, no quarto nível são avaliados os resultados da formação e também os impactos financeiros

ou operacionais da formação na atividade da organização. Neste nível, a avaliação pode recorrer à análise dos resultados de planos de intervenção específicos (previamente formulados) e à análise do painel de indicadores de *performance*.

Em síntese, os objetos de avaliação definidos por este modelo são a satisfação dos formandos, o desempenho dos formadores, a adequação dos programas aos formandos, a aplicação dos conhecimentos adquiridos, os efeitos inesperados da formação e o impacto da formação nos resultados da organização.

No contexto do nosso Estágio, e tendo em consideração o Programa CBC – Competências Base de Chefia, podemos afirmar que relativamente à avaliação do curso por parte dos formandos, houve recurso ao instrumento de avaliação de satisfação da ação criado pela empresa, sendo este questionário aplicado no final de cada módulo. Os formadores internos também puderam avaliar o desempenho dos formandos individualmente e em grupo. O instrumento de avaliação das ações de formação pelos formandos nesta empresa é constituído por duas partes. Na primeira, encontram-se nove afirmações - «Os objetivos da ação foram atingidos», «Os conhecimentos adquiridos serão úteis para a sua função», «A atuação do formador foi adequada/positiva», «Os esclarecimentos/explicações do formador foram claros», «A metodologia pedagógica mostrou-se adequada», «A documentação e bibliografia distribuídas serão úteis», «Os meios de apoio à formação (audiovisuais ou outros) revelaram-se adequados», «A duração da ação foi adequada aos objetivos», «A organização (apoio logístico) da ação revelou-se eficiente» - sendo que os formandos deverão assinalar a sua opinião face a cada uma numa escala de 1 (pouco) a 4 (totalmente). Na segunda parte, estão presentes quatro questões de resposta aberta, nas quais os formandos podem expressar livremente as suas opiniões: «Quais os aspetos mais positivos neste curso?», «Quais os aspetos menos positivos neste curso?», «Os temas tratados foram suficientemente aprofundados?», «Outras sugestões que considere importantes para futuras ações». O instrumento de avaliação das ações de formação pelos formadores incide sobre o grupo em geral e sobre o desempenho de cada formando ao nível individual. Na avaliação do grupo, encontram-se dez parâmetros - «interesse/motivação», «capacidade de aprendizagem», «nível de participação», «conhecimentos específicos do curso», «conhecimentos gerais», «produtividade do grupo», «assiduidade», «pontualidade», «coesão do grupo», «cumprimento dos objetivos» - que podem ser avaliados com os

níveis 1 (deficiente), 2 (suficiente), 3 (bom) ou 4 (muito bom). Ainda neste ponto, os formadores podem descrever as áreas ou conteúdos programáticos que mereceram mais atenção/interesse e participação do grupo. Na avaliação individual dos formandos, o formador atribui um nível de 1 a 4 (de acordo com as correspondências acima referidas) a cada formando face aos seguintes parâmetros: «interesse», «capacidade de aprendizagem», «relacionamento», «participação», «liderança», «organização», «qualidade de trabalho», «assiduidade», «pontualidade» e «apreciação final». Após a realização desta avaliação, o formador deve explicitar e clarificar as pontuações atribuídas, de forma a facilitar uma melhor compreensão. Esta é então uma avaliação de acompanhamento (*on going*), uma vez que avalia de que forma está a decorrer cada módulo do curso e possibilita a sua retificação ou adequação. Podemos também classificar esta avaliação como formativa ou contínua, uma vez que ocorre durante o processo de formação, permitindo o seu aperfeiçoamento. No que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos formandos, esta foi efetuada através de testes de resposta múltipla (no final dos módulos I, II e III) e da medição de frequência de comportamentos, no final módulo IV, sendo que, após a conclusão deste último módulo, os formandos também tiveram que realizar um trabalho individual sobre Comunicação, Trabalho em Equipa e Liderança. Tendo em consideração estas premissas, a avaliação realizada pode classificar-se também como sumativa, uma vez que ocorreu no final do processo de formação, possibilitando a análise dos resultados alcançados e a realização de uma síntese global do desenvolvimento do processo. Por outro lado, e tal como já foi referido anteriormente, tivemos conhecimento de que está prevista a realização de uma avaliação de impacto da formação, que se irá processar após seis meses do fim das ações, e irá questionar a chefia de cada formando sobre o grau de cumprimento de dois ou três dos objetivos previstos para o programa.

Quanto às funções da avaliação, e pelo que analisamos a partir da aplicação dos instrumentos da avaliação que a empresa dispõe, podemos afirmar que a avaliação elaborada no âmbito deste Programa pode ser um instrumento potencial para o cumprimento de algumas funções da avaliação, nomeadamente: função de processo de formação, permitindo a reflexão sobre os resultados da ação; função orientadora, estando presente em todo o processo e possibilitando o reajustamento ou continuidade da prática; função formativa, detetando os desvios e estabelecendo correções; função reguladora, viabilizando um aperfeiçoamento constante da ação.

No que concerne aos modelos e abordagens de avaliação, pensamos que a avaliação deste curso se aproxima bastante da Abordagem Multinível proposta por Kirkpatrick, ou seja, através do recurso ao questionário de avaliação de satisfação da ação aplicado aos formandos no final de cada módulo, é realizada a avaliação da reação dos mesmos (nível um), através dos testes de resposta múltipla aplicados aos formandos no final dos módulos I, II e III, cumpre-se a avaliação das aprendizagens dos participantes (nível dois), o nível três concretiza-se no final do módulo IV com a medição de frequência de comportamentos dos formandos e o quarto nível, que visa a avaliação dos resultados da formação, irá cumprir-se com a realização da avaliação de impacto, segundo o testemunho recolhido junto da técnica de formação de Lisboa, que nos afirmou que a avaliação de impacto será realizada “(...) seis meses após o fim das ações” (entrevista realizada à técnica de formação de Lisboa).

Por outro lado, na avaliação que tivemos a possibilidade de realizar no âmbito do nosso estágio, aplicamos inquéritos por questionário aos formandos e aos formadores internos, após o término do Programa CBC – Competências Base de Chefia. Com a realização desta avaliação, pretendemos compreender a experiência quer dos formandos quer dos formadores internos no Programa CBC – Competências Base de Chefia tendo em consideração as suas perspetivas face a diversas dimensões relacionadas com o curso. Assim, a avaliação por nós realizada foi uma avaliação final (*ex-post*), visto que ambicionou analisar os resultados e efeitos do curso na sua globalidade e não por módulos. Esta avaliação pode também classificar-se como sumativa, uma vez que efetuou uma análise dos resultados atingidos e dos eventuais efeitos nos inquiridos, possibilitando uma reflexão global sobre o desenvolvimento do processo. Relativamente às funções, a avaliação por nós realizada está mais ligada às seguintes: função de prognóstico, estando relacionada com a predição de desempenhos futuros e orientação dos sujeitos e função reguladora, no sentido em que pode ser entendida como um contributo para um aperfeiçoamento constante da ação e a interiorização de objetivos. No que concerne aos modelos e abordagens de avaliação, pensamos que a avaliação por nós elaborada não se insere num modelo em específico, tendo presentes a componente de avaliação dos produtos da formação defendida por Stufflebeam & Shinkfield e a componente de avaliação dos resultados da formação (nível IV) preconizada por Kirkpatrick. Deste modo, e tendo em consideração o referido anteriormente, a nossa avaliação incide sobre os resultados da formação, não no sentido de procurar analisar

resultados mensuráveis, mas de compreender as perspetivas quer dos formandos quer dos formadores relativamente ao desenvolvimento do curso.

4. APRESENTAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO

4.1. A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

De acordo com o paradigma qualitativo, deve ser mais valorizada a compreensão em profundidade de fenómenos singulares, isto é, deve realizar-se uma procura da compreensão dos significados e das intenções dos sujeitos, implicando o envolvimento do investigador com a realidade em estudo. Deste modo, Bogdan & Biklen (1982), analisam o conceito de pesquisa qualitativa expondo cinco características básicas deste tipo de estudo: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como a sua fonte direta de dados e o investigador como o seu principal instrumento, presumindo o contacto direto e prolongado deste com o contexto e a situação que está a ser estudada. – isto leva os autores a considerarem o estudo qualitativo como um estudo naturalístico; os dados recolhidos pelo investigador são fundamentalmente descritivos, sendo que é necessário que este tenha o cuidado de apreender o mais número possível de elementos presentes no contexto em estudo, permitindo assim uma melhor compreensão do problema que está a ser investigado; numa investigação qualitativa, o enfoque está colocado sobre o processo e não sobre o produto, isto é, o investigador tem como objetivo central o estudo de um determinado problema e a análise das suas manifestações nas atividades, nos procedimentos e nas interações quotidianas; nestas investigações, as perspetivas dos participantes são de extrema relevância, sendo que o investigador deve ter especial atenção aos seus distintos pontos de vista; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, ou seja, os investigadores não ambicionam procurar evidências que comprovem hipóteses previamente definidas.

Ainda na perspetiva de Bogdan & Biklen (*idem*), a investigação qualitativa possui um carácter exploratório, isto é, estimula os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Deste modo, ao demonstrar aspetos subjetivos, atinge motivações não explícitas que, naturalmente, abrem espaço para a interpretação. É então uma pesquisa de carácter indutivo, na qual o investigador constrói conceitos, ideias e sentidos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de procurar dados para

comprovar teorias, hipóteses e modelos pré-concebidos. Tendo como fonte direta de dados o ambiente natural, o investigador pode ser considerado o «instrumento principal». Na investigação qualitativa, a perspetiva postulada é a de que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que ocorre e, por essa, razão, o investigador deve privilegiar a observação em contexto, uma vez que as ações serão mais facilmente compreendidas se forem observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Por outro lado, a investigação realizada de acordo com o paradigma qualitativo é fundamentalmente descritiva, pelo facto de que os dados são recolhidos sob a forma de palavras e imagens, em vez de números. Assim, esta tendência descritiva confere-lhe um carácter de minúcia, onde não sobressaem apenas as palavras, mas também os gestos, atitudes, comportamentos e expressões, entre outros aspetos.

A análise dos dados recolhidos, na investigação qualitativa, realiza-se de forma indutiva, numa abordagem de investigação exploratória, ambicionando responder a questões investigativas, ao invés de optar por uma abordagem dedutiva e confirmatória de hipóteses previamente colocadas. Por conseguinte, a compreensão dos significados é fulcral, sendo valorizadas as perspetivas participantes, ou seja, as diferentes perspetivas que as várias pessoas possam ter sobre um mesmo objeto, acontecimento ou ação. Em síntese, o que realmente é valorizado na investigação qualitativa é o que os sujeitos sentem, o que pensam e como agem, pois é dessa diversidade que resulta a sua riqueza e o seu grau de dificuldade, uma vez que não se pode cingir essa diversidade a um número simplificador. Uma pesquisa qualitativa pode ser conduzida de acordo com diversas metodologias, destacando-se a do tipo etnográfico e o estudo de caso. Uma vez que o método por nós selecionado para desenvolver a nossa investigação/intervenção se aproxima bastante do Estudo de Caso, no ponto seguinte será realizada a sua caracterização e fundamentação.

4.2. O MÉTODO – ESTUDO DE CASO

O método utilizado no presente trabalho aproxima-se do Estudo de Caso. O Estudo de Caso é “uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006: 2). Ainda nesta linha, Ludke & André

(1986: 17) afirmam que “o interesse (...) incide naquilo que ele [fenómeno] tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. Para Yin (1994), o estudo de caso é considerado “ (...) uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo no seu contexto real”. Ainda segundo esta ideia, Merriam (1998), defende 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”. Yin (1994) defende que esta abordagem se adapta à investigação em educação, devido aos factos de o investigador ser confrontado com situações complexas, de tal forma que ocorre a dificuldade em identificar as variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o «como?» e o «porquê?», de o investigador desejar encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, de o objetivo genérico ser descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global e, por fim, de o investigador pretender apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo. Nesta linha, o mesmo autor qualifica o estudo de caso com base nas características do fenómeno em estudo e tendo em consideração um conjunto de especificidades associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Por outro lado, Bell (1989: 145) perspetiva o estudo de caso como um termo «guarda-chuva» para uma família de métodos de pesquisa cuja preocupação central é a interação entre fatores e eventos. Já Fidel (*in* Glazier & Powell, 1992) menciona que o método de estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo, sendo que estes tipos de estudos são investigações de acontecimentos à medida que ocorrem, sem qualquer interposição significativa do investigador. Coutinho & Chaves (2002), expõem que quase tudo pode ser considerado um caso (um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação).

Apesar de muitos autores considerarem que o estudo de caso está enquadrado nos planos qualitativos de investigação, esta é ainda uma questão que gera controvérsia, não havendo portanto um consenso entre todos os investigadores. Como referem Coutinho & Chaves (2002: 226), “se é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos”. Ainda segundo estes autores, o facto de o

investigador estar pessoalmente implicado na investigação concede aos planos qualitativos um forte cariz descritivo, justificando que a grande maioria dos investigadores considere o estudo de caso como uma modalidade de plano qualitativo. Contudo, há também autores que advogam que o estudo de caso pode ser conduzido segundo as premissas dos distintos paradigmas de investigação, do positivista ao crítico, sendo por isso mais concordante a sua inclusão nos planos de investigação tipo misto. De acordo com o anteriormente referido, Myers (1997) afirma que o estudo de caso pode ter carácter positivista ou interpretativo, dependendo da perspetiva filosófica do investigador. Em educação, são cada vez mais habituais os estudos de caso de natureza qualitativa, porém, não é esta a característica substancial deste tipo de investigação. Existe a possibilidade de realizar estudos de caso recorrendo a abordagens preferencialmente quantitativas ou de carácter misto, ainda que este tipo de investigação é menos frequente.

O objetivo central deste método de investigação, de acordo com Fidel (1992), é compreender o fenómeno em estudo e, em simultâneo, desenvolver teorias mais genéricas a respeito do acontecimento observado. Já para Yin (1994), o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar. Segundo Guba & Lincoln (*in* Denzin & Lincoln, 1994), o objetivo é descrever os factos como ocorreram, descrever situações ou factos, facultar conhecimentos acerca do fenómeno estudado e corroborar ou contrastar efeitos e relações existentes no caso. Por seu lado, Ponte (1994) afirma que o objetivo é descrever e analisar. A estes dois objetivos, Merriam (1998) acrescenta um terceiro: avaliar. De forma a sintetizar todos estes contributos, Gomez *et al.* (1996: 99), mencionam que o objetivo geral de um estudo de caso é “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”. Pela razão de existir uma grande diversidade de casos e de objetivos, estamos também perante uma grande variedade de tipos de estudo de caso. Por conseguinte, Léssard-Hébert *et al.* (1994), Yin (1994), Bogdan & Bilken (1994) e Punch (1998), distinguem o estudo de caso em único e múltiplo. Por sua vez, Stake (1995), diferencia três tipos de estudo de caso – intrínseco, instrumental e coletivo. A definição de Stake para estudo intrínseco de caso é semelhante, na obra de Yin, ao estudo singular de caso ou estudo holístico, que implica uma particular e profunda atenção de modo a captar as características holísticas e significativas de um caso. Por outro lado, num estudo instrumental, “um caso particular é examinado para procurar discernimento para um problema ou teoria” (Stake, 1994: 238), ou seja, neste tipo o

estudo de casos é um instrumento para conseguir algo diferente da compreensão acerca de algo em concreto. Já o estudo coletivo é um estudo instrumental alargado a vários casos, “similares ou não”, escolhidos porque “a sua compreensão levará a um melhor entendimento, até a uma melhor teorização, acerca de uma ainda maior coleção de casos (*idem*: 89). Por fim, Yin (1994) propõe quatro modalidades, que são plano de caso único global ou inclusivo e plano de caso múltiplo global ou inclusivo. Para este autor, "os casos únicos representam um projeto comum para se realizar estudos de caso, e foram descritos em duas etapas: as que utilizam projetos holísticos e as que utilizam unidades incorporadas de análise" (1994: 67). A realização de um estudo de caso único, segundo Yin, é justificável "se o caso se constituir em um evento raro ou exclusivo ou se servir a um propósito revelador" (*idem*), sendo que este implica uma particular e profunda atenção de modo a captar as características holísticas e significativas do caso.

Ainda de acordo com o autor, os estudos de casos múltiplos encerram vários casos únicos, sendo que, atualmente, esta modalidade está cada vez mais presente. Ele exemplifica com a realidade educacional, onde as inovações ocorrem em áreas independentes, às vezes, simultaneamente. Para Yin, é importante a decisão de usar estudo único ou múltiplo, pois, tal como referido anteriormente, “focar um caso singular obriga a devotar cuidadosa atenção a esse caso” e a opção por casos múltiplos “pode ajudar a reforçar os achados de todo o estudo”, porque os casos múltiplos podem representar casos confirmatórios, casos contrastantes ou casos diferentes.

Num estudo de caso pode recorrer-se a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente o diário de bordo, o relatório, a entrevista e a observação. O recurso a estes diferentes instrumentos estabelece uma forma de aquisição de dados de diferentes tipos, que nos fornecem a possibilidade de cruzamento de informação (Brunheira, 2000). Apesar de as técnicas de recolha de dados mais comuns num estudo de caso serem a observação e as entrevistas, as outras técnicas não devem ser afastadas. As técnicas de recolha de informações são selecionadas de acordo com a tarefa a ser cumprida (Bell, 1989). Assim sendo, são utilizadas múltiplas fontes de evidência ou dados por permitirem, por um lado, assegurar as distintas perspetivas dos participantes no estudo e, por outro, obter várias características do mesmo fenómeno, gerando condições para uma triangulação dos dados, durante a sua análise. Segundo Yin (1994), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos ter acesso a um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, em simultâneo,

dá-nos a possibilidade de corroborar o mesmo fenómeno. Seguidamente, num outro ponto, apresentaremos as técnicas a que recorreremos para realizar a recolha dos dados na nossa investigação.

De acordo com Yin (1994), há três princípios segundo os quais devemos orientar a recolha dos dados num estudo de caso, sendo estes os seguintes: apelar a múltiplas fontes de evidências, o que permite o desenvolvimento da investigação em diferentes direções, isto é, investigar vários aspetos em relação ao mesmo fenómeno; construir, ao longo do estudo, uma base de dados (embora no estudo de caso a separação entre a base de dados e o relato não seja vulgarmente encontrada, sugere-se que essa separação aconteça para garantir a legitimidade do estudo, uma vez que os dados encontrados ao longo do estudo são armazenados, possibilitando o acesso de outros investigadores); formar uma cadeia de evidências, ou seja, configurar o estudo de caso, de tal modo que se consiga levar o leitor a perceber a apresentação das evidências que legitimam o estudo, desde as questões de pesquisa até as conclusões finais.

Relativamente à generalização dos resultados obtidos pela investigação realizada de acordo com este método, existem autores que consideram que esta questão não se coloca, chegando mesmo a afirmar que, em determinados estudos de caso, a generalização não faz qualquer tipo de sentido, devido à especificidade do caso ou pelo carácter irrepitível do mesmo (Coutinho & Chaves, 2002). Por outro lado, Gomez *et al.* (1996), mencionam que num estudo de caso temos que avaliar o seu carácter crítico, uma vez que este permite confirmar, alterar ou amplificar o conhecimento sobre o objeto que estuda. Se por um lado existem casos em que a generalização não faz sentido, por outro existem estudos de caso em que os resultados podem, de alguma forma, serem generalizados, aplicando-se a outras situações (Yin, 1994). De tal forma que Punch (1998) considera a existência de duas formas de generalizar os resultados de um estudo de caso: através da conceptualização, ou seja, na condução do caso o investigador deve centrar-se mais em interpretar do que em descrever, em chegar a novos conceitos que expliquem algum aspeto particular do caso que analisa; através do desenvolvimento de proposições ou hipóteses, isto é, o investigador, baseado no seu caso, consegue avançar uma ou mais proposições/hipóteses novas que liguem/relacionem conceitos ou fatores dentro do caso. Por conseguinte, estabelecer o domínio sobre o qual as descobertas podem ser generalizadas é possível, através do teste

da coerência entre os resultados do estudo e os resultados de outras investigações semelhantes.

Quanto à questão da validade interna da investigação, esta estará presente sempre que as conclusões apresentadas corresponderem autenticamente a alguma realidade reconhecida pelos próprios participantes, não sendo unicamente uma construção do investigador. O estudo de caso é também conhecido como uma estratégia de investigação de triangulação (Stake, 1995). A indispensabilidade de triangulação surge da necessidade ética para confirmar a validade dos processos. Nos estudos de caso, isto pode concretizar-se recorrendo a várias fontes de dados (Yin, 1984).

Procurando sintetizar tudo o que foi referido acerca do estudo de caso, constatamos que este representa uma abordagem metodológica de investigação particularmente adequada quando pretendemos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, como os do nosso estágio, no qual o objeto de estudo é a avaliação da formação num contexto específico – uma empresa petrolífera – e que constitui uma estratégia de pesquisa utilizada nas Ciências Sociais (nas quais se enquadram as Ciências da Educação). É então um método de investigação com características particulares, pois incide propositadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, desejando descobrir o que há nela de mais fundamental e exclusivo, compreendendo assim, globalmente, um determinado fenómeno ao qual o investigador atribui importância. Por estas razões, o seu objetivo geral é explorar, descrever, explicar/compreender, avaliar e/ou transformar. Quanto à modalidade de investigação em que o estudo de caso se enquadra, aferimos que, de acordo com variados diversos autores, este método possui um forte cariz descritivo, daí que a grande maioria dos investigadores o considere como uma modalidade do paradigma qualitativo. Todavia, há outros autores que advogam que o estudo de caso pode ser conduzido sobre qualquer um dos paradigmas de investigação, considerando por isso mais coerente a sua inclusão nos planos de investigação do tipo misto; ao recorrer a técnicas do paradigma qualitativo e do paradigma quantitativo, a nossa investigação insere-se assim num plano misto.

Ao utilizar múltiplas fontes de evidência ou dados, o estudo de caso permitiu assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e, por outro lado, obter várias características do mesmo fenómeno, proporcionando condições para uma triangulação dos dados durante a fase de análise dos mesmos, tendo sido uma das

vantagens de optarmos por este método. É de salientar que o processo de recolha de dados decorreu de uma forma pouco célere, uma vez que necessitámos de aguardar que os sujeitos nos fossem devolvendo os inquéritos preenchidos e, por outro lado, antes de enviarmos os inquéritos para os formadores internos, tivemos que aguardar que fosse estabelecido um contacto prévio da chefia com os mesmos. No que concerne à validade do estudo de caso que realizamos, verificamos que, por um lado, há aspetos que não podem ser generalizados, devido ao facto de estarem enquadrados na especificidade do contexto organizacional onde estagiamos. Porém, estamos conscientes de que “os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas” (Ludke & André, 1986: 19), sendo que ao relatar o que foi sucedendo durante o estágio, estamos a permitir que o leitor possa obter (e fundamentar) as suas próprias conclusões e, generalizá-las para outros contextos e/ou situações.

A seleção do método de estudo de caso justifica-se através do objetivo genérico da nossa investigação/intervenção de se compreender a formação e o desenvolvimento de recursos humanos num contexto organizacional específico – uma empresa da indústria petrolífera, sendo que “ (...) o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”. Assim, sabendo que o nosso estágio foi desenvolvido entre outubro de 2011 e junho de 2012 na Direção de Recursos Humanos – Formação da empresa, ou seja, no próprio contexto de investigação/intervenção, houve a possibilidade de realizar “(...) a interpretação em contexto” (*idem*: 19) das ações, comportamentos e dinâmicas das pessoas em relação à problemática que pretendíamos estudar. Este método analisa em profundidade as características e dinâmicas do objeto de estudo, partindo da apreensão e compreensão de diversas perspetivas e pontos de vista, sendo privilegiada a abordagem direta do que pretendemos investigar no seu contexto de interação e desenvolvimento. Este foi o método que consideramos mais adequado, uma vez que permite uma investigação que dá relevo às características holísticas e significativas dos contextos e acontecimentos da vida real, e a sua finalidade ser a compreensão ampla do fenómeno na sua totalidade. Por outro lado, há diversos processos e situações que, de forma não intencional, podem não ser tidos em consideração em estudos de maior dimensão, ao invés que o estudo de caso permite a análise de situações cruciais para os sistemas e organizações. A nossa escolha também incidiu sobre o estudo de caso pela razão de que este ambiciona proporcionar a análise em profundidade de uma realidade, não tendo como finalidade a

generalização dos resultados, isto porque ao realizar uma abordagem maioritariamente qualitativa, a generalização só se torna possível quando outros sujeitos se identificam com o que os resultados da investigação sugerem. Este método, aliado ao recurso a diversas técnicas de investigação quer de natureza qualitativa e/ou quantitativa, possibilita a realização da triangulação da informação, conduzindo a uma maior profundidade e compreensão dos resultados. Um outro aspeto que é de relevar é o de que, no decorrer da nossa investigação/intervenção, procuramos realizar a recolha de dados em diferentes momentos, em situações variadas e recorrendo a diversos tipos de informantes e fontes de informação, justificando-se estes procedimentos pelo facto de “os estudos de caso [usarem] uma variedade de fontes de informação” (*ibidem*). Finalizando, concluímos que a opção por este método de investigação foi uma mais-valia no desenvolvimento do nosso trabalho, sobretudo porque o estudo de caso assenta numa pesquisa intensiva e aprofundada de um determinado objeto, que se encontra extremamente bem definido e que visa compreender a singularidade e globalidade do caso em simultâneo.

4.3. AS TÉCNICAS

4.3.1. ENTREVISTAS SEMIDIRETIVAS

De acordo com Albarello *et al.* (1997: 89), a entrevista é “(...) o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo”. Já Morgan (*in* Bogdan & Biklen, 1994: 134) defende que a entrevista é “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. Por outro lado, Grawitz (1984: 78) refere que a definição de entrevista aponta para um “procedimento de investigação científica que utiliza um processo de comunicação verbal para recolher informações relacionadas com a finalidade fixada”. De Ketele & Roegiers (1999: 18) afirmam que “a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações”. Reforçando a ideia anteriormente defendida, Bingham & Moore (*in* Ghiglione & Matalon, 1992: 70) consideram a entrevista como “uma conversa com um objetivo”. Segundo Bogdan & Biklen (1994: 134) a entrevista, na investigação qualitativa, pode enquadrar-se na

estratégia dominante para a recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas. A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela “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 aspetos do mundo” (*ibidem*).

Na esteira de Quivy & Campenhoudt (2008), a entrevista pode ser definida segundo três variantes – não diretiva, semidiretiva e diretiva. Na primeira, apenas é apresentado o tema da entrevista é apresentado ao entrevistado e este desenvolve livremente o assunto, dando a conhecer as suas opiniões (Costa, 2004). Nesta variante, não existe um guião, pelo menos em termos formais, sendo que o entrevistado usufrui de uma grande margem de liberdade, embora caiba ao entrevistador conduzir a entrevista de encontro à informação pretendida, podendo prestar maior atenção aos comportamentos e atitudes do entrevistado. A entrevista não diretiva é modelada por uma maior informalidade no tratamento dos conteúdos a apresentar ao entrevistado, pelo que as respostas são mais informais e livres, tornando a entrevista numa conversa espontânea entre o entrevistador e o entrevistado. As vantagens deste tipo de entrevista residem na riqueza dos dados recolhidos, uma vez que esta permite uma boa perceção das diferenças individuais pelo facto de que as questões podem ser individualizadas para uma melhor recolha da informação. Todavia, esta variante tem também alguns inconvenientes, tais como requerer muito tempo para análise da informação recolhida, a recolha da informação estar bastante dependente das capacidades e treino do investigador (é de salientar que uma fraca preparação pode levar à desorientação e a uma indesejável neutralidade do investigador). No que diz respeito às entrevistas diretivas, estas realizam-se de acordo com um pré-guião definido e pré-estabelecido, composto por perguntas mais diretas e fechadas, sendo que o entrevistado possui um grau de liberdade limitado. Estas estão próximas do questionário com questões abertas, estruturadas por quem entrevista, onde o quadro de referências é definido previamente quer ao nível do campo quer ao das categorias. Uma vez que o objetivo principal é generalizar conclusões através de um conjunto de entrevistas e obter um máximo de informação, esta variante é dotada de uma maior rigidez e formalidade. Este tipo de entrevista obedece a um plano constituído por um conjunto de questões previamente escolhidas, sendo que todos os detalhes são cuidadosamente preparados, através de uma

escolha rigorosa da sequência das questões, do vocabulário utilizado e na forma como as questões são formuladas (Costa, 2004). Os pontos fortes desta tipologia resumem-se no facto de facilitar a análise de dados e de permitir a replicação do estudo. Contudo, há também pontos fracos, tais como a diminuição da flexibilidade e espontaneidade, a redução (ou mesmo anulação) da possibilidade de aprofundar questões que não foram previamente pensadas e o facto de não se ter em consideração circunstâncias e elementos pessoais intrínsecos aos entrevistados. Relativamente às entrevistas semidiretivas, estas são as mais utilizadas em investigação social. A entrevista semidiretiva “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 192), uma vez que o investigador possui tópicos orientadores, relativamente abertos e que não têm que seguir uma ordem rígida, e deixará o entrevistado falar sobre estes pela ordem que lhe convier. No entanto, o entrevistador deverá ter o cuidado de reconduzir o entrevistado, se este se afastar muito, para os objetivos que pretende. Nesta variante, que foi a selecionada para realizar a nossa investigação, o entrevistador norteia-se por um guião de temas que são abordados livremente, sem ceder a uma ordem determinada. Por conseguinte, o entrevistador pode modificar a ordem das questões preparadas ou introduzir novas questões no decorrer da entrevista, requerendo esclarecimentos ou informação adicional, não tendo que se restringir a um guião rígido. Tendo em conta o número de entrevistados, a entrevista distingue-se entre quatro tipos: individual, quando a entrevista é dirigida apenas a uma pessoa; de grupo, quando o entrevistador recolhe dados de vários participantes através da observação conjunta das interações e dinâmica de grupo; social, quando uma pessoa ou um grupo avalia e forma uma opinião acerca de um ou mais indivíduos; de painel, quando uma pessoa é entrevistada por várias pessoas em conjunto. As entrevistas podem igualmente ser classificadas consoante o momento do processo de investigação em que se realizam, estando assim divididas em: entrevistas exploratórias (são realizadas antes de definida a problemática e as hipóteses); entrevistas complementares (são utilizadas para complementar outra técnica); entrevistas comprovatórias (realizadas para refutar ou verificar as nossas hipóteses) (Bogdan & Biklen, 1994).

A seleção de um dado tipo de entrevista, entre os diversos possíveis, irá depender do objetivo da investigação, do número de pessoas a entrevistar e ainda da fase da pesquisa em que a técnica será utilizada. No nosso estágio, como anteriormente referido, a entrevista semidiretiva foi uma das técnicas eleitas para a recolha de

informação, tendo sido uma técnica utilizada de forma complementar em relação aos inquéritos por questionários aplicados aos formandos e aos formadores internos, os quais serão abordados no ponto seguinte. Em termos metodológicos, o recurso às entrevistas semidiretivas justifica-se pela razão de se realizar a “produção de discursos [pelos atores] tornando-os fontes diretas de informação” (Barbier, 1993: 213). Foram elaborados dois guiões orientadores¹⁰ – um dirigido à técnica de formação do Centro de Formação de Perafita (Matosinhos), e outro dirigido ao formador externo do Programa CBC – Competências Base de Chefia, sendo lícito classificar as entrevistas realizadas como individuais uma vez que foram dirigidas apenas a uma pessoa de cada vez. Relativamente à elaboração dos guiões, o que foi direccionado para a técnica de formação, focalizava aspetos relacionados com a conceção, gestão e avaliação de formação, centrando-se mais no Programa CBC – Competências Base de Chefia. O guião destinado ao formador externo, abordava questões que se prenderam mais com o desenvolvimento do Programa CBC – Competências Base de Chefia, focando mais o último módulo do referido programa. Assim, achamos pertinente entrevistar a técnica de formação, uma vez que participa na realização dos processos pedagógicos de cada ação de formação, bem como intervém na preparação das salas e acompanha o decorrer das diferentes ações. No que diz respeito ao formador externo, recolher o seu testemunho foi um contributo na medida em que pudemos compreender melhor quais as metodologias que foram utilizadas e qual a reação dos formandos às mesmas. Torna-se necessário salientar que, pela razão de as diretrizes do curso partirem de Lisboa, no momento em que entrevistamos a técnica de formação de Matosinhos, a mesma aconselhou-nos que entrevistássemos também a técnica de formação de Lisboa, que colabora com a organização e realização do curso. Assim, entrevistamos via e-mail esta técnica, tendo incidido apenas nas questões relativas ao Programa CBC – Competências Base de Chefia (presentes no guião elaborado para entrevistar a técnica de formação de Matosinhos).

É importante referir que as entrevistas tiveram aproximadamente a duração de quinze minutos cada uma e foi solicitada a autorização para as respetivas gravações e garantida a confidencialidade das mesmas. No decorrer das duas entrevistas efetuadas, houve o cuidado de beneficiar dos pontos fortes relacionados com esta técnica: pudemos adaptar e flexibilizar o guião das entrevistas, acrescentando novas questões e novos

¹⁰ Guiões das entrevistas disponíveis em APÊNDICES 2 e 3.

tópicos de discussão; pudemos observar os comportamentos verbais e não verbais dos inquiridos; tentamos garantir que os entrevistados estivessem motivados para responder. No entanto, surgiram também algumas dificuldades e limitações, designadamente, os locais onde se realizaram as entrevistas não foram os mais adequados, ocorreram interrupções na entrevista à Técnica de Formação, uma vez que a entrevista se realizou no seu local de trabalho. A entrevista realizada ao Formador Externo teve que ser muito breve dada a pouca disponibilidade do entrevistado, sendo que por esta razão houve um desenvolvimento reduzido das respostas.

Tendo em consideração o nosso paradigma metodológico, o recurso à realização de entrevistas semidiretivas foi o que nos pareceu mais adequado, uma vez que pretendíamos que os entrevistados usufríssem de alguma de liberdade para apresentar as suas perspetivas e opiniões sobre os tópicos apresentados. Só deste modo é que se tornou possível a aquisição de certas informações sobre aspetos do desenvolvimento da formação de recursos humanos (muitas delas relacionadas com o Programa CBC) que eram de relevância para o nosso estudo e às quais não teríamos acesso sem a auscultação dos sujeitos entrevistados.

4.3.2. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O inquérito por questionário é também um dos instrumentos mais utilizados no domínio da investigação, nomeadamente na área social. Deste modo, esta foi uma outra técnica utilizada para a recolha de dados na nossa investigação, sendo que o recurso a esta técnica teve como intuito possibilitar a consulta de um grande número de sujeitos.

A utilização de inquéritos por questionários surgiu após a Primeira Guerra Mundial, durante as sondagens eleitorais. Os institutos de investigação foram os primeiros a utilizar os inquéritos por questionário. Hoje, os inquéritos por questionário e as técnicas de amostragem representam as ferramentas de referência das ciências sociais. As exigências feitas por sociólogos quantitativos levaram a que o desenvolvimento dos inquéritos por questionário e das técnicas de amostragem tenham beneficiado da existência de dados estatísticos (Ferreira, 2007: 166). De acordo com Quivy & Campenhoudt (2008: 188), o inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao

seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores”.

Segundo Almeida & Pinto (1982), o inquérito deve passar por quatro fases de preparação e realização: planeamento do inquérito, preparação do instrumento de recolha de dados, preparação e realização do trabalho no terreno e, por fim, análise dos resultados. Na primeira fase, procura-se circunscrever o âmbito de problemas a estudar e, por conseguinte, o tipo de informação a obter, sendo também importante formular hipóteses teóricas para conduzir a sua execução e delimitar o universo que se pretende inquirir, bem como uma amostra representativa. Na preparação do instrumento de recolha de dados, constrói-se o questionário, tentando manter uma linguagem acessível aos inquiridos. Ainda nesta fase, torna-se necessário realizar um pré-teste ou inquérito piloto, onde se ensaiarão previamente o tipo, forma e ordem das perguntas a incluir no questionário final. A terceira fase corresponde à preparação e realização do trabalho no terreno, ou seja, à aplicação do questionário final. A quarta e última fase – análise dos resultados – inclui, entre outras operações, a codificação das respostas, a averiguação e tratamento da informação e a elaboração das conclusões gerais que a aplicação do inquérito possibilitou.

O recurso a esta técnica de recolha de dados justifica-se de cada vez que temos necessidade de compreender e obter informação sobre uma grande variedade de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores de um mesmo indivíduo ou grupo. Por conseguinte, deve-se considerar previamente o que se quer e como se vai avaliar, sendo necessário haver rigor na seleção do tipo de questionário a aplicar para aumentar a credibilidade do mesmo. Podemos classificar os questionários de acordo com três tipologias: questionário aberto, fechado e misto (Ghiglione & Matalon, 1992). O questionário de tipo aberto é aquele que utiliza questões de resposta aberta, isto é, recorre à formulação de questões para as quais não existe qualquer tipo de restrição à resposta, devendo esta ser transcrita literalmente, através do modo mais fiável. As questões de resposta aberta têm algumas vantagens, pois estimulam o pensamento livre, ajudam a clarificar posições e são mesmo indispensáveis para estudos explanatórios. Porém, para responder a este tipo de questões, é necessário encontrar e organizar os termos necessários o que pode tornar a resposta mais complicada (há o risco de se obter respostas incompletas e/ou informações irrelevantes). A interpretação deste tipo de questionário é mais difícil dado que se pode obter respostas muito diferentes consoante

as perspectivas e opiniões das pessoas inquiridas. Este tipo de questões torna também mais complicada análise estatística, contudo, apesar de o tratamento de informação ser mais difícil, os dados obtidos são mais ricos, uma vez que revelam os motivos da tomada de posição dos inquiridos.

Por outro lado, nas questões de resposta fechada, o questionado assinala a opção que mais se adequa à sua opinião mediante as várias opções que lhe são apresentadas. Considera-se que uma questão é fechada quando as modalidades de resposta são impostas (Grangé & Lebart, 1994). Do ponto de vista da análise de resultados, as questões fechadas são, em princípio, as mais cómodas, facilitando o tratamento e análise da informação e exigindo menos tempo a dedicar a esta tarefa. Deste modo, este tipo de questões facilita as respostas bem como a codificação e análise, porém, limita as possibilidades de resposta correndo o risco de omitir respostas importantes. Neste tipo de questão, as respostas potenciais devem ser exaustivas e mutuamente exclusivas. Dentro da classe das respostas fechadas identificam-se três categorias: questões de resposta única (apresentam apenas uma modalidade de resposta); questões de resposta múltipla (apresentam várias modalidades de resposta, podendo o inquirido selecionar algumas ou colocá-las por ordem de importância); questões de escala (apresentam várias modalidades de resposta gradativas). Por fim, nas questões semiabertas, estão envolvidos os tipos de resposta fechada e aberta, decorrentes de questões fechadas e questões abertas, respetivamente, dando origem a questionários de tipo misto. No inquérito que concebemos e aplicamos aos formandos e aos formadores internos, houve maioritariamente recurso a questões fechadas, uma vez que permitem apuramento rápido dos resultados e possibilitam a reunião das respostas das pessoas inquiridas em categorias de interpretação acessível (todos os inquiridos são submetidos às mesmas questões, e respondem tendo como base a mesma escala), e a algumas questões de resposta semiaberta, que permitem aos inquiridos a seleção de uma (ou várias) hipótese(s) de resposta, apresentando a justificação para a sua escolha. As questões de resposta fechada foram utilizadas por nós com o objetivo de obter o conhecimento quantificado e direto do comportamento dos inquiridos. Por outro lado, o recurso a questões semiabertas justifica-se pela necessidade de compreender as opiniões das pessoas a que nos dirigimos, sem a desvantagem das questões totalmente abertas, isto é, não é tão comum nas questões semiabertas as respostas serem equívocas, contraditórias

ou ilegíveis, ou de serem de difícil apuramento, em consequência da pluralidade de respostas possíveis.

Os dois tipos de escala regularmente utilizados em questionários são as escalas nominais e as escalas ordinais. Nas questões de escala nominal, é possível atribuir um número a cada categoria para codificar a resposta, sendo que estes números só servem para identificar as categorias. É de referir que as diversas categorias poderiam ser codificadas por outros símbolos – por exemplo, as categorias da variável sexo, masculino e feminino, poderiam ser representadas por M e F, respetivamente. As questões de escala ordinal são utilizadas quando se pretende saber o grau de concordância dos sujeitos inquiridos com uma determinada afirmação. Para as variáveis ordinais, do mesmo modo que para as nominais, também se utilizam as categorias mas, no entanto, existe uma relação de ordem entre elas. Nos inquéritos concebidos e aplicados por nós, recorreremos à escala de Likert, que é um exemplo de uma escala de itens, de tipo ordinal, não comparativa. Nas questões formuladas segundo esta escala, foi apresentada uma série de cinco proposições, das quais o inquirido deveria selecionar uma, estando estas divididas em «discorda totalmente», «discorda», «não concordo nem discordo», «concorda» e «concorda totalmente» (Moreira, 2004). Para o efeito, foi efetuada uma cotação das respostas utilizando pontuações de 1 a 5, com o objetivo de medir graus de concordância, de opiniões e atitudes, segundo intervalos idênticos, numa graduação de cinco pontos. Nesta escala, a medição da opinião dos inquiridos foi feita através do seu posicionamento face ao conjunto dos enunciados apresentados.

Na esteira de Ghiglione & Matalon (1992), antes de realizarmos um inquérito devemos saber quem queremos inquirir e o que devemos perguntar. No âmbito do nosso estágio, inquirimos cento e catorze formandos que participaram no Programa CBC – Competências Base de Chefia em diferentes grupos, de forma a possibilitar uma comparação de perspetivas, tendo recebido cinquenta e cinco respostas. Por outro lado, inquirimos também dezoito formadores internos que ministraram os diferentes módulos do curso, tendo recepcionado dez respostas. É importante referir que apenas enviamos inquéritos aos formadores internos que nos foram indicados pela chefia, ao invés de que, no caso dos formandos, fomos autorizados a inquirir a totalidade dos participantes no Programa CBC – Competências Base de Chefia. Em ambos os casos, os inquéritos foram enviados através do correio eletrónico, tendo sido solicitado que os mesmos nos fossem devolvidos pelo correio interno da empresa de forma a manter a

confidencialidade e o anonimato dos inquiridos. Assim, a aplicação do questionário efetuou-se por administração direta, uma vez que os inquiridos escreveram eles mesmos as respostas. No entanto, demonstramo-nos sempre disponíveis para prestar algum esclarecimento sobre o conteúdo de alguma questão. Contrariamente ao que solicitamos, a maioria dos inquiridos fez-nos chegar a sua resposta pelo correio eletrónico, afirmando não sentir qualquer constrangimento em responder de forma não anónima e ser mais simples recorrer a este meio.

Como já foi referido anteriormente, em ambos os inquéritos utilizamos questões de resposta semiaberta e de resposta fechada, ou seja, concebemos inquéritos de tipo misto¹¹, apesar de termos optado mais questões do último tipo. Relativamente aos inquéritos que foram aplicados aos formadores internos¹², após análise por parte da chefia, sofreram ligeiras alterações, tendo sido acrescentada a opção de resposta «não aplicável» na afirmação «Sugeri estratégias de apoio à rentabilização dos conhecimentos adquiridos (páginas da Internet sobre o(s) módulo(s) ministrado, autores de referência na área, entre outros)» e na questão «Recomendaria o exercício da atividade de formador a outros colaboradores?» e tendo sido alterada a formulação dos dois últimos enunciados do grupo «Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação»: em vez de «Na avaliação final, explicitarei a minha opinião relativamente ao(s) módulo(s) do Programa CBC que ministrei», o enunciado passou a ser «Na avaliação final, dei a minha opinião relativamente ao(s) módulo(s) do Programa CBC que ministrei» e, em vez de «Na avaliação final, explicitarei a minha opinião relativamente ao Programa CBC», o enunciado passou a ser «Na avaliação final, dei a minha opinião relativamente ao Programa CBC». No que diz respeito aos inquéritos aplicados aos formandos, a estrutura que propusemos não foi alvo de nenhuma alteração pela direção da empresa. É de salientar que antes de aplicarmos o inquérito final aos formandos, realizamos um pré-teste, isto é, solicitamos o preenchimento do inquérito na sua versão preliminar a cinco indivíduos com características similares às dos formandos inquiridos, tendo como objetivo identificar problemas que justificassem a alteração na redação ou no formato do inquérito final, bem como saber o tempo que seria necessário dedicar para o preenchimento do mesmo na sua totalidade. Em síntese, a execução do pré-teste permite avaliar o desempenho/funcionalidade do questionário, para se

¹¹ Inquéritos aplicados a formandos e a formadores internos disponíveis nos APÊNDICES 4 e 5.

¹² Inquérito aplicado aos formadores internos com as alterações sugeridas disponível no APÊNDICE 6.

necessário reformular e, por outro lado, analisar rigorosamente os dados, para detetar erros de lógica e de raciocínio. No momento da realização do pré-teste, solicitamos que os inquiridos tivessem em consideração as seguintes questões: Quanto tempo levou a completar o questionário?; As instruções são claras?; Alguma questão é pouco clara ou ambígua?; Opôs-se a responder a alguma questão?; Foi omitido algum tópico importante?; O formato do questionário é claro/atrativo? (Bell, 2004: 129). Após a realização deste pré-teste, pudemos concluir que o tempo necessário para responder ao inquérito era de sensivelmente dez minutos, que havia coerência entre as questões e que os indivíduos se mostravam um pouco obstinados em não responder às questões semiabertas (onde tinham que justificar as suas opções).

Para efetuar o tratamento estatístico dos dados obtidos utilizamos uma aplicação informática, o SPSS (*Statistical Package for the Social Science*). Numa primeira fase, realizamos a codificação das respostas dos questionários e a sua numeração sequencial, sendo que, de seguida, foram geradas as variáveis, tendo o cuidado de considerar a opção de *missing values* para os casos de “não-resposta”. Após esta etapa, elaboramos o lançamento das respostas, questionário por questionário, registando os códigos previamente definidos. Com a finalização deste procedimento, estava facilitada a execução estatística dos dados, quer através do pedido de frequências e respetivas percentagens.

A investigação/intervenção desenvolvida no âmbito do nosso estágio teve como objetivo central desenvolver uma avaliação do referido curso, recorrendo à aplicação de inquéritos por questionário aos formandos da Refinaria de Matosinhos que participaram no programa (cento e catorze) e aos formadores internos que o ministraram. Contudo, torna-se necessário clarificar que iniciamos a nossa avaliação sabendo que, relativamente à avaliação do curso por parte dos formandos, foi utilizado o instrumento de avaliação de satisfação da ação criado pela empresa e que é aplicado em todas as ações de formação realizadas. Os inquéritos por nós desenvolvidos surgem, deste modo, como um complemento à avaliação proporcionada pela aplicação, aos formandos e aos formadores, do instrumento¹³ de avaliação das ações de formação utilizado pela empresa.

Voltando aos inquéritos por questionário que desenvolvemos, é necessário clarificar o que influenciou a sua construção. Nas primeiras semanas em que estivemos

¹³ A constituição deste instrumento já foi apresentada num ponto anterior deste relatório (consultar as páginas 42 e 43).

presentes no contexto de estágio, fomos tendo contacto com a dinâmica subjacente ao processo de formação na empresa. Por conseguinte, pudemos observar e analisar o instrumento de avaliação das ações de formação pelos formandos e o instrumento de avaliação dos formandos a nível individual e grupal pelos formadores. A partir desta análise, e após termos decidido estudar o Programa CBC – Competências Base de Chefia e termos realizado a entrevista à técnica de formação de Matosinhos, começamos a pensar em questões para construir novos inquéritos para aplicar quer a formandos quer aos formadores internos. Na nossa perspetiva, os inquéritos por nós construídos deveriam proporcionar uma avaliação mais abrangente do que os instrumentos utilizados pela empresa. O facto de serem inquéritos mais extensos, com dimensões mais aprofundadas do que os instrumentos de avaliação utilizados pela empresa, possibilitam a obtenção de resultados mais amplos e inclusivos, permitindo-nos uma melhor e maior compreensão das opiniões dos formandos e dos formadores internos relativamente ao curso. Por outro lado, houve também um cuidado da nossa parte no sentido de construir questões semelhantes para formandos e para formadores internos, para que pudéssemos analisar se as suas perceções em relação ao curso diferem ou se são coincidentes. A par do referido anteriormente, a nosso ver, os inquéritos por nós construídos tem uma grande vantagem relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados pela empresa: ao serem concebidos exclusivamente para este curso e ao abranger diferentes dimensões em ele relacionadas, é possível ter uma visão do seu desenvolvimento global, dando importância à sua singularidade, podendo traçar com mais precisão os seus aspetos positivos e menos positivos, de acordo com as perspetivas dos sujeitos afetados. É ainda de salientar que o nosso objetivo, ao aplicar os inquéritos por questionário aos formadores internos foi, além de compreender as suas perspetivas relativamente ao curso, de lhes atribuir uma maior implicação no processo de avaliação do mesmo, dando-lhes vez e voz e não ficando apenas pela avaliação individual e grupal dos formandos que, a nosso ver, é um pouco redutora, sendo que esta também é uma possibilidade de eles próprios refletirem sobre a sua prática e sobre o modo como participaram e deram os seus contributos para o curso em questão.

Assim, os inquéritos que construímos para aplicar aos formandos são constituídos por uma primeira parte em que solicitamos que nos fornecessem algumas informações pessoais, garantindo sempre o seu anonimato e a sua confidencialidade, tais como idade, sexo, formação académica, número de anos na empresa e funções que desempenham, e

uma segunda parte na qual estão presentes cinco dimensões: Frequência do Curso; Objetivos do Curso; Conteúdos; Curso de Formação e Desempenho Profissional; Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação.

Os inquéritos que construímos para aplicar aos formadores internos são também constituídos por uma primeira parte em que solicitamos que nos fornecessem algumas informações pessoais, garantindo sempre o seu anonimato e a sua confidencialidade, tais como idade, sexo, formação académica, número de anos na empresa e funções que desempenham, e por uma segunda parte na qual estão presentes cinco dimensões: Preparação do Curso; Objetivos do Curso; Conteúdos; Curso de Formação e Desempenho Profissional; Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação.

4.3.3.PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E ANÁLISE DOCUMENTAL

Na perspectiva de Quivy & Campenhoudt (2008: 49), “as operações de leitura visam essencialmente assegurar a qualidade da problematização”. Deste modo, e ainda segundo os mesmos autores, antes de iniciarmos e durante toda a nossa investigação/intervenção, foi necessário pesquisar os contributos de autores de referência na área que trabalhamos, bem como trabalhos académicos realizados sobre a mesma temática. Contudo, há que salientar que a escolha das obras foi feita com muita cautela, sendo que respeitamos os seguintes princípios: utilizamos as perguntas de investigação como condutoras das leituras; selecionamos o que era mais pertinente para a nossa investigação/intervenção, sabendo que não é possível ler tudo sobre determinado assunto; selecionamos textos que possuíam análise e interpretações, e não se limitassem a apresentar dados e factos; escolhemos textos que apresentassem diversas perspetivas; refletimos sempre sobre aquilo que lemos (Quivy & Campenhoudt, 2008).

De acordo com Caulley (*in* Ludke & André, 1986: 38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. De acordo com Ludke & André (1986: 38), a análise documental é uma técnica pouco explorada na área de educação como noutras áreas de ação social, apesar de poder ser de grande utilidade para a abordagem de dados qualitativos, “(...) seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos de um tema ou problema” (*idem*). Para realizar a análise documental, podemos recorrer a “leis e regulamentos, norma, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais,

autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (*ibidem*). No nosso estágio, a análise documental teve um carácter transversal, tendo acompanhado continuamente a investigação/intervenção. A grande vantagem de termos recorrido a esta técnica prende-se com o facto de permitir a recolha de informação sobre os procedimentos de formação da empresa e realizar a sua caracterização, bem como a caracterização do curso que investigamos. Deste modo, analisamos documentos cedidos pela Direção de Recursos Humanos – Formação, consultamos o «Portal do Colaborador» e também a página da empresa na Internet.

4.3.4. OBSERVAÇÃO

No que diz respeito à observação, esta permite o conhecimento de uma realidade a partir da inserção do investigador na vida e na cultura do grupo observado, esforçando por perturbá-lo o menos possível, sendo que “é a partir de procedimentos deste tipo que as lógicas sociais e culturais dos grupos estudados poderão ser reveladas o mais claramente possível (...)” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 197). Por conseguinte, a presença no contexto onde decorria a formação possibilitou a observação e compreensão das ações, posturas e perspetivas dos formandos e formadores relativamente ao Programa CBC – Competências Base de Chefia. Esta técnica permitiu chegar mais perto dos atores envolvidos neste curso de formação, na medida em que pude acompanhar e assistir de perto a algumas sessões e contactar com os diversos sujeitos envolvidos.

Por outro lado, o facto de podermos partilhar algumas funções com a técnica de formação do contexto veio possibilitar uma autoanálise do trabalho realizado e uma maior compreensão das dinâmicas e princípios subjacentes à formação neste contexto, nomeadamente pelo apoio que demos à realização da estatística das avaliações das ações de formação pelos formandos, pela elaboração de processos pedagógicos para diversos cursos e pela organização e acompanhamento de variadas ações de formação.

4.4. RECURSOS NECESSÁRIOS

No que diz respeito aos recursos que necessitamos, estes foram de carácter humano, material, financeiro e técnico:

Recursos	Descrição
Humanos	Responsável pela Direção de Recursos Humanos - Formação; Trabalhadores da Direção de Recursos Humanos - Formação; Orientadora Científica; Formandos; Formadores internos; Formador externo.
Materiais	Computador portátil; Disco externo para cópias de segurança; Pen USB; Gravador digital; Acesso à Internet e ao e-mail interno da empresa; Impressora a cores; Fotocopiadora; Papel; Canetas; Telefone e telemóvel; Comboio e autocarro.
Financeiros	Despesas de impressão; Despesas de deslocação; Despesas de alimentação; Despesas com materiais (papel, canetas, tinteiros, entre outros); Despesas com aquisição de bibliografia.
Técnicos	Documentação diversa inerente à caracterização da entidade de acolhimento; Documentação diversa inerente à caracterização do Programa CBC - Competências Base de Chefia; Acompanhamento na entidade de acolhimento; Orientação científica.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados apresentados resultaram do nosso estudo do Programa CBC – Competências Base de Chefia. Como já referimos, os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário, entrevistas semidiretivas, conversas informais e observações e consulta de documentos.

No que concerne aos inquéritos por questionário, estes foram aplicados aos formandos do Norte que participaram no curso, em fevereiro de 2012, uma semana após o término do mesmo, uma vez que tivemos autorização para os aplicar desde o início da

nossa investigação/intervenção. Enviamos inquéritos a cento e catorze formandos, tendo recebido cinquenta e cinco respostas, como já tivemos oportunidade de referir.

Os inquéritos por questionário dirigidos aos formadores foram aplicados na segunda semana de abril de 2012, uma vez que necessitamos da aprovação da chefia para proceder com a investigação e tivemos que aguardar um contacto da mesma com alguns dos formadores internos que participaram no curso, não tendo assim a oportunidade de inquirir todos os formadores. Foram enviados dezoito inquéritos e recebemos dez respostas.

Tendo em consideração o anteriormente referido, foi realizada uma avaliação no final do curso pelos formandos e pelos formadores internos, sendo que os dados apresentados vão dividir-se em duas partes: avaliação do curso – perspetiva dos formandos; avaliação do curso – perspetiva dos formadores internos.

5.1. AVALIAÇÃO DO CURSO – PERSPETIVA DOS FORMANDOS¹⁴

As dimensões avaliadas pelos formandos, relativamente ao «Programa CBC – Competências Base de Chefia» foram: Frequência do Curso; Objetivos do Curso; Conteúdos; Curso de Formação e Desempenho Profissional; Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação. No sentido de saber qual a opinião dos formandos, a escala utilizada nos inquéritos por questionário foi de 1 a 5 graus, em que 1 corresponde a «discordo totalmente», 2 corresponde a «discordo», 3 corresponde a «não concordo nem discordo», 4 corresponde a «concordo» e 5 corresponde a «concordo totalmente».

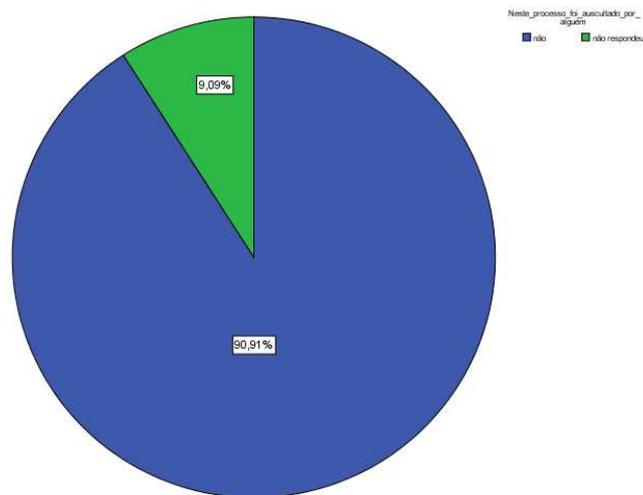
Como já foi referido anteriormente, foram enviados cento e catorze inquéritos por questionário, sendo que apenas recebemos cinquenta e cinco respostas. No que concerne às idades, estas variam entre vinte e sete e sessenta e dois anos, sendo que as idades com maior percentagem de respostas foram trinta e dois, trinta e três, trinta e oito, quarenta e um, quarenta e nove, cinquenta e um, cinquenta e dois e cinquenta e cinco (5,45%, respetivamente). Relativamente ao sexo, temos quarenta e sete homens (85,5%) e apenas oito mulheres (14,5%). No que diz respeito à formação académica, os formandos indicaram ter concluído o ensino secundário (12,7%) ou os antigos cursos gerais dos liceus (3,6%), bacharelatos (5,4%), licenciaturas diversas (50,6%), pós-graduações (3,6%) e mestrados (1,8%). Há que salientar que esta era uma questão de resposta

¹⁴ As tabelas e gráficos referentes à análise dos inquéritos aplicados aos formandos estão disponíveis para consulta no APÊNDICE 7.

aberta, pelo que alguns formandos foram mais explícitos do que outros ao apresentar as suas respostas. Em relação ao número de anos em que estão na empresa, as respostas variam entre seis meses¹⁵ e quarenta e um anos. As respostas com maior percentagem foram dez anos e trinta anos (com 7,3%, respetivamente) seguidas de oito, doze, treze, vinte e nove, trinta e um e trinta e três (com 5,5%, respetivamente). Na questão acerca das funções desempenhadas, os formandos indicaram-nos que são maioritariamente chefes de turno (34,5%). Alguns formandos referiram que são responsáveis (23,4%) e coordenadores (16,2%) de diversas áreas. Esta era também uma questão de resposta aberta, pelo que alguns formandos foram mais explícitos do que outros ao apresentar as suas respostas. As respostas apresentadas pelos formandos são coincidentes com os testemunhos que recolhemos junto das técnicas de formação de Matosinhos e de Lisboa, que nos afirmaram que o critério seguido para a seleção dos participantes foi escolher: “chefias de base” (entrevista realizada à técnica de formação de Matosinhos); “chefias de base ou chefias que não chefiam outras chefias” (entrevista realizada à técnica de formação de Lisboa).

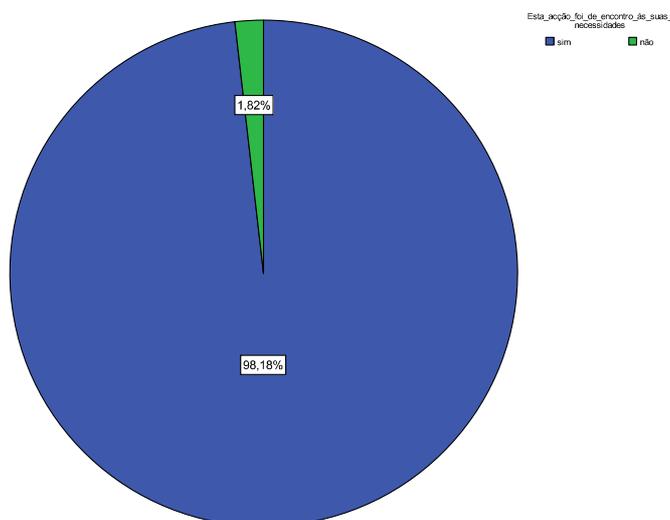
Relativamente à frequência do curso, a maioria dos formandos diz que esta se justificou pela análise das funções do seu cargo e das suas competências (49,1%) logo seguida de outras razões (23,6%) e de terem sido selecionados pelo diretor (12,7%), sendo que neste processo indicam maioritariamente que não foram auscultados por ninguém (90,9%), como podemos observar no gráfico abaixo.

¹⁵ Como questionamos em relação ao número de anos na empresa e houve um formando que era trabalhador apenas há seis meses, a sua resposta aparece como zero anos.



Numa primeira análise, estas respostas são, de certo modo, divergentes do testemunho que obtemos junto da técnica de formação de Matosinhos, que nos declarou que os colaboradores “são sempre envolvidos no processo [de diagnóstico das necessidades de formação]”. No entanto, esta técnica também nos refere que “(...) há objetivos a atingir, portanto, marcados pelos Recursos Humanos, que dão *gaps* e atendendo a esses *gaps* (...) atribui-se formação (...)” (entrevista realizada à técnica de formação de Matosinhos).

No que diz respeito ao facto de a formação ir de encontro às suas necessidades, a maioria dos formandos responde positivamente (98,2%), de acordo com o gráfico abaixo apresentado, sendo que são apresentadas diversas justificações para esta resposta.



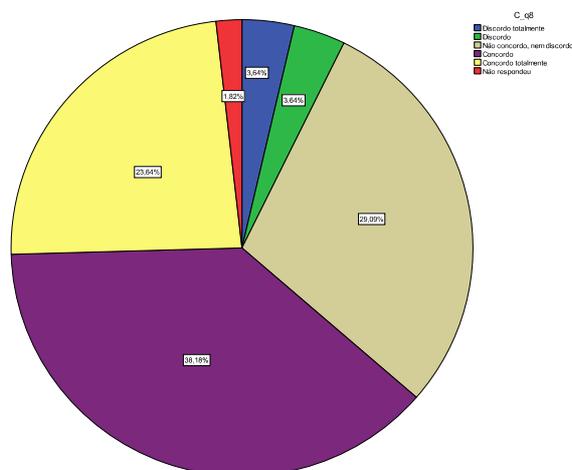
No que concerne à concordância com o método de seleção para o curso, 74,5% dos formandos concordam, 16,4% não concordam e 9,1% não responderam, tendo apresentado diferentes razões para justificar as suas respostas.

Iremos agora analisar de que modo é que os formandos expressam as suas perspetivas em relação às quatro dimensões avaliadas no âmbito do Programa CBC – Competências Base de Chefia. No primeiro grupo - «Objetivos do Curso» - encontramos três afirmações. Relativamente à afirmação «No início do Programa CBC, os objetivos foram claramente definidos», a maioria dos formandos exprime concordância (50,9%), apesar de um número considerável não concordar nem discordar (18,2%). As restantes respostas recaem nas opções «discordo parcialmente» (14,5%), «concordo totalmente» (12,7%) e «discordo totalmente» (3,6%). Na afirmação «São adequados [os objetivos] às finalidades do curso», os formandos selecionaram maioritariamente a resposta «concordo» (70,9%), seguida das respostas «concordo totalmente» (16,4%), «não concordo, nem discordo» (10,9%) e «discordo totalmente» (1,8%). As respostas relativamente à última afirmação deste grupo – «Os objetivos de formação corresponderam às minhas expectativas iniciais» - seguem a linha das anteriores, tendo os formandos optado na sua maioria pela resposta «concordo» (63,6%), seguida de «concordo totalmente» (21,8%), «não concordo, nem discordo» (10,9%) e «discordo» (3,6%). Face às respostas dos formandos, podemos sinalizar que a maioria considera que, em virtude de ter contactado com os objetivos desde o início do curso, nomeadamente através do acesso ao seu programa e ao seu regulamento, pôde perceber que estes corresponderam àquilo que esperava e às finalidades estabelecidas para o mesmo. Ainda de acordo com os objetivos do curso, segundo a técnica de formação de Lisboa, “o objetivo é proporcionar a todas as chefias de base, de forma sistematizada, o contacto com um conjunto de valores, conhecimento da empresa, competências técnicas e comportamentais, que são essenciais para o correto desempenho da função” (entrevista realizada à técnica de formação de Lisboa).

No grupo «Conteúdos», estão presentes oito proposições. Face à proposição «Os módulos foram bem articulados entre si», as respostas focalizam na sua superioridade a opção «concordo» (50,9%), seguida das opções «não concordo, nem discordo» (27,3%), «concordo totalmente» (9,1%), «discordo» (9,1%) e «discordo totalmente» (1,8%). Uma pequena percentagem de formandos (1,8%) não selecionou qualquer resposta. Na

proposição «Os conteúdos programáticos estão adequados ao meu nível de conhecimentos», as respostas recaíram maioritariamente na hipótese «concordo» (56,4%), sendo seguidas de «concordo totalmente» (21,8%), «não concordo, nem discordo» (10,9%), «discordo» (9,1%). A par da questão anterior, nesta questão houve também uma pequena percentagem de não respostas (1,8%). Relativamente à proposição «Os conteúdos da formação foram conhecidos no início do Programa CBC», as respostas foram semelhantes às da anterior, tendo os formandos selecionado em grande percentagem a opção «concordo» (45,5%), escolhendo depois as opções «concordo totalmente» (23,6%), «não concordo, nem discordo» (20,0%), «discordo» (9,1%). Uma vez mais, uma reduzida percentagem de formandos (1,8%) não selecionou qualquer resposta. No que concerne à proposição «Os conteúdos da formação estavam adequados às minhas expectativas iniciais», as respostas dos inquiridos reincidiram sobre as opções «concordo» (60,0%), «não concordo, nem discordo» (16,4%), «concordo totalmente» (14,5%), «discordo» (7,3%). A percentagem de não respostas mantém-se igual à das proposições anteriormente referidas. Tal como foi referido anteriormente, o programa e o regulamento do curso foram facultados aos formandos, sendo que os conteúdos de formação estavam divulgados no programa. Assim, estas respostas podem revelar que a maioria dos formandos dedicou algum tempo à análise do programa do curso, particularmente no que concerne aos conteúdos de formação. Na proposição «Os formadores conseguiram motivar e incentivar a participação dos formandos», as respostas variam entre «concordo» (45,5%), «concordo totalmente» (29,1%), «não concordo, nem discordo» (21,8%), «discordo» (3,6%). No que diz respeito à proposição «Os formadores demonstraram interesse pelas dificuldades e dúvidas apresentadas pelos formandos», as respostas focalizaram as opções «concordo totalmente» (43,6%), «concordo» (41,8%), «não concordo, nem discordo» (12,7%), «discordo» (1,8%). Na proposição «Ao longo da formação, a aquisição de conhecimentos foi avaliada», os formandos optaram na sua maioria pela hipótese «concordo totalmente» (49,1%), seguida das hipóteses «concordo» (43,6%) e «não concordo, nem discordo» (7,3%). Estas respostas vão de encontro ao que nos comunicaram as técnicas de formação de Matosinhos e de Lisboa: “É assim, desta vez os formandos foram avaliados com testes escritos no início de cada módulo. E neste último módulo vão ter que fazer um trabalho individual sobre Comunicação, Trabalho em Equipa e Liderança (...)” (entrevista realizada à técnica de formação de Matosinhos); “(...) A avaliação dos formandos foi

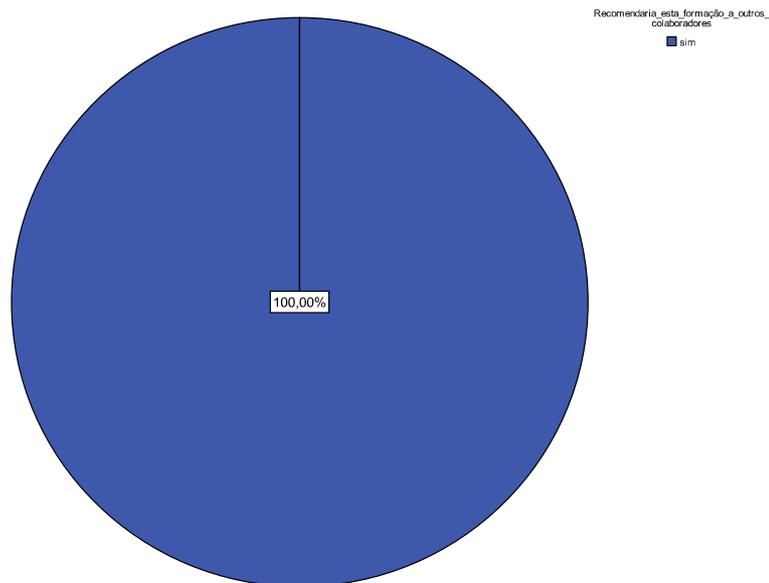
efetuada através de testes de resposta múltipla (módulos I, II e III) e medição de frequência de comportamentos no módulo IV” (entrevista realizada à técnica de formação de Lisboa). Na última proposição deste grupo - «Ao longo da formação, tive contacto com a aplicação prática dos conteúdos abordados», e como podemos observar no gráfico abaixo apresentado, as opiniões dos formandos foram expressas da seguinte forma: «concordo» (38,2%), «não concordo, nem discordo» (29,1%), «concordo totalmente» (23,6%), «discordo» (3,65) e «discordo totalmente» (3,6%). A percentagem de não respostas manteve-se inalterada (1,8%).



No terceiro grupo - «Curso de Formação e Desempenho Profissional» - estão presentes cinco enunciados. Relativamente ao enunciado «Os temas tratados têm aplicação prática no exercício da minha atividade profissional», os formandos optaram superiormente pela opção «concordo» (43,6%), tendo selecionado depois as opções «concordo totalmente» (41,8%), «não concordo, nem discordo» (9,1%) e «discordo» (3,6%). Uma reduzida percentagem de formandos (1,8%) não escolheu qualquer opção. Face ao enunciado «Adquiri novos conhecimentos», as respostas variam entre «concordo totalmente» (52,7%), «concordo» (41,8%), «não concordo, nem discordo» (3,6%) e «discordo» (1,8%). No que diz respeito ao enunciado «Aprendi a lidar melhor com determinados problemas da minha atividade profissional», as respostas focalizaram na sua maioria a hipótese «concordo» (52,7%), seguida das hipóteses «concordo totalmente» (27,3%), «não concordo, nem discordo» (18,2%) e «discordo» (1,8%). Em relação ao enunciado «Os conhecimentos adquiridos serão importantes para um melhor desempenho da minha atividade profissional», os formandos selecionaram

maioritariamente a opção «concordo» (45,5%), logo de seguida «concordo totalmente» (43,6%) e «não concordo, nem discordo» (10,9%). No último enunciado deste grupo «Vou aplicar os conhecimentos que adquiri para melhor orientar os colaboradores que chefiar», as respostas variaram entre «concordo totalmente» (47,3%), «concordo» (45,5%) e «não concordo, nem discordo» (7,3%).

No grupo «Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação», encontramos quatro afirmações. Em relação à afirmação «Globalmente, o Programa CBC foi do meu agrado», as respostas evidenciaram uma mesma percentagem de seleção das opções «concordo totalmente» (43,6%) e «concordo» (43,6%), seguindo-se de «não concordo, nem discordo» (10,9%). Alguns formandos não selecionaram qualquer opção (1,8%). No que concerne à afirmação «Participei ativamente na avaliação dos formadores», as respostas variaram entre «concordo» (47,3%), «concordo totalmente» (38,2%) e «não concordo, nem discordo» (10,9%). À semelhança da afirmação anteriormente analisada, houve uma ligeira percentagem de não respostas (3,6%). Face à afirmação «Participei ativamente na avaliação de cada módulo», as respostas focalizaram em grande percentagem a hipótese «concordo» (45,5%), seguindo-se as hipóteses «concordo totalmente» (36,4%) e «não concordo, nem discordo» (12,7%). Ainda de acordo com as respostas às duas afirmações anteriores, é lícito declarar que a seleção das opções «concordo totalmente» e «concordo» pela maioria dos formandos é convergente com os testemunhos das técnicas de formação de Matosinhos e de Lisboa, que nos informaram que os formadores e os módulos de cada curso foram avaliados pelos formandos: “Os formadores são avaliados pelos formandos” (entrevista realizada à técnica de formação de Matosinhos); “Foi utilizado o documento de avaliação de satisfação da ação (...)” (técnica de formação de Lisboa). Nesta afirmação, a percentagem de não respostas teve uma pequena subida (5,5%). Na última afirmação deste grupo «Na avaliação final, explicitar a minha opinião relativamente ao Programa CBC», as respostas dividem-se entre «concordo» (49,1%), «concordo totalmente» (29,1%), «não concordo, nem discordo» (12,7%) e «discordo» (5,5%). Nesta afirmação, uma pequena percentagem de formandos não selecionou qualquer opção (3,6%). Ainda neste grupo, encontramos questões semiabertas, onde os formandos selecionam uma opção entre «sim» e «não» e justificam essa mesma escolha, e de acordo com o gráfico abaixo apresentado, podemos analisar que todos os formandos recomendariam esta formação a outros trabalhadores (100%).



Pela análise destas respostas, podemos declarar que a maioria dos formandos está satisfeita com o curso, o que coincide com a perspetiva do formador externo: “Muito mesmo. (...) Nota-se uma participação muito entusiástica de todos os grupos, não só aqui em Ofir, mas também nos outros grupos. Há um grande envolvimento das pessoas nas atividades” (entrevista realizada ao formador externo). Contudo, e apesar de a maioria não considerar que há aspetos da formação que possam dificultar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao seu contexto real de trabalho (78,2%), alguns formandos expressa opinião contrária (20,0%) ou não responde (1,8%). Os que respondem afirmativamente, justificam as suas respostas selecionando as opções «conteúdos mais adaptados às exigências da atividade profissional dos formandos» (12,7%), «outro aspeto» (5,5%) e «formadores mais competentes» (1,8%). Ainda de acordo com estas respostas, o facto de a maior parte dos formandos não considerar que há aspetos da formação que podem dificultar a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao seu local de trabalho pode explicar-se pelo facto de a coordenação do curso ter possibilitado uma visita aos locais de trabalho dos formandos, conforme nos indicou o formador externo: “(...) Permitiu uma visita aos locais de trabalho das pessoas, forneceu exemplos de problemas reais...assim a formação está mais adaptada aquilo que as pessoas fazem. Acho necessário ter uma visão dos locais de trabalho e dos desafios com que as pessoas se deparam” (entrevista realizada ao formador externo).

No que diz respeito a este último grupo, «Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação», apesar de as percentagens não serem elevadas, é nele que observamos uma maior discordância de respostas. De acordo com o que experienciamos ao longo do estágio pela realização da estatística dos resultados do instrumento de avaliação das ações aplicado aos formandos, esta discordância pode explicar-se pelo facto de a etapa de avaliação da formação nem sempre ser devidamente valorizada por todos os implicados. Pelo que tivemos a oportunidade de observar, o instrumento de avaliação das ações de formação era aplicado no final das mesmas, muitas vezes num momento coincidente com o tempo de conclusão, não havendo o cuidado, por parte de todos os formadores, de dedicar um momento exclusivo para a realização da avaliação. Esta prática presente em diversas ações de formação vem, de certo modo, fazer com que os formandos também não atribuam grande importância à etapa de avaliação e não se envolvam tão ativamente nela. Por outro lado, também analisamos que muitos formandos se limitam a responder à primeira parte do instrumento de avaliação das ações aplicado pela empresa, no qual estão presentes nove afirmações que devem ser avaliadas numa escalada de 1 (pouco) a 4 (totalmente), não expressando as suas opiniões nas quatro questões abertas que integram a segunda parte desse instrumento. Na nossa perspetiva, a avaliação é uma etapa fundamental do processo de formação, pelo que seria necessário dedicar um tempo para a cumprir e, a longo prazo, transformar as práticas já instituídas, garantindo a participação efetiva de todos os sujeitos implicados.

5.2. AVALIAÇÃO DO CURSO – PERSPETIVA DOS FORMADORES INTERNOS¹⁶

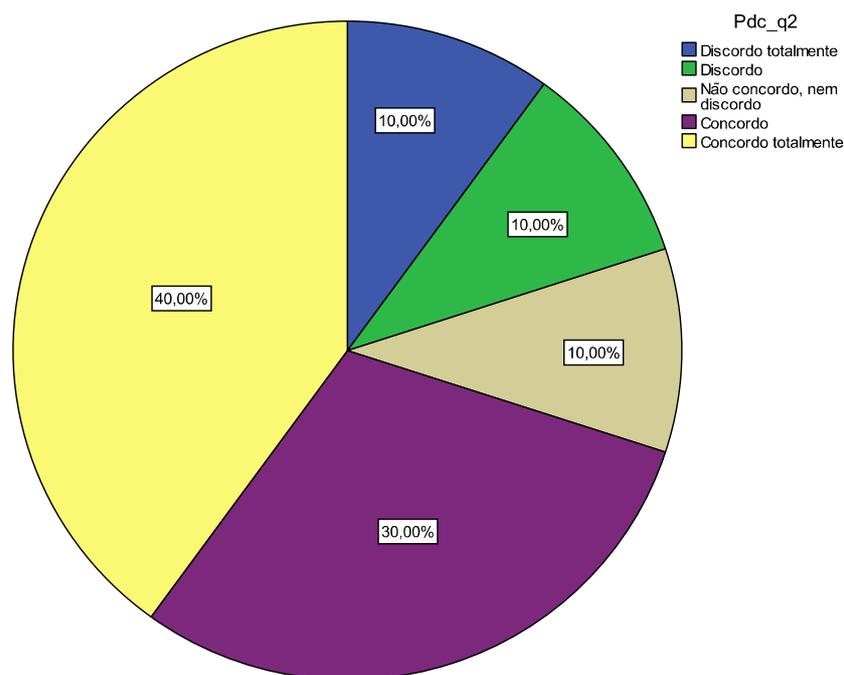
As dimensões avaliadas pelos formadores internos, relativamente ao «Programa CBC – Competências Base de Chefia» foram: Preparação do Curso; Objetivos do Curso; Conteúdos; Curso de Formação e Desempenho Profissional; Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação. No sentido de saber qual a opinião dos formadores internos, a escala utilizada nos inquéritos por questionário foi de 1 a 5 graus, em que 1 corresponde a «discordo totalmente», 2 corresponde a «discordo», 3

¹⁶ As tabelas e gráficos referentes à análise dos inquéritos aplicados aos formadores internos estão disponíveis para consulta no APÊNDICE 8.

corresponde a «não concordo nem discordo», 4 corresponde a «concordo» e 5 corresponde a «concordo totalmente».

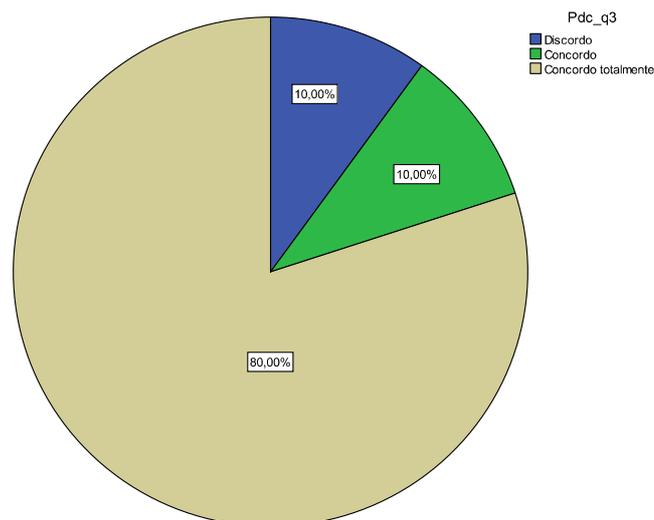
Como anteriormente descrito, foram enviados dezoito inquéritos por questionário, sendo que apenas recebemos dez respostas. Relativamente às idades, estas variam entre trinta e sete e sessenta e um anos, sendo que a idade com maior percentagem de respostas foi quarenta e seis anos (20,0%). No que diz respeito ao sexo, temos oito homens (80,0%) e apenas duas mulheres (20,0%). No que concerne à formação académica, os formadores indicaram terem concluído licenciaturas diversas (80,0%), sendo que apenas uma pequena percentagem (20,0%) não respondeu a esta questão. Há que salientar que esta era uma questão de resposta aberta, pelo que os formadores foram explícitos ao apresentar as suas respostas, identificando a sua área de formação. Em relação ao número de anos em que estão na empresa, as respostas variam entre dez e trinta e oito anos. O número de anos com maior percentagem de resposta foi vinte e três anos (com 30,0%). Na questão acerca das funções desempenhadas, os formadores indicaram-nos que são maioritariamente gestores de diversas áreas (70,0%). Alguns formadores referiram que são responsáveis de diversas áreas (30,0%). Esta era também uma questão de resposta aberta, pelo que os formadores foram explícitos ao apresentar as suas respostas, identificando as suas funções. Esta questão remete-nos para o critério de seleção dos formadores, sendo que este se baseou no facto de serem “especialistas nas diversas áreas abrangidas” (entrevista realizada à técnica de formação de Lisboa).

Na continuidade deste ponto, analisaremos de que forma é que os formadores internos expressam as suas perspetivas em relação às cinco dimensões avaliadas no âmbito do Programa CBC – Competências Base de Chefia. No primeiro grupo - «Preparação do Curso» - encontramos três afirmações. Relativamente à afirmação «Fui auscultado antes de ser selecionado para o Programa CBC», a maioria dos formadores exprime concordância total (60,0%), apesar de um número considerável discordar totalmente (20,0%). As restantes respostas recaem nas opções «discordo» e «concordo» (10,0%, respetivamente). Na afirmação «A planificação foi realizada de modo flexível, pelo que pude negociar conteúdos, atividades e metodologias», os formadores selecionaram maioritariamente a resposta «concordo totalmente» (40,0%), seguida das respostas «concordo» (30,0%), «não concordo, nem discordo», «discordo» e «discordo totalmente» (10,0%, respetivamente), conforme podemos analisar no gráfico seguinte.

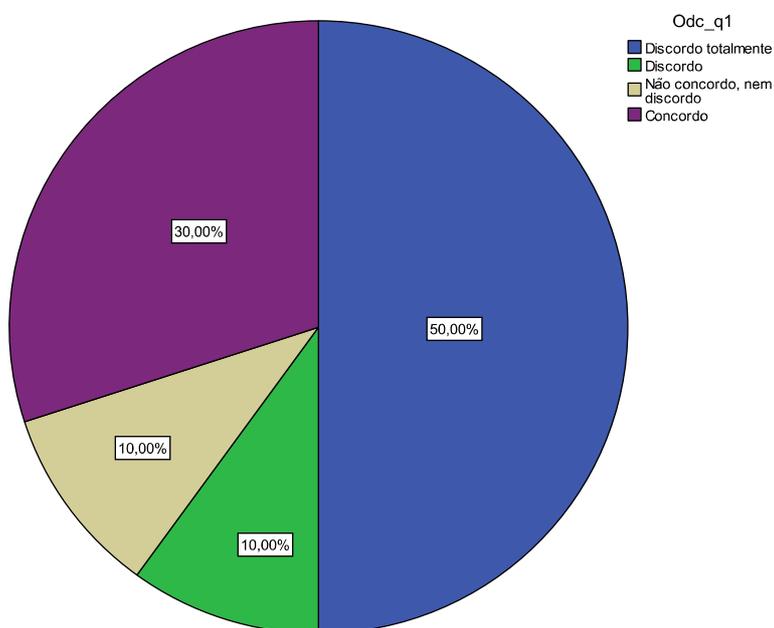


Esta dispersão de respostas é também visível nos testemunhos que recolhemos junto das duas técnicas de formação: “Não há alterações ao programa” (entrevista realizada à técnica de formação de Matosinhos); “A conceção foi flexível, tentando apenas respeitar alguma lógica na sequência dos temas. (...) O programa foi sofrendo pequenas alterações” (entrevista realizada à técnica de formação de Lisboa). Tendo em consideração o que foi referido anteriormente, podemos sinalizar aqui uma falta de consenso, sendo que equacionamos, a título exploratório, que alguns módulos podem ser alvo de alterações e outros não. Assim, na nossa opinião, esta seria uma questão a merecer maior investigação no futuro.

As respostas face à última afirmação deste grupo «Participei no desenvolvimento de materiais pedagógicos (apresentações *powerpoint*, entre outros) do(s) módulos(s) que ministrei» seguem a linha das anteriores, tendo os formadores optado, na sua maioria, pela resposta «concordo totalmente» (80,0%), seguida de «concordo» e «discordo» (10,0%, respetivamente), tal como observamos no gráfico seguinte.



No segundo grupo - «Objetivos do Curso» - encontramos duas afirmações. Em relação à afirmação «Tive um papel ativo na definição dos objetivos do Programa CBC», a maioria dos formadores exprime discordância total (50,0%), apesar de um número considerável concordar (30,0%). As restantes respostas focalizam as hipóteses «discordo» e «não concordo, nem discordo» (10,0%, respetivamente), tal como podemos verificar no gráfico abaixo apresentado.

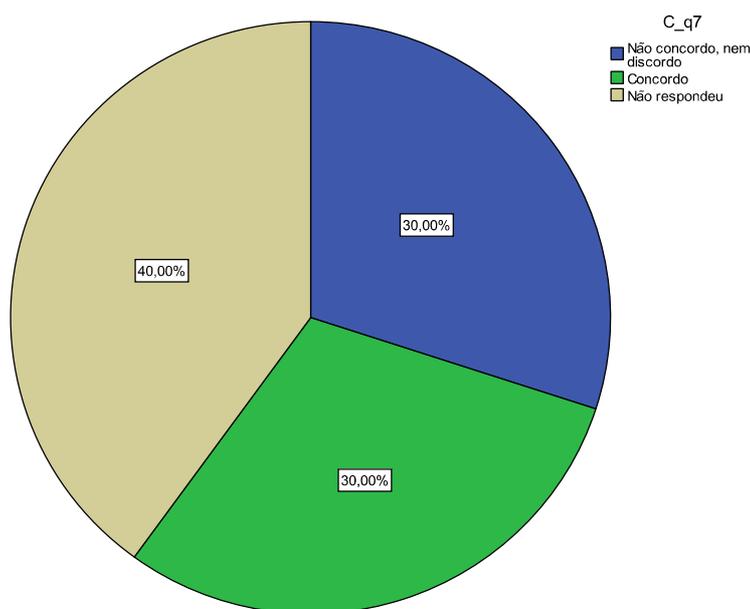


Na segunda e última afirmação deste grupo «Tive um papel ativo na definição dos objetivos do(s) módulo(s) que ministrei», os formadores selecionaram maioritariamente

a resposta «concordo totalmente» (70,0%), seguida das respostas «discordo totalmente» (20,0%) e «discordo» (10,0%). Conforme podemos analisar, a maioria das respostas acima apresentadas vai ao encontro do testemunho do formador externo, sendo que este teve ainda a oportunidade de desenvolver todo o módulo que ministrou: “(...) Este módulo foi eu que o desenvolvi” (entrevista realizada ao formador externo).

No grupo «Conteúdos», estão presentes nove proposições. Face à proposição «Os módulos foram bem articulados entre si», as respostas focalizam na sua superioridade a opção «concordo» (40,0%), seguida das opções «concordo totalmente» (30,0%), «não concordo, nem discordo» (20,0%) e «discordo» (10,0%). Na proposição «Os conteúdos programáticos estavam adequados ao nível de conhecimentos dos formandos», as respostas recaíram maioritariamente na hipótese «concordo totalmente» (50,0%), sendo seguidas de «concordo» e «não concordo, nem discordo» (20,0%, respetivamente) e «discordo totalmente» (10,0%). Ainda de acordo com esta proposição, aquando da realização da entrevista ao formador externo, colocamos-lhe a seguinte questão - «Sentiu necessidade de adaptar os conteúdos e as estratégias de formação aos formandos?» - sendo que este respondeu afirmativamente, o que, de certo modo, contraria as respostas dos formadores internos. Porém, esta diferença pode explicar-se pelo facto de o formador externo ministrar um módulo *outdoor*, mais prático, com uma maior duração, que deve ser adaptado face às dinâmicas de cada grupo de formandos. Relativamente à proposição «Os conteúdos da formação foram conhecidos no início do Programa CBC», os formadores selecionaram em igual percentagem as opções «concordo totalmente» e «concordo» (40,0%, respetivamente), escolhendo depois a opção «não concordo, nem discordo» (20,0%). A escolha destas opções pode explicar-se pelo facto de os formandos terem acesso ao programa e ao regulamento do curso, contactando desde o início com os conteúdos que foram abordados ao longo de todo o curso. No que concerne à proposição «Os conteúdos da formação corresponderam aos objetivos fixados», as respostas dos inquiridos incidiram igualmente sobre as hipóteses «concordo totalmente» e «concordo» (40,0%, respetivamente), logo seguidas da hipótese «não concordo, nem discordo» (20,0%). O facto de a maioria das respostas recair nas opções «concordo totalmente» e «concordo» pode explicar-se pela razão de os formadores terem indicado, na sua maioria, que participaram ativamente na definição dos objetivos dos módulos que ministraram, conforme apresentamos acima nas respostas selecionadas na segunda afirmação do grupo «Objetivos do Curso». Na

proposição «Ao longo da formação, a aquisição de conhecimentos por parte dos formandos foi avaliada», as respostas variam entre «concordo totalmente» (50,0%), «concordo» (30,0%), «não concordo, nem discordo» (10,0%) e «discordo totalmente» (10,0%). No que diz respeito à proposição «Ao longo da formação, proporcionei aos formandos um contacto com a aplicação prática dos conteúdos abordados», as respostas focalizaram as opções «concordo totalmente» (50,0%), «concordo» (30,0%), «não concordo, nem discordo» (10,0%) e «discordo» (10,0%). Na proposição «Sugeri estratégias de apoio à rentabilização dos conhecimentos adquiridos (páginas da Internet sobre o(s) módulo(s) ministrado(s), autores de referência na área, entre outros), a maioria dos formadores não respondeu (40,0%), sendo que os que responderam selecionaram as hipóteses «concordo» (30,0%) e «não concordo, nem discordo» (30,0%), de acordo com o gráfico abaixo apresentado.



Relativamente à proposição «Conseguir motivar os formandos e incentivá-los a participar», as respostas incidiram sobre as opções «concordo» (70,0%) e «concordo totalmente» (30,0%). A escolha destas opções por parte dos formadores internos, vai de encontro ao que nos declarou o formador externo quando solicitamos a sua opinião sobre a participação e envolvimento dos formandos no módulo por si ministrado: “Excelente. Penso que este módulo vem garantir o compromisso das pessoas com o que estão a fazer, muito pela aplicação prática dos desafios ao seu dia a dia” (entrevista

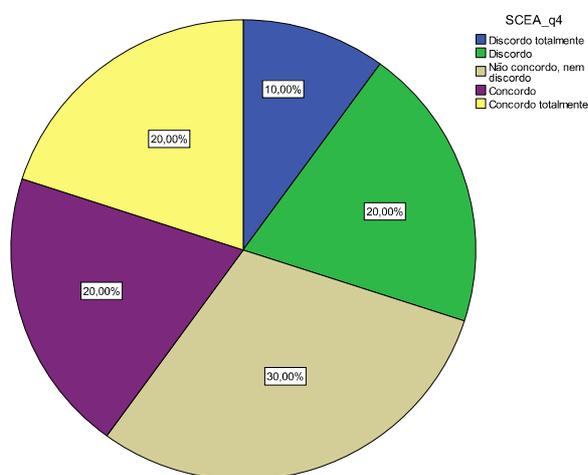
realizada ao formador externo). Na nona e última proposição deste grupo «Demonstrei interesse pelas dificuldades e dúvidas apresentadas pelos formandos», os formadores escolheram as opções «concordo totalmente» (70,0%) e «concordo» (30,0%). De certo modo, estas respostas convergem com o que nos indicou o formador externo: “Solicito feedback e partilha de opiniões. E também proponho que façam reflexões em grupo e individualmente” (entrevista realizada ao formador externo).

No terceiro grupo - «Curso de Formação e Desempenho Profissional» - estão presentes quatro enunciados. Relativamente ao enunciado «Os formandos não sentirão constrangimentos/obstáculos que os impeçam de transferir os conhecimentos adquiridos para o contexto de trabalho», os formadores optaram superiormente pela opção «concordo» (60,0%), tendo selecionado depois as opções «não concordo, nem discordo» (20,0%), «concordo totalmente» (10,0%) e «discordo totalmente» (10,0%). Apesar de a maioria das respostas dos formadores internos indicarem concordância com o enunciado, a percentagem de respostas de discordância é considerável. De acordo com os dados acima apresentados, analisamos que a formação não parece ser, na sua plenitude, significativa para os formandos. Esta discordância vai, de certo modo, ao encontro das opiniões expressas pelos formandos quando questionados se haveria aspetos da formação que poderiam dificultar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao seu local de trabalho. Sabendo que a maior parte dos formandos exprimem que não concordam com esta questão, há também uma pequena percentagem que responde afirmativamente, justificando as suas respostas com a seleção das opções «conteúdos mais adaptados às exigências da atividade profissional dos formandos», «outro aspeto» e «formadores mais competentes».

Face ao enunciado «Os formandos adquiriram novos conhecimentos», as respostas variam entre «concordo totalmente» (60,0%) e «concordo» (40,0%). No que diz respeito ao enunciado «Os conhecimentos adquiridos ajudarão os formandos a lidar melhor com os problemas da sua atividade profissional», as respostas focalizaram na sua maioria a hipótese «concordo» (70,0%), seguida da hipótese «concordo totalmente» (30,0%). Em relação ao quarto e último enunciado «Os conhecimentos adquiridos são importantes para um melhor desempenho da atividade profissional dos formandos», os formadores selecionaram maioritariamente a opção «concordo totalmente» (50,0%), logo seguida de «concordo» (30,0%) e «não concordo, nem discordo» (20,0%). Analisando as respostas acima apresentadas, podemos afirmar que estas estão na linha

do que nos foi asseverado pelo formador externo, que considera importante conhecer o perfil académico e profissional dos formandos, para que a formação seja adaptada às suas características: “E também acho importante conhecer quais as suas competências técnicas, aquilo que realmente fazem” (entrevista realizada ao formador externo).

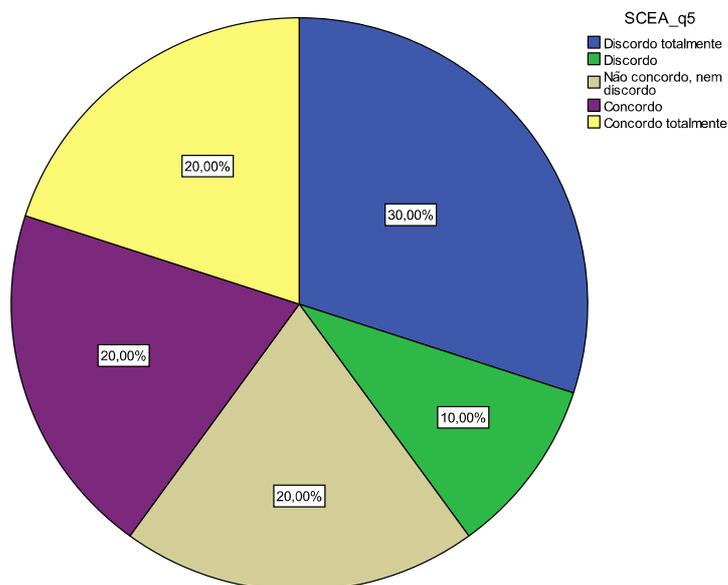
No grupo «Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação», encontramos cinco afirmações. Em relação à afirmação «Globalmente, participar como formador no Programa CBC foi do meu agrado», as respostas evidenciaram a seleção das opções «concordo» (60,0%) e «concordo totalmente» (40,0%). Estas respostas espelham também a perspetiva do formador externo que, quando questionado sobre se se sentiu satisfeito por participar neste curso, afirmou “Muito”, justificando esta resposta do seguinte modo: “Diria que em grande parte pelo treino, pela forma prática como decorre a formação e pela relação com as pessoas, algo que aprecio bastante” (entrevista realizada ao formador externo). No que concerne à afirmação «O envolvimento e participação dos formandos no Programa CBC corresponderam às minhas expectativas iniciais», as respostas variaram entre «concordo totalmente» (60,0%) e «concordo» (40,0%). Face à afirmação «Participei ativamente na avaliação dos formandos», as respostas focalizaram em grande percentagem a hipótese «concordo» (50,0%), seguindo-se as hipóteses «não concordo, nem discordo» (30,0%), «concordo totalmente» (10,0%) e «discordo totalmente» (10,0%). Na afirmação «Na avaliação final, dei a minha opinião relativamente ao(s) módulo(s) do Programa CBC que ministrei», as respostas dividem-se entre «não concordo, nem discordo» (30,0%), «concordo totalmente» (20,0%), «concordo» (20,0%), «discordo» (20,0%) e «discordo totalmente» (10,0%), consoante podemos observar no gráfico abaixo apresentado.



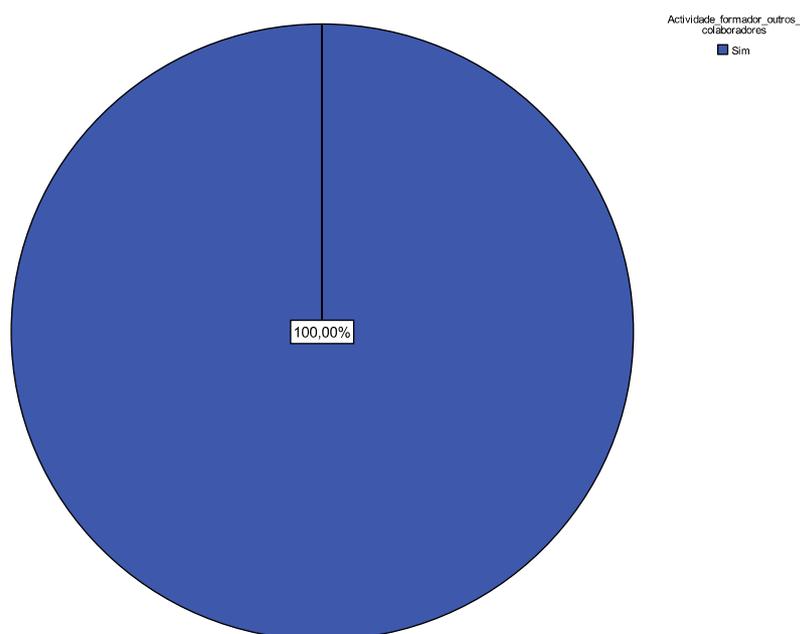
Na quinta e última proposição deste grupo «Na avaliação final, dei a minha opinião relativamente ao Programa CBC», as opiniões dos formadores foram expressas da seguinte forma: «discordo totalmente» (30,0%), «não concordo, nem discordo» (20,0%), «concordo» (20,0%), «concordo totalmente» (20,0%) e «discordo» (10,0%), de acordo com o gráfico seguinte.

Relativamente ao grupo «Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação», pensamos que, apesar de a empresa ter um instrumento de avaliação das ações de formação pelos formadores que incide sobre o grupo em geral e sobre o desempenho de cada formando ao nível individual, esta questão da avaliação não parece ser ainda uma prática instituída, uma vez que, pela análise das respostas acima apresentadas, há formadores que consideram que não participaram nesta etapa crucial do processo de formação. Quando avaliam quer o grupo quer os formandos ao nível individual, os formadores internos apenas atribuem níveis variáveis entre 1 (deficiente), 2 (suficiente), 3 (bom) ou 4 (muito bom), sendo que, após esta fase, podem descrever as áreas ou conteúdos programáticos que mereceram mais atenção/interesse e participação do grupo, bem como podem explicitar e clarificar as pontuações atribuídas, de forma a facilitar uma melhor compreensão. Todavia, os formadores podem sentir que não participam efetivamente pela razão de não estar contemplada, nesse instrumento, uma área em que podem expressar as suas opiniões sobre outros aspetos da formação, através dos quais seria possível ter uma maior perceção sobre a dinâmica e o desenvolvimento das ações de formação. Por outro lado, e como acontece no caso dos formandos, de acordo com o que tivemos a oportunidade de observar ao longo do nosso estágio, a etapa de avaliação da formação nem sempre é devidamente valorizada por todos os implicados. Diversos formadores internos preenchem o instrumento de avaliação das ações de formação no final das mesmas, muitas vezes num momento coincidente com o tempo de conclusão, não havendo o cuidado de dedicar um momento exclusivo para a realização da avaliação. Esta prática presente em diversas ações de formação vem, de certo modo, fazer com que os formadores não atribuam grande importância à etapa de avaliação e não se envolvam tão ativamente nela. Esta questão da participação na avaliação poderá, então, ser desenvolvida em investigações/intervenções futuras, isto porque no inquérito por questionário elaborado e aplicado por nós não abordamos se os

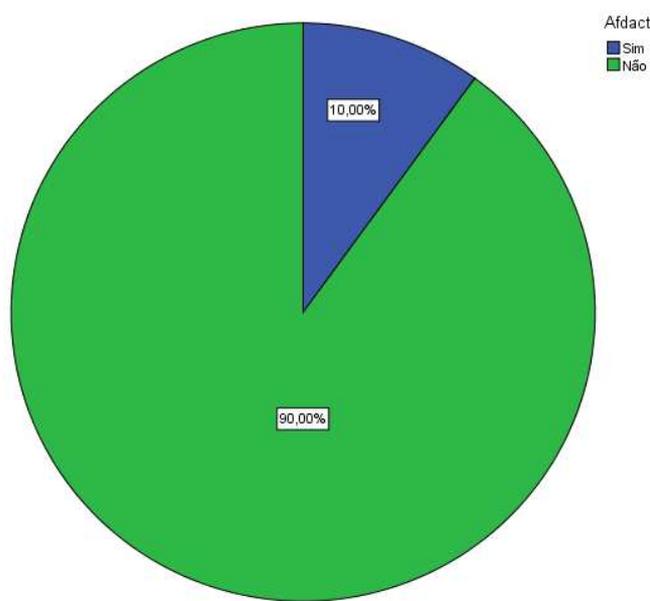
formadores internos gostariam de participar mais na avaliação e, em caso afirmativo, de que forma o ambicionavam fazer.



Ainda neste grupo, encontramos questões semiabertas, onde os formadores selecionam uma opção entre «sim» e «não» e justificam essa mesma escolha. Assim, e segundo o gráfico abaixo apresentado, podemos analisar que todos os formadores recomendariam este papel a outros trabalhadores (100%).



Contudo, e apesar de a maioria não considerar que há aspetos da formação que possam dificultar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao contexto real de trabalho (90,0%), uma pequena percentagem expressa opinião contrária (10,0%), tal como podemos verificar no gráfico seguinte. Os que respondem afirmativamente, justificam as suas respostas selecionando a opção «uma melhor organização».



Relacionando as respostas acima apresentadas com a perspetiva do formador externo, quando este foi questionado sobre se proporia alguma alteração no curso em geral, declarou-nos: “Eu só conheço por alto o que foi desenvolvido nos outros módulos. Mas no geral, penso que o curso foi muito bem concebido” (entrevista realizada ao formador externo. Todavia, depois de termos questionado se não alteraria nenhuma dimensão, o formador externo acabou por afirmar: “Se calhar... Penso que é pertinente realizar uma avaliação *in locu* para ver realmente os efeitos (...)” (entrevista realizada ao formador externo).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em geral, a nossa intervenção/investigação decorreu harmoniosamente, não havendo situações menos agradáveis a relatar. A nossa presença ao longo dos nove meses de estágio na Empresa veio reforçar a opinião positiva que inicialmente tínhamos sobre a mesma: esta é uma empresa onde o desenvolvimento dos seus trabalhadores, nas suas diversas vertentes, é uma preocupação constante. Por essa razão, a nossa

intervenção/investigação foi mais facilitada, uma vez que havia a vantagem de todos estarem recetivos à nossa presença e às atividades que queríamos cumprir.

Na linha do referido anteriormente, é de destacar que, desde o primeiro dia de estágio, fomos reconhecidas pela empresa como profissionais, sendo que fomos integradas como membros da equipa da Direção de Recursos Humanos – Formação. Assim, no decorrer do nosso estágio, fomos desempenhando funções próprias de uma técnica de formação, nomeadamente por prepararmos os processos pedagógicos para os cursos, organizarmos materiais e salas para ações de formação, acompanharmos as ações e realizarmos a estatística da avaliação das ações pelos formandos. Deste modo, o trabalho por nós efetuado não se limitou à nossa investigação/intervenção no contexto, tendo sido também de apoio e auxílio nas tarefas próprias do quotidiano num Centro de Formação. A relação com a necessidade de trabalhar de forma célere para dar resposta a essas tarefas foi uma realidade com que nos deparamos no contexto. A questão que se coloca é: como responder no imediato a estas situações, muitas vezes inesperadas? Quando estamos no contexto há situações que, de certa forma, colidem com a nossa intervenção. Mas o facto de respondermos face aos imprevistos não significa que deixamos de lado os nossos ideais pois, mesmo que não seja de forma muito consciente, estão sempre implícitas questões teóricas que foram tão importantes para a nossa formação. Aprendemos que a resposta mais pertinente reside em jogar com o que é mais eficaz para a intervenção naquele contexto, naquela situação e naquele momento. Tal como nos indica Loureiro, “Os práticos na sua atuação vão mobilizando e gerindo os seus saberes e o conhecimento de acordo com as situações com que se deparam” (2010: 97). Isto implica fazer escolhas que podem nem sempre ser as mais adequadas, mas é assim que evoluímos enquanto profissionais e é aqui que reside o verdadeiro desafio. Por vezes as nossas opções não são as ideais, são as possíveis. As ideias anteriormente apresentadas vão ao encontro do que refere o mesmo autor, quando afirma que:

“Para além das situações de rotina, os profissionais deparam-se com as zonas indeterminadas da prática. Nestes casos o conhecimento abstrato e o seu uso aplicativo por si só são insuficientes. Nestas situações os práticos fazem uso da arte, que é um tipo de saber assente na improvisação, na criatividade do prático, que a partir do desenvolvimento de um processo de reflexão na ação põe em causa os seus saberes fundados sobre as regras, as teorias e todo o conjunto de outros saberes provenientes da sua prática” (*idem*: 98).

Por outro lado, ao partilharmos tarefas com a técnica do Centro de Formação, tivemos a oportunidade de enriquecer os nossos conhecimentos e de contactar de forma mais aprofundada com o mundo laboral. De facto, esta foi a primeira vez que pudemos exercer funções para as quais a nossa formação académica nos preparou, podendo concluir que, embora preparadas nesse sentido, o trabalho em contexto é sempre mais complexo e imprevisível. Contudo, temos presente a ideia de que “em toda a dinâmica de construção e reconstrução do saber, sobretudo no que toca à introdução de modificações nas práticas, assume um papel fundamental o experimentar, o refletir”, sendo necessário realizar “(...) as tais adaptações e alterações da ação, procurando ver se dessa nova forma de fazer resulta uma melhoria da atividade” (*idem*: 104).

No que se refere às dificuldades com que nos deparamos, estas prenderam-se principalmente com a recolha de dados no decurso nossa investigação/intervenção. Aplicamos cento e catorze inquéritos por questionário aos formandos e apenas recebemos cinquenta e cinco respostas. Apesar de termos esclarecido que o tempo necessário para responder na totalidade era de cerca de dez minutos e do meio de envio do questionário ser acessível a todos os formandos (envio por correio interno). Antes de aplicarmos os inquéritos por questionários aos formadores internos, os mesmos tiveram que ser enviados para Lisboa para serem analisados pela chefia, o que provocou atrasos na aplicação dos mesmos, uma vez que tivemos que reformular algumas questões e esperar que a chefia seleccionasse apenas alguns formadores internos e os contactasse para informar sobre a nossa investigação/intervenção. Ainda no caso dos formadores internos, aplicamos dezoito inquéritos por questionário e recebemos apenas dez respostas sendo que, apesar de termos contado com o auxílio da chefia que apelou à colaboração na nossa investigação/intervenção e, tal como no caso dos formandos, de esclarecemos que o tempo necessário para responder seria apenas de dez minutos e todos tinham acesso ao meio de envio (envio por correio interno), esta situação pode explicar-se pelo facto de que os formadores participam somente na avaliação individual dos formandos e do grupo de formandos em geral, não estando, portanto, habituados a avaliar outras dimensões relacionadas com o curso. Na entrevista realizada ao formador externo, a nossa principal dificuldade foi o escasso tempo disponível para que o entrevistado pudesse pensar nas questões e formular respostas mais ricas. Tínhamos expectativas elevadas face ao conteúdo de informação que eventualmente poderíamos obter com esta entrevista, mas devido à necessidade que o formador tinha para orientar

a equipa de formação externa e de acompanhar os formandos na prova de orientação, não houve tempo para desenvolver e aprofundar as suas respostas. Relativamente à entrevista realizada à técnica de formação de Matosinhos, e apesar de esta não ter pontos adversos, a informação que adquirimos sobre o Programa CBC – Competências Base de Chefia não foi abundante. Este problema deve-se ao facto de que a conceção e gestão do Programa partir de Lisboa e de a técnica de Matosinhos se limitar a cumprir as diretivas que lhe fazem chegar. Por essa razão, tivemos que remeter as questões relativas ao Programa à técnica de formação de Lisboa que estava responsável pelo mesmo, tendo obtido as suas respostas por e-mail. No que concerne ao Programa CBC – Competências Base de Chefia, tivemos contacto com as ações de formação realizadas no Centro de Formação e tivemos a oportunidade de assistir a um dia de formação *outdoor*. Por conseguinte, pensamos que poderia ser mais proveitoso para a investigação/intervenção poder estar presentes nos quatro dias em que a mesma decorreu, para melhor observar e compreender a aplicação dos conceitos com que os formandos tiveram contacto ao longo de todo o Programa.

A finalidade da nossa intervenção/investigação sempre foi compreender o modo como a avaliação da formação foi desenvolvida nas diversas ações organizadas pela empresa e, mais especificamente, no Programa CBC – Competências Base de Chefia. Nesse sentido, podemos concluir que os dados aqui apresentados serão positivos para a empresa, uma vez que fornecem as perspetivas de alguns formandos e formadores internos acerca de diversas componentes do curso, salientando quais os pontos positivos e menos positivos que ambos destacam. Estes mesmos dados poderão ser úteis aquando da conceção de edições futuras do curso, isto porque poderão dar um contributo para eventuais adequações e alterações que o curso inicial deve sofrer, de forma a estar mais adaptado aos trabalhadores a quem se dirige. Tendo em consideração o referido anteriormente, é possível aproximar os dados que recolhemos a certas funções de avaliação apresentadas no enquadramento teórico deste trabalho. Assim, a análise e interpretação destes dados fornece um *feedback* que vai permitir reajustar as práticas (função orientadora), detetar os desvios e estabelecer correções (função formativa) e possibilitar um aperfeiçoamento constante da ação (função reguladora), respondendo, de certa forma, à necessidade de conhecer de que forma se cumpriram, ou não, os objetivos previamente estabelecidos (função de controlo). Contudo, é de salientar que, para obter uma perspetiva mais abrangente sobre o Programa CBC – Competências Base de

Chefia, todos os formandos (de Matosinhos, de Lisboa e de Sines) e todos os formadores internos deveriam ser auscultados, assim como seria desejável levar a cabo a realização de uma avaliação de impacto junto das chefias destes formandos.

Relativamente aos inquéritos por questionário que aplicamos quer a formandos quer aos formadores internos, e como anteriormente referido, houve um cuidado da nossa parte no sentido de construir questões semelhantes para ambos, para que pudessemos analisar se as suas perceções em relação ao curso diferem ou se são coincidentes. Assim, na sua maioria, ambos concordam que: na dimensão «Conteúdos», os módulos do curso foram bem articulados entre si, os conteúdos programáticos estavam adequados ao nível de conhecimentos dos formandos, os conteúdos da formação foram conhecidos no início do curso, os formadores conseguiram motivar e incentivar a participação dos formandos, os formadores demonstraram interesse pelas dificuldades e dúvidas apresentadas pelos formandos, ao longo da formação a aquisição de conhecimentos por parte dos formandos foi avaliada, ao longo da formação os formandos tiveram contacto com a aplicação prática dos conteúdos abordados; na dimensão «Curso de Formação e Desempenho Profissional», os formandos adquiriram novos conhecimentos, os conhecimentos adquiridos ajudarão os formandos a lidar melhor com os problemas da sua atividade profissional, os conhecimentos adquiridos são importantes para um melhor desempenho da atividade profissional dos formandos. Conclui-se então que, em geral, a partir da análise dos dados das dimensões acima mencionadas, existe uma congruência entre as opiniões de ambos. Esta concordância é também visível em alguns aspetos dos testemunhos que recolhemos junto das técnicas de formação de Matosinhos e de Lisboa e do formador externo, presentes ao longo deste trabalho. Ainda assim, na dimensão «Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação», há aspetos que podem traduzir uma certa insatisfação e discordância, quer da parte dos formandos quer da parte dos formadores internos. Remetendo-nos à nossa experiência ao longo do estágio, esta insatisfação e discordância pode explicar-se pelo facto de a etapa de avaliação da formação nem sempre ser devidamente valorizada por todos os implicados. Pelo que tivemos a oportunidade de observar, os instrumentos de avaliação das ações de formação por parte dos formandos e por parte dos formadores, eram aplicados no final das mesmas, muitas vezes num momento coincidente com o tempo de conclusão, não havendo um momento exclusivo para a realização da avaliação. Esta prática presente em diversas ações de formação vem, de certo modo,

fazer com que os implicados não atribuam grande importância à etapa de avaliação e não se envolvam ativamente nela. No caso dos formandos, analisamos que muitos se limitam a responder à primeira parte do instrumento de avaliação das ações aplicado pela empresa, no qual estão presentes nove afirmações que devem ser avaliadas numa escalada de 1 (pouco) a 4 (totalmente), não expressando as suas opiniões nas quatro questões abertas que integram a segunda parte desse instrumento. No caso dos formadores internos, quando avaliam o quer o grupo quer os formandos ao nível individual, apenas atribuem níveis variáveis entre 1 (deficiente), 2 (suficiente), 3 (bom) ou 4 (muito bom), sendo que, após esta fase, podem descrever as áreas ou conteúdos programáticos que mereceram mais atenção/interesse e participação do grupo, bem como podem explicitar e clarificar as pontuações atribuídas, de forma a facilitar uma melhor compreensão. Contudo, os formadores podem sentir que não participam efetivamente na avaliação pela razão de não estar contemplada, no instrumento utilizado pela empresa, uma área em que podem expressar as suas opiniões sobre outros aspetos da formação, através dos quais seria possível ter uma maior perceção sobre a dinâmica e o desenvolvimento das ações de formação. Na nossa perspetiva, a avaliação é uma etapa fundamental do processo de formação, pelo que seria necessário dedicar um tempo para a cumprir e, a longo prazo, transformar as práticas já instituídas, garantindo a participação efetiva de todos os sujeitos implicados. Esta questão da participação na avaliação poderá, então, ser desenvolvida em investigações/intervenções futuras, isto porque no inquérito por questionário elaborado e aplicado por nós não abordamos se os formandos e os formadores internos gostariam de participar mais na avaliação e, em caso afirmativo, de que forma o ambicionavam fazer.

Como tem vindo a ser referido, no decorrer do estágio também tivemos a possibilidade de realizar tarefas próprias de uma técnica de formação. Pensamos poder concluir que o nosso envolvimento nestas tarefas trouxe benefícios quer para a empresa quer para nós, enquanto futuras profissionais, permitindo-nos sempre crescer e evoluir. Todavia, pensamos que o maior contributo deste trabalho foi para nós próprias, pela razão de que tivemos a possibilidade de estabelecer um contato próximo com o contexto real da formação e de enfrentar as situações e os desafios do dia a dia, perante os quais exploramos, desenvolvemos e aplicamos conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação académica e, conjuntamente, aprendemos e desenvolvemos atitudes, competências e conhecimentos para dar resposta às diversas solicitações do mundo do

trabalho. Deste modo, falar de evolução não nos parece precipitado, pois o tempo que permanecemos na empresa foi longo e, como tal, pudemos perceber que íamos compreendendo e cumprindo com mais eficácia os desafios propostos no dia-a-dia no Centro de Formação. Por outro lado, consideramos que a nossa ação na empresa talvez tenha tido alguma relevância, nomeadamente quando se tratava de prestar auxílio à técnica de formação em aspetos que necessitavam de ser celeremente trabalhados, o que veio dar-nos uma maior prática para superar obstáculos e aperfeiçoar conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação académica. Porém, temos presente a ideia de que os resultados das aprendizagens por nós efetuadas apenas terão repercussões a longo prazo, sendo necessária uma reflexão continua sobre a prática profissional e o exercício de novas funções no âmbito da nossa área de especialização – Formação, Trabalho e Recursos Humanos. Foram pequenas vitórias como esta que nos fizeram sentir tão implicadas e motivadas nesta nossa passagem por esta Empresa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBARELLO, L. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ALMEIDA, J. F. & PINTO, J. M. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.

ANDER-EGG, E. (1981). *Metodologia y Pratica de la Animacion Sociocultural*. Madrid: Marsiega.

ARDOINO, J. & BERGER, G. (1986). L'évaluation Comme Interprétation. *Pour*, nº107, pp. 120-127.

BARBIER, J.-M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.

BELL, J. (1989). *Doing Your Research Project: A Guide For The First-Time Researchers In Education And Social Science*. Milton Keynes, England: Open University Press.

BELL, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1982). *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BRAND, J. P. (1992). *Direcção e Gestão de Projectos*. Lisboa: Lidel.

BRUNHEIRA, L. (2000). *O Conhecimento e as Atitudes de Três Professores Estagiários Face à Realização de Actividades de Investigação na Aula de Matemática*. Lisboa: APM. (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa).

CORREIA, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

CORREIA, J. A. (org.). (1999). *Formação de Professores. Da Racionalidade Instrumental à Acção Comunicacional*. Rio Tinto. Edições Asa.

COSTA, C. (2004). *A Entrevista*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

COUTINHO, C. & CHAVES, J. (2002). O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-244.

CUNHA, M. P. *et al.* (2010). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Lisboa: Edições Sílabo.

DE KETELE, J.M. (1984). *Observar Para Educar: Observacion y Evaluacion En La Pratica Educativa*. Madrid: Visor.

DE KETELE, J. M. *et al.* (1988). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.

DE KETELE, J.M. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

ESPINOZA, M. V. (1986). *Evaluación de Proyetos Sociales*. Buenos Aires: Humanitas.

ESTEVES, M. & RODRIGUES, A. (orgs.). (1993). *Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, V. (2007). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In A. S., Silva & J. M., Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. (165-196). Porto: Edições Afrontamento.

FERRY, G. (1987). *Le Trajet De La Formation*. Paris: Dunod.

FIDEL, R. (1992). The Case Study Method: A Case Study. In J. D., Glazier & R. R., Powell. *Qualitative Research In Information Managemen*. (37-50). Englewood, CO: Libraries Unlimited.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GOMEZ, G. R. *et al.* (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*, Malaga: Ediciones Aljibe.

- GRANGÉ, D. & LEBART, L. (1994). *Traitements Statistiques des Ênquetes*. Paris: Edições Dunod.
- GRAWITZ, M. (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N., Denzin. & Y., Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (105-117). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- GUERRA, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*. Estoril: Principia Editora.
- HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- KIRKPATRICK, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos: Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESSARD-HÉBERT, M. *et al.* (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LOUREIRO, A. (2010). A dinâmica do saber em local de trabalho: o caso de uma equipa técnica de educação e formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 23, 2, pp. 93-118.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, A. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MARC, E. & GARCIA-LOCQUENEUX, J. (1995). *Guia de Métodos e Práticas em Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MERRIAM, S. (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from One Case Study Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- MOREIRA, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- MYERS, M. D. (1997). *Qualitative Research in Information Systems*. Disponível em <http://www.qual.auckland.ac.nz/>, acessado a 1 de Março de 2012.
- PONTE, J. P. (2006). Estudos de Caso em Educação Matemática. *Bolema*, 25, pp.105-132.
- PUNCH, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAFAEL, J. F. (1993). *Avaliação, Programação e Gestão de Projectos*. Lisboa: MED/GEP.
- RIVIÈRE, A. (1989). Evaluación. In M. P. Abarca (org.), *La Evaluación de Programas Educativos* (25-38). Madrid: Escuela Española.
- RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, P. (1994). As Três «Lógicas» da Avaliação de Dispositivos Educativos, In A., Estrela & A., Nóvoa (Coord.) *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*, (93-109). Lisboa: Edições Colibri.
- ROSALES, C. L. (1988). *Criterios Para Una Evaluación Formativa*. Madrid: Narcea.
- SERRANO, G. P. (2010). *Elaboração de Projectos Sociais. Casos Práticos*. Porto. Porto Editora.
- STAKE, R.E. (1994). Case studies, In N.K., Denzin & Y.S., Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research* (236-247). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- STAKE, R. E (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

STUFFLEBEAM, D. *et al.* (1984). *Conducting Educational Needs Assessment*. Boston: Kluwer-Nijhoff Pub.

STUFFLEBEAM, D. L. & SHINKFIELD, A. J. (1989). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Madrid: Paidós/MEC.

TERRASÊCA, M. (2002). Tensão controlo/avaliação, In *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*, (195-210 e 211-232). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Tese de Doutoramento).

YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Atividades realizadas durante o Estágio

Semanas	Atividades realizadas
03-10-2011 a 07-10-2011	Visita às instalações do Centro de Formação; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Elaboração do Plano de Estágio; Organização de capas para uma ação de formação; Análise da Norma de Procedimento
10-10-2011 a 14-10-2011	Elaboração do Plano de Estágio; Organização de capas para ações de formação; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Organização das salas para as ações de formação; Acompanhamento de uma ação de formação.
17-10-2011 a 21-10-2011	Organização de capas para uma ação de formação; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Organização de testes de avaliação de conhecimentos; Realização de cursos e-learning da Microsoft; Elaboração do Plano de Estágio; Organização de um documento com as informações relativas aos cursos da Microsoft.
24-10-2011 a 28-10-2011	Visita ao Centro de Formação de Lisboa; Reunião de equipa; Elaboração do Plano de Estágio; Organização de uma sala para a formação; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Acompanhamento de uma ação de formação; Elaboração de cartões com nomes dos formandos; Organização de fotocópias relativas ao “Directório de Competências”.
31-10-2011 a 04-11-2011	Elaboração do Plano de Estágio.
07-11-2011 a 11-11-2011	Organização de capas para ações de formação; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Realização de processos relativos ao curso “Autorizações de Trabalho”; Pesquisa de material de apoio para elaboração do Relatório de Estágio.
14-11-2011 a 18-11-2011	Acompanhamento de uma ação de formação; Elaboração de cartões com nomes dos formandos; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Realização de processos relativos ao curso "Req. SSA - Escavações/Espaços Confinados"; Pesquisa de material de apoio para elaboração do Relatório de Estágio; Organização de testes de avaliação de conhecimentos; Realização de processos relativos ao curso "Gestão da Manutenção".
21-11-2011 a 25-11-2011	Acompanhamento de uma ação de formação; Elaboração de cartões com nomes dos formandos; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Pesquisa de material de apoio para elaboração do Relatório de Estágio; Realização da árvore de Natal.
28-11-2011 a 02-12-2011	Realização de processos relativos ao curso "Primeiros Socorros"; Organização cronológica de processos de cursos já terminados; Organização de sala para ação de formação; Pesquisa de material de apoio para elaboração do Relatório de Estágio; Organização de capas para ação de formação.
05-12-2011 a 09-12-2012	Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Arquivo de processos de cursos já terminados; Pesquisa informações sobre o “Programa CBC”; Acompanhamento de uma ação de formação.

12-12-2011 a 16-12-2011	Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Arquivo de processos de cursos já terminados; Pesquisa de material de apoio para elaboração do Relatório de Estágio; Elaboração de guião para entrevista semidiretiva à Coordenadora da Formação (acompanhante Porto).
19-12-2011 a 23-12-2011	Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Arquivo de processos de cursos já terminados; Pesquisa de material de apoio para elaboração do Relatório de Estágio.
26-12-2011 a 30-12-2011	Pesquisa de material de apoio para elaboração do Relatório de Estágio.
02-01-2012 a 06-01-2012	Participação numa ação de formação sobre a segurança do Parque de Perafita; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Elaboração do Relatório de Estágio; Elaboração de questionário para aplicar aos formandos.
09-01-2012 a 13-01-2012	Arrumação da árvore de Natal; Elaboração do Relatório de Estágio.
16-01-2012 a 20-01-2012	Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Elaboração do Relatório de Estágio.
23-01-2012 a 27-01-2012	Organização de capas para ações de formação; Elaboração de cartões com nomes dos formandos; Organização de sala para ação de formação; Acompanhamento de uma ação de formação; Elaboração do Relatório de Estágio.
30-01-2012 a 03-02-2012	Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Realização de entrevista semidiretiva à Coordenadora da Formação (acompanhante); Reunião com Orientadora de Estágio e Coordenadora da Formação (acompanhante Porto); Elaboração do Relatório de Estágio; Elaboração de questionário para aplicar a formadores internos; Elaboração de guião para entrevista semidiretiva a formador externo.
06-02-2012 a 10-02-2012	Acompanhamento de uma ação de formação (Programa CBC - Ofir); Elaboração do Relatório de Estágio; Realização de processos relativos ao curso "Combate ao Desperdício"; Realização de processos relativos ao curso "Brigadas de Emergência";
13-02-2012 a 17-02-2012	Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Realização de processos relativos ao curso "Req. SSA - Trabalhos em Altura"; Realização de processos relativos ao curso "Req. SSA - Espaços Confinados/Escavações"; Realização de processos relativos ao curso "Formação SAP CO3 - Módulo PM"; Organização de capas para ação de formação; Envio dos inquéritos para os formandos.
20-02-2012 a 24-02-2012	Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Organização de capas para ação de formação; Elaboração de cartões com nomes dos formandos; Elaboração do Relatório de Estágio.

27-02-2012 a 02-03-2012	Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Elaboração do Relatório de Estágio.
05-03-2012 a 09-03-2012	Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Elaboração do Relatório de Estágio; Reunião com o Engenheiro Paulo Pinto.
12-03-2012 a 16-03-2012	Organização de capas para ação de formação; Elaboração de cartões com nomes dos formandos; Realização de processos relativos ao curso "Primeiros Socorros"; Realização de processos relativos ao curso "Projecto + Cliente (Siebel)"; Realização de processo relativo ao curso "Sigmafine"; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos, Elaboração do Relatório de Estágio.
19-03-2012 a 23-03-2012	Organização de capas para ação de formação; Elaboração de cartões com nomes dos formandos; Realização de processos relativos ao curso "Delta V"; Realização de processos relativos ao curso "RTDB"; Realização de processo relativo ao curso "Realização de OPAS"; Elaboração do Relatório de Estágio; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos.
26-03-2012 a 30-03-2012	Organização de capas para ação de formação; Elaboração de cartões com nomes dos formandos; Realização de processos relativos ao curso "Delta V"; Realização de processos relativos ao curso "RTDB"; Realização de processo relativo ao curso "Excel Fundamental"; Realização de processo relativo ao curso "Primeiros Socorros"; Elaboração do Relatório de Estágio; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos.
02-04-2012 a 06-04-2012	Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Elaboração de cartões com nomes dos formandos; Realização de processos relativos ao curso "Primeiros Socorros"; Realização de processos relativos ao curso "Comunicação e Relacionamento Interpessoal"; Realização de processos relativos ao curso "Trabalho em Equipa"; Realização de processos relativos ao curso "Análise de Riscos"; Organização de sala para ação de formação; Organização de capas para ação de formação; Elaboração do Relatório de Estágio.
09-04-2012 a 13-04-2012	Organização de capas para ação de formação; Envio dos inquéritos para os formadores internos; Elaboração do Relatório de Estágio
16-04-2012 a 20-04-2012	Realização de processos relativos ao curso "Impacto e Influência"; Realização de processos relativos ao curso "Iniciativa e Proactividade"; Realização de processos relativos ao curso "Liderança e Gestão de Equipas"; Realização de processos relativos ao curso "Orientação para Processos"; Realização de processos relativos ao curso "Orientação para Resultados"; Realização de processos relativos ao curso "Trabalho em Equipa"; Realização de processos relativos ao curso "Excel Avançado"; Elaboração de cartões com nomes dos formandos; Organização de capas para ação de formação; Elaboração do Relatório de Estágio; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos.
23-04-2012 a 27-04-2012	Acompanhamento de uma ação de formação; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Elaboração do Relatório de Estágio.
30-04-2012 a 04-05-	Acompanhamento de uma ação de formação; Preenchimento da estatística dos

2012	questionários aos formandos; Envio de convocatórias aos formandos para a formação de "Técnicas de Análise de Riscos"; Realização de processo relativo ao curso "Análise de Riscos"; Elaboração do Relatório de Estágio; Elaboração de cartões com os nomes dos formandos; Organização de capas para ação de formação; Organização de salas para ação de formação; Realização de processos relativos ao curso "Operações Mímicos".
07-05-2012 a 11-05-2012	Acompanhamento de duas ações de formação; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Realização de processos relativos a um curso de formação; Elaboração do Relatório de Estágio; Elaboração de cartões com os nomes dos formandos; Organização de capas para ações de formação; Organização de salas para ação de formação; Realização de processos relativos ao curso "Mímicos DCS: Caldeiras, BMS e SCCP"; Realização de processos relativos ao curso "Mímicos DCS: BoP".
14-05-2012 a 18-05-2012	Acompanhamento de uma ação de formação; Elaboração do Relatório de Estágio; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Realização de processos relativos ao curso de "Condução Defensiva C1"; Realização de processo relativo ao curso "Sixsis"; Realização de processo relativo ao curso "Gestão de Energia"; Organização de capas para ação de formação; Elaboração de cartões com os nomes dos formandos;
21-05-2012 a 25-05-2012	Acompanhamento de uma ação de formação; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Organização de sala para ação de formação; Envio de certificados de formação para formandos através do correio interno; Envio de DVD de fotografias do Programa CBC aos formandos por correio interno; Elaboração do Relatório de Estágio.
28-05-2012 a 01-06-2012	Elaboração do Relatório de Estágio.
04-06-2012 a 08-06-2012	Elaboração do Relatório de Estágio; Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos.
11-06-2012 a 15-06-2012	Elaboração do Relatório de Estágio.
18-06-2012 a 22-06-2012	Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Elaboração do Relatório de Estágio.
25-06-2012 a 29-06-2012	Preenchimento da estatística dos questionários aos formandos; Elaboração do Relatório de Estágio.

Apêndice 2 – Guião orientador para a realização de entrevista semidiretiva à Técnica de Formação

Nota: As respostas são confidenciais e apenas serão usadas no âmbito da investigação, bem como apenas surgirá o nome da empresa se a mesma assim autorizar.

Agradecer a colaboração.

Dados de caracterização da entrevistada:

- Qual a sua formação académica?
- Há quanto tempo trabalha na empresa? Desempenhou sempre as mesmas funções?

Relativamente ao processo de Formação:

1. É realizado algum diagnóstico das necessidades de formação na empresa? De que forma se realiza?
2. Há algum tipo de envolvimento dos colaboradores/formandos no diagnóstico de necessidades?
3. Como são definidas as propostas de formação para os colaboradores desta empresa? Ou, como selecionam as propostas de formação?
4. Fazem divulgação da formação? Sensibilizam os trabalhadores para a frequência da formação? De que forma?

Relativamente ao Programa CBC – Competências Base de Chefia:

5. No caso do curso em questão, o que motivou a sua criação?
6. Quais são os objetivos e resultados que a empresa deseja atingir com a concretização deste curso?
7. De quem é a responsabilidade da conceção do programa de formação do curso em causa?
 - 7.1. O departamento de formação tem poder para desenhar/conceber esse curso? Se sim, que passos são dados?
Ou
 - 7.2. Essa conceção é rígida? Pode ou não sofrer reestruturações? O centro de formação pode fazê-las se assim o entender?
8. De que forma está programado o curso?
9. Qual é a duração prevista do curso?
10. Qual o critério que foi seguido para a seleção dos participantes?
11. Há um número mínimo de formandos para o funcionamento do curso?
12. A empresa recorre mais a formadores internos ou externos?
13. Qual foi o critério de seleção dos formadores?
14. Relativamente à avaliação do curso: há instrumentos para que os formandos avaliem os formadores e o curso? Se sim, quais? Há instrumentos para que os formadores avaliem os formandos? Se sim, quais?
15. É realizada uma avaliação de impacto da formação? Em caso afirmativo, como se processa e a que instrumentos recorre? Em caso de a avaliação de impacto não ser realizada, qual a sua opinião relativamente ao desenvolvimento de instrumentos para proceder a esta avaliação?
16. Fazem um tratamento e análise dessa informação? Produzem um relatório de avaliação? Qual o impacto dessa avaliação na conceção e desenvolvimento de cursos futuros?

Apêndice 3 - Guião orientador para a realização de entrevista semidiretiva ao Formador Externo do Programa CBC

Nota: As respostas são confidenciais e apenas serão usadas no âmbito da investigação, bem como apenas surgirá o nome da empresa se a mesma assim autorizar.

O que interessa é a sua visão/opinião, sendo que não há respostas certas ou erradas.

Agradecer a colaboração.

Dados de caracterização do entrevistado:

- Qual a sua formação académica?
- Há quanto tempo trabalha em Formação? Desempenhou sempre as mesmas funções?

Relativamente ao Programa CBC – Competências Base de Chefia:

17. No início do curso, considera importante conhecer o perfil académico e profissional dos formandos?
18. Procura obter esse conhecimento? Em caso afirmativo, com que finalidade?
19. Sentiu necessidade de adaptar os conteúdos e as estratégias de formação ao grupo de formandos?
20. Solicita *feedback* aos formandos relativamente à formação em sala e às atividades práticas? De que forma?
21. Qual a sua opinião sobre a participação e envolvimento dos formandos no módulo que ministrou?
22. A coordenação do curso prestou apoio aos formadores?
23. Relativamente à avaliação do módulo que ministrou, a que modalidade de avaliação recorreu? Quem a definiu?
24. Sente-se satisfeito por participar neste curso de formação? Por que razões?
25. Considera que os formandos se encontram satisfeitos com o curso em causa? Em caso afirmativo, em que é que isso se traduz?
26. Na sua opinião, o curso de formação deveria ser avaliado? Em caso afirmativo, por quem? (formadores, coordenadores, formandos, avaliadores externos)
27. Proporia alguma alteração no domínio pelo qual é responsável e no curso em geral? Em caso afirmativo, em que dimensão? (organização, seleção dos formandos, metodologias, conteúdos, avaliação, entre outros)

Apêndice 4 – Inquérito por questionário aplicado aos formandos



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Este questionário faz parte de um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos do Instituto de Educação da Universidade do Minho, sobre as práticas e estratégias de formação e desenvolvimento dos recursos humanos na organização em que trabalha. Assim, nas páginas seguintes vai encontrar um conjunto de questões sobre a sua experiência no Programa CBC – Competências Base de Chefia. Por favor leia com atenção as várias questões que lhe são colocadas e responda o mais sinceramente possível. Não existem respostas certas nem respostas erradas, sendo que apenas a sua opinião é importante.

As suas respostas são confidenciais e apenas serão usadas no âmbito da investigação.

Idade:

Sexo:

Formação académica:

Número de anos na empresa:

Funções que desempenha:

Frequência do Curso

A frequência da ação de formação deve-se (escolher apenas uma):

Fui selecionado pelo Diretor

A uma seleção desta ação de formação de entre uma lista de ações de formação

A uma análise das funções do meu cargo e das minhas competências

A uma análise do processo da avaliação de desempenho

Outra Qual? _____

Neste processo foi auscultado por alguém? Sim Não

Em caso afirmativo, por quem e com que objetivos? _____

Considera que esta ação foi de encontro às suas necessidades na sua atividade profissional?

e incentivar a participação dos formandos					
Os formadores demonstraram interesse pelas dificuldades e dúvidas apresentadas pelos formandos	1	2	3	4	5
Ao longo da formação, a aquisição de conhecimentos foi avaliada	1	2	3	4	5
Ao longo da formação, tive contacto com a aplicação prática dos conteúdos abordados	1	2	3	4	5

Curso de Formação e Desempenho Profissional					
	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
Os temas tratados têm aplicação prática no exercício da minha atividade profissional	1	2	3	4	5
Adquiri novos conhecimentos	1	2	3	4	5
Aprendi a lidar melhor com determinados problemas da minha atividade profissional	1	2	3	4	5
Os conhecimentos adquiridos serão importantes para um melhor desempenho da minha atividade profissional	1	2	3	4	5
Vou aplicar os conhecimentos que adquiri para melhor orientar os colaboradores que chefiar	1	2	3	4	5

Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação					
	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
Globalmente, o Programa CBC foi do	1	2	3	4	5

meu agrado					
Participei ativamente na avaliação dos formadores	1	2	3	4	5
Participei ativamente na avaliação de cada módulo	1	2	3	4	5
Na avaliação final, explicitarei a minha opinião relativamente ao Programa CBC	1	2	3	4	5

Recomendaria esta formação a outros colaboradores? Sim Não

Em caso negativo, justifique a sua resposta. _____

Na sua opinião, há aspetos da formação que possam dificultar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao seu contexto real de trabalho? Sim Não

Em caso afirmativo, faltou:

Uma melhor organização

Formadores mais competentes

Conteúdos mais adaptados às exigências da atividade profissional dos formandos

Uma avaliação diagnóstica

Outro aspeto Qual? _____

conteúdos, atividades e metodologias					
Particpei no desenvolvimento dos materiais pedagógicos (apresentações powerpoint, entre outros) do(s) módulo(s) do Programa CBC que ministrei	1	2	3	4	5

Objetivos do Curso					
	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
Tive um papel ativo na definição dos objetivos do Programa CBC	1	2	3	4	5
Tive um papel ativo na definição dos objetivos do(s) módulo(s) do Programa CBC que ministrei	1	2	3	4	5

Conteúdos					
	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
Os módulos foram bem articulados entre si	1	2	3	4	5
Os conteúdos programáticos estavam adequados ao nível de conhecimentos dos formandos	1	2	3	4	5
Os conteúdos da formação foram conhecidos no início do Programa CBC	1	2	3	4	5
Os conteúdos da formação corresponderam aos objetivos fixados	1	2	3	4	5
Ao longo da formação, a aquisição de conhecimentos por parte dos formandos foi avaliada	1	2	3	4	5
Ao longo da formação, proporcionei aos formandos um contacto com a aplicação prática dos conteúdos	1	2	3	4	5

abordados					
Sugeri estratégias de apoio à rentabilização dos conhecimentos adquiridos (páginas da Internet sobre o(s) módulo(s) ministrado, autores de referência na área, entre outros)	1	2	3	4	5
Consegui motivar os formandos e incentivá-los a participar	1	2	3	4	5
Demonstrei interesse pelas dificuldades e dúvidas apresentadas pelos formandos	1	2	3	4	5

Curso de Formação e Desempenho Profissional					
	Discordo totalmente		Concordo totalmente		
Os formandos não sentirão constrangimentos/obstáculos que os impeçam de transferir os conhecimentos adquiridos para o contexto de trabalho	1	2	3	4	5
Os formandos adquiriram novos conhecimentos	1	2	3	4	5
Os conhecimentos adquiridos ajudarão os formandos a lidar melhor com os problemas da sua atividade profissional	1	2	3	4	5
Os conhecimentos adquiridos são importantes para um melhor desempenho da atividade profissional dos formandos	1	2	3	4	5

Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação	
	Discordo totalmente
	Concordo totalmente

Globalmente, participar como formador no Programa CBC foi do meu agrado	1	2	3	4	5
O envolvimento e participação dos formandos no Programa CBC corresponderam às minhas expectativas iniciais	1	2	3	4	5
Particpei ativamente na avaliação dos formandos	1	2	3	4	5
Na avaliação final, explicitarei a minha opinião relativamente ao(s) módulo(s) do Programa CBC que ministrei	1	2	3	4	5
Na avaliação final, explicitarei a minha opinião relativamente ao Programa CBC	1	2	3	4	5

Recomendaria o exercício da atividade de formador a outros colaboradores? Sim Não

Em caso negativo, justifique a sua resposta. _____

Na sua opinião, há aspetos da formação que possam dificultar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao contexto real de trabalho? Sim Não

Em caso afirmativo, faltou:

Uma melhor organização

Formadores mais competentes

Conteúdos mais adaptados às exigências da atividade profissional dos formandos

Uma avaliação diagnóstica

Outro aspeto Qual? _____

Particpei no desenvolvimento dos materiais pedagógicos (apresentações powerpoint, entre outros) do(s) módulo(s) do Programa CBC que ministrei	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Objetivos do Curso					
	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
Tive um papel ativo na definição dos objetivos do Programa CBC	1	2	3	4	5
Tive um papel ativo na definição dos objetivos do(s) módulo(s) do Programa CBC que ministrei	1	2	3	4	5

Conteúdos					
	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
Os módulos foram bem articulados entre si	1	2	3	4	5
Os conteúdos programáticos estavam adequados ao nível de conhecimentos dos formandos	1	2	3	4	5
Os conteúdos da formação foram conhecidos no início do Programa CBC	1	2	3	4	5
Os conteúdos da formação corresponderam aos objetivos fixados	1	2	3	4	5
Ao longo da formação, a aquisição de conhecimentos por parte dos formandos foi avaliada	1	2	3	4	5
Ao longo da formação, proporcionei aos formandos um contacto com a aplicação prática dos conteúdos abordados	1	2	3	4	5

Sugeri estratégias de apoio à rentabilização dos conhecimentos adquiridos (páginas da Internet sobre o(s) módulo(s) ministrado, autores de referência na área, entre outros)	1	2	3	4	5	N/A
Consegui motivar os formandos e incentivá-los a participar	1	2	3	4	5	
Demonstrei interesse pelas dificuldades e dúvidas apresentadas pelos formandos	1	2	3	4	5	

Curso de Formação e Desempenho Profissional					
	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
Os formandos não sentirão constrangimentos/obstáculos que os impeçam de transferir os conhecimentos adquiridos para o contexto de trabalho	1	2	3	4	5
Os formandos adquiriram novos conhecimentos	1	2	3	4	5
Os conhecimentos adquiridos ajudarão os formandos a lidar melhor com os problemas da sua atividade profissional	1	2	3	4	5
Os conhecimentos adquiridos são importantes para um melhor desempenho da atividade profissional dos formandos	1	2	3	4	5

Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação					
	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
Globalmente, participar como	1	2	3	4	5

formador no Programa CBC foi do meu agrado					
O envolvimento e participação dos formandos no Programa CBC corresponderam às minhas expectativas iniciais	1	2	3	4	5
Particpei ativamente na avaliação dos formandos	1	2	3	4	5
Na avaliação final, dei a minha opinião relativamente ao(s) módulo(s) do Programa CBC que ministrei	1	2	3	4	5
Na avaliação final, dei a minha opinião relativamente ao Programa CBC	1	2	3	4	5

Recomendaria o exercício da atividade de formador a outros colaboradores? Sim Não

N/A

Em caso negativo, justifique a sua resposta. _____

Na sua opinião, há aspetos da formação que possam dificultar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao contexto real de trabalho? Sim Não

Em caso afirmativo, faltou:

Uma melhor organização

Conteúdos mais adaptados às exigências da atividade profissional dos formandos

Uma avaliação diagnóstica

Outro aspeto Qual? _____

Apêndice 7 – Tabelas e Gráficos relativos aos inquéritos por questionário aplicados aos formandos

Idade

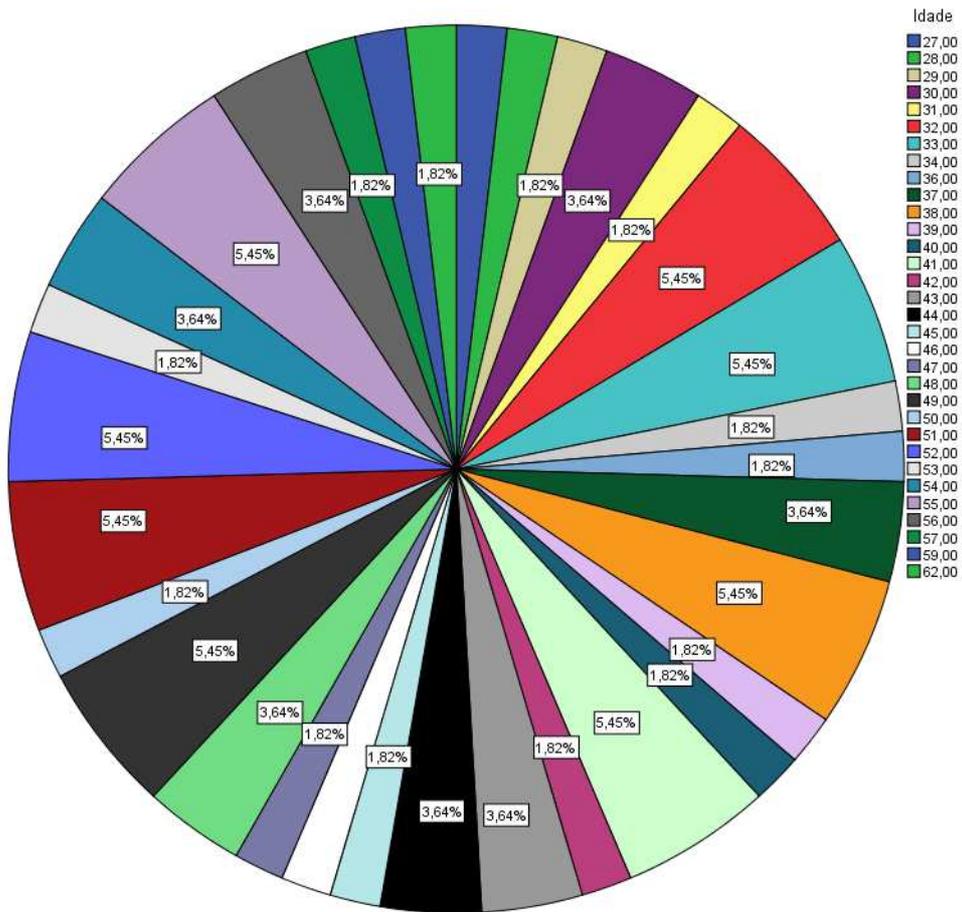
Statistics

Idade

N	Valid	55
	Missing	0

Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	27,00	1	1,8	1,8	1,8
	28,00	1	1,8	1,8	3,6
	29,00	1	1,8	1,8	5,5
	30,00	2	3,6	3,6	9,1
	31,00	1	1,8	1,8	10,9
	32,00	3	5,5	5,5	16,4
	33,00	3	5,5	5,5	21,8
	34,00	1	1,8	1,8	23,6
	36,00	1	1,8	1,8	25,5
	37,00	2	3,6	3,6	29,1
	38,00	3	5,5	5,5	34,5
	39,00	1	1,8	1,8	36,4
	40,00	1	1,8	1,8	38,2
	41,00	3	5,5	5,5	43,6
	42,00	1	1,8	1,8	45,5
	43,00	2	3,6	3,6	49,1
	44,00	2	3,6	3,6	52,7
	45,00	1	1,8	1,8	54,5
	46,00	1	1,8	1,8	56,4
	47,00	1	1,8	1,8	58,2
	48,00	2	3,6	3,6	61,8
	49,00	3	5,5	5,5	67,3
	50,00	1	1,8	1,8	69,1
	51,00	3	5,5	5,5	74,5
	52,00	3	5,5	5,5	80,0
	53,00	1	1,8	1,8	81,8
	54,00	2	3,6	3,6	85,5
	55,00	3	5,5	5,5	90,9
	56,00	2	3,6	3,6	94,5
	57,00	1	1,8	1,8	96,4
	59,00	1	1,8	1,8	98,2
	62,00	1	1,8	1,8	100,0
	Total		55	100,0	100,0



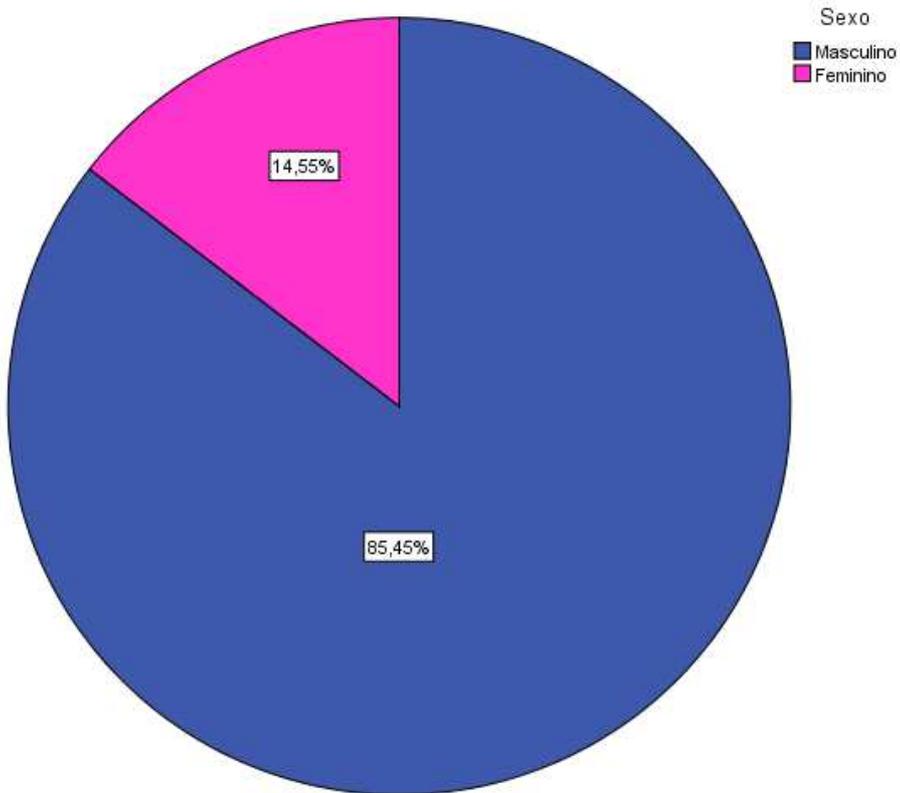
Sexo

Statistics

Sexo		
N	Valid	55
	Missing	0

Sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	47	85,5	85,5	85,5
	Feminino	8	14,5	14,5	100,0
Total		55	100,0	100,0	



Formação académica

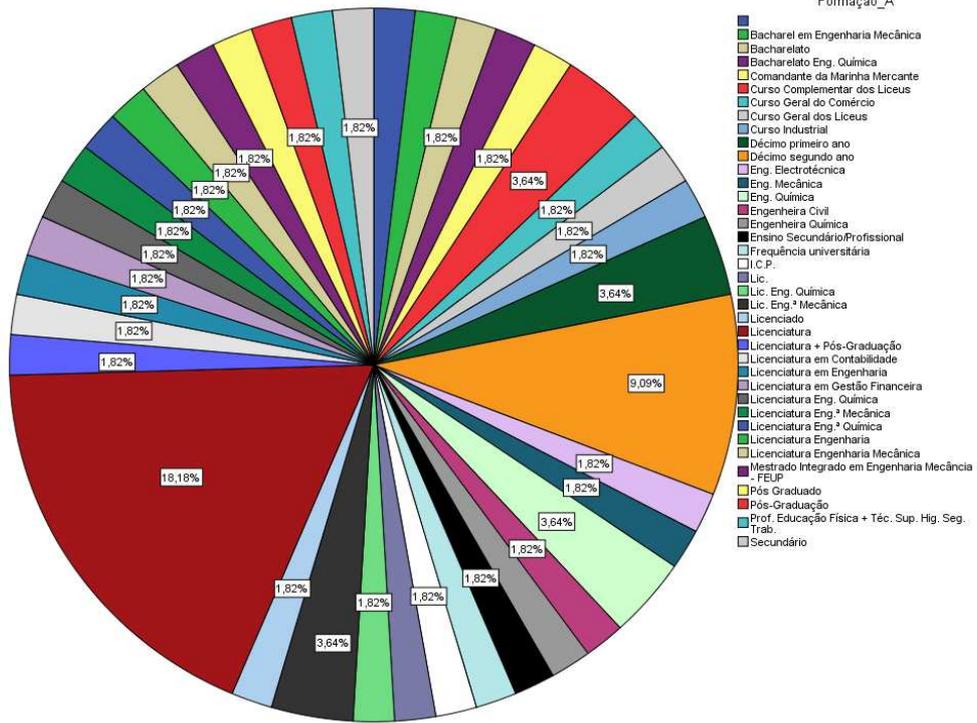
Statistics

Formação_A

N	Valid	55
	Missing	0

Formação_A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1,8	1,8	1,8
Bacharel em Engenharia Mecânica	1	1,8	1,8	3,6
Bacharelato	1	1,8	1,8	5,5
Bacharelato Eng. Química	1	1,8	1,8	7,3
Comandante da Marinha Mercante	1	1,8	1,8	9,1
Curso Complementar dos Liceus	2	3,6	3,6	12,7
Curso Geral do Comércio	1	1,8	1,8	14,5
Curso Geral dos Liceus	1	1,8	1,8	16,4
Curso Industrial	1	1,8	1,8	18,2
Décimo primeiro ano	2	3,6	3,6	21,8
Décimo segundo ano	5	9,1	9,1	30,9
Eng. Electrotécnica	1	1,8	1,8	32,7
Eng. Mecânica	1	1,8	1,8	34,5
Eng. Química	2	3,6	3,6	38,2
Engenheira Civil	1	1,8	1,8	40,0
Engenheira Química	1	1,8	1,8	41,8
Ensino Secundário/Profissional	1	1,8	1,8	43,6
Frequência universitária	1	1,8	1,8	45,5
I.C.P.	1	1,8	1,8	47,3
Lic.	1	1,8	1,8	49,1
Lic. Eng. Química	1	1,8	1,8	50,9
Lic. Eng. ^a Mecânica	2	3,6	3,6	54,5
Licenciado	1	1,8	1,8	56,4
Licenciatura	10	18,2	18,2	74,5
Licenciatura + Pós-Graduação	1	1,8	1,8	76,4
Licenciatura em Contabilidade	1	1,8	1,8	78,2
Licenciatura em Engenharia	1	1,8	1,8	80,0
Licenciatura em Gestão Financeira	1	1,8	1,8	81,8
Licenciatura Eng. Química	1	1,8	1,8	83,6
Licenciatura Eng. ^a Mecânica	1	1,8	1,8	85,5
Licenciatura Eng. ^a Química	1	1,8	1,8	87,3
Licenciatura Engenharia	1	1,8	1,8	89,1
Licenciatura Engenharia Mecânica	1	1,8	1,8	90,9
Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica - FEUP	1	1,8	1,8	92,7
Pós Graduado	1	1,8	1,8	94,5
Pós-Graduação	1	1,8	1,8	96,4
Prof. Educação Física + Téc. Sup. Hig. Seg. Trab.	1	1,8	1,8	98,2
Secundário	1	1,8	1,8	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Número de anos na Empresa

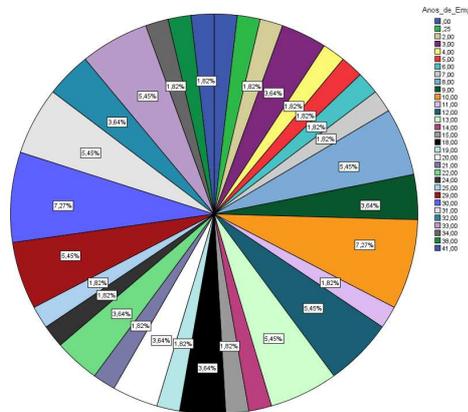
Statistics

Anos_de_Emp

N	Valid	55
	Missing	0

Anos_de_Emp

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	1	1,8	1,8	1,8
,25	1	1,8	1,8	3,6
2,00	1	1,8	1,8	5,5
3,00	2	3,6	3,6	9,1
4,00	1	1,8	1,8	10,9
5,00	1	1,8	1,8	12,7
6,00	1	1,8	1,8	14,5
7,00	1	1,8	1,8	16,4
8,00	3	5,5	5,5	21,8
9,00	2	3,6	3,6	25,5
10,00	4	7,3	7,3	32,7
11,00	1	1,8	1,8	34,5
12,00	3	5,5	5,5	40,0
13,00	3	5,5	5,5	45,5
14,00	1	1,8	1,8	47,3
15,00	1	1,8	1,8	49,1
18,00	2	3,6	3,6	52,7
19,00	1	1,8	1,8	54,5
20,00	2	3,6	3,6	58,2
21,00	1	1,8	1,8	60,0
22,00	2	3,6	3,6	63,6
24,00	1	1,8	1,8	65,5
25,00	1	1,8	1,8	67,3
29,00	3	5,5	5,5	72,7
30,00	4	7,3	7,3	80,0
31,00	3	5,5	5,5	85,5
32,00	2	3,6	3,6	89,1
33,00	3	5,5	5,5	94,5
34,00	1	1,8	1,8	96,4
38,00	1	1,8	1,8	98,2
41,00	1	1,8	1,8	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Funções que desempenha

Statistics		
Funções desempenha		
N	Valid	55
	Missing	0

Funções desempenha				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	3,6	3,6	3,6
Chefe de Equipa	1	1,8	1,8	5,5
Chefe Operacional III	1	1,8	1,8	7,3
Chefe Operacional II - Segurança	1	1,8	1,8	9,1
Chefe Turno	17	30,9	30,9	40,0
Chefe Turno Segurança	1	1,8	1,8	41,8
Chefe Turnos	1	1,8	1,8	43,6
Chefia	1	1,8	1,8	45,5
Chefia de Turno Operacional	1	1,8	1,8	47,3
Coordenador de Exploração, Manutenção e Emergência	2	3,6	3,6	50,9
Coordenador de Manutenção	2	3,6	3,6	54,5
Coordenador do Terminal de Petroleiros de Leixões	1	1,8	1,8	56,4
Coordenador laboratório	1	1,8	1,8	58,2
Coordenador Manutenção	1	1,8	1,8	60,0
Coordenador Operacional	2	3,6	3,6	63,6
Engenheiro Manutenção II	1	1,8	1,8	65,5
Eng ^o manutenção	1	1,8	1,8	67,3
Estagiário (chefe turno)	1	1,8	1,8	69,1
Estágio para Chefe Turno	1	1,8	1,8	70,9
Gestão Manutenção	1	1,8	1,8	72,7
Gestor de Construção	1	1,8	1,8	74,5
Planeamento e Controlo da Produção	1	1,8	1,8	76,4
Resp. Coordenação Técnica Norte CTGA	1	1,8	1,8	78,2
Responsável Administrativo Parque de Perafita	1	1,8	1,8	80,0
Responsável Área	1	1,8	1,8	81,8
Responsável comercial	1	1,8	1,8	83,6
Responsável de Exploração, Manutenção e Emergência na Beiragás	1	1,8	1,8	85,5
Responsável Engenharia Projectos	1	1,8	1,8	87,3
Responsável Manutenção DO/Retalho	1	1,8	1,8	89,1
Responsável pela Área de Gestão de Projectos e Engenharia	1	1,8	1,8	90,9
Responsável por Ciclo Comercial e Processos	1	1,8	1,8	92,7
Responsável Recursos Financeiros	1	1,8	1,8	94,5
Responsável TAX Compliance	1	1,8	1,8	96,4
Responsável Vendas	1	1,8	1,8	98,2
Responsável vendas na área dos Químicos - Mercados de distribuição	1	1,8	1,8	100,0
Total	55	100,0	100,0	

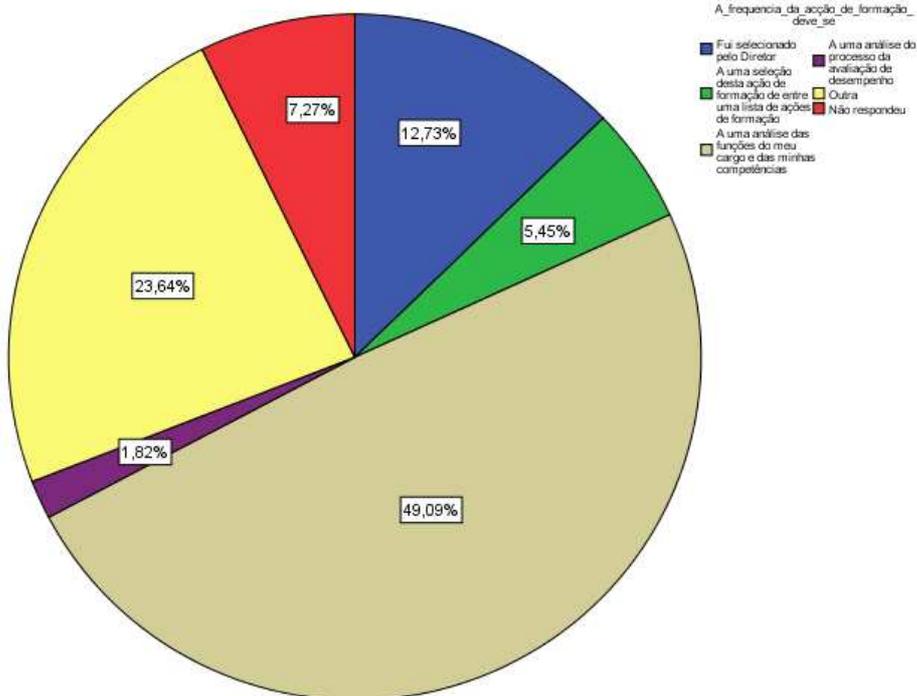
A frequência da ação de formação deve-se

Statistics
A_frequencia_da_acção_de_forma
ção_deve_se

N	Valid	55
	Missing	0

A_frequencia_da_acção_de_formação_deve_se

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Fui selecionado pelo Diretor	7	12,7	12,7	12,7
	A uma seleção desta ação de formação de entre uma lista de ações de formação	3	5,5	5,5	18,2
	A uma análise das funções do meu cargo e das minhas competências	27	49,1	49,1	67,3
	A uma análise do processo da avaliação de desempenho	1	1,8	1,8	69,1
	Outra	13	23,6	23,6	92,7
	Não respondeu	4	7,3	7,3	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

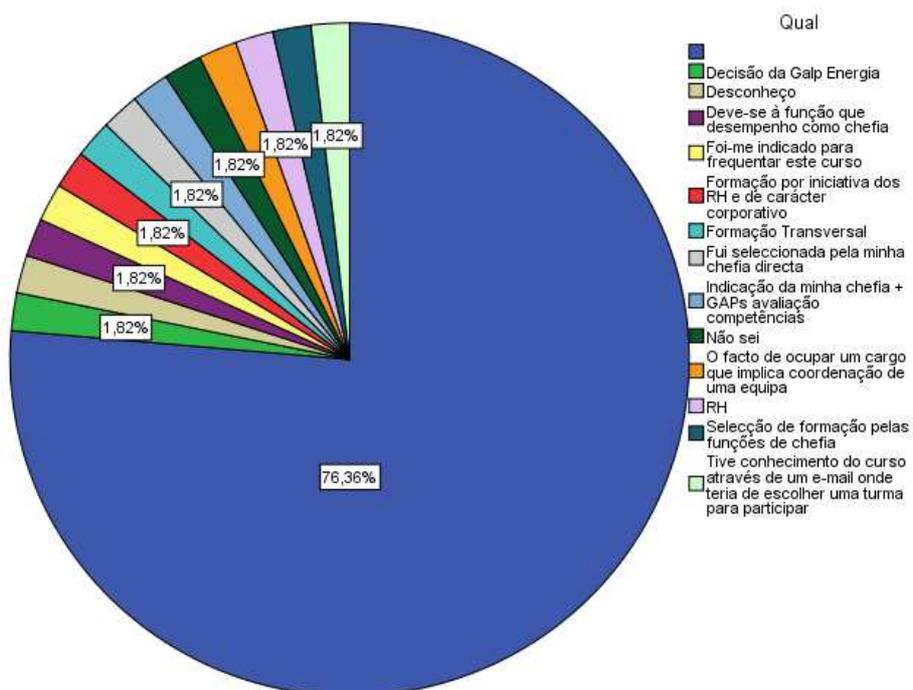


Outra razão, qual?

Statistics

Qual		
N	Valid	55
	Missing	0

Qual				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	42	76,4	76,4	76,4
Decisão da Empresa	1	1,8	1,8	78,2
Desconheço	1	1,8	1,8	80,0
Deve-se à função que desempenho como chefia	1	1,8	1,8	81,8
Foi-me indicado para frequentar este curso	1	1,8	1,8	83,6
Formação por iniciativa dos RH e de carácter corporativo	1	1,8	1,8	85,5
Formação Transversal	1	1,8	1,8	87,3
Fui seleccionada pela minha chefia directa	1	1,8	1,8	89,1
Indicação da minha chefia + GAPs avaliação competências	1	1,8	1,8	90,9
Não sei	1	1,8	1,8	92,7
O facto de ocupar um cargo que implica coordenação de uma equipa	1	1,8	1,8	94,5
RH	1	1,8	1,8	96,4
Seleccção de formação pelas funções de chefia	1	1,8	1,8	98,2
Tive conhecimento do curso através de um e-mail onde teria de escolher uma turma para participar	1	1,8	1,8	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Neste processo foi auscultado por alguém?

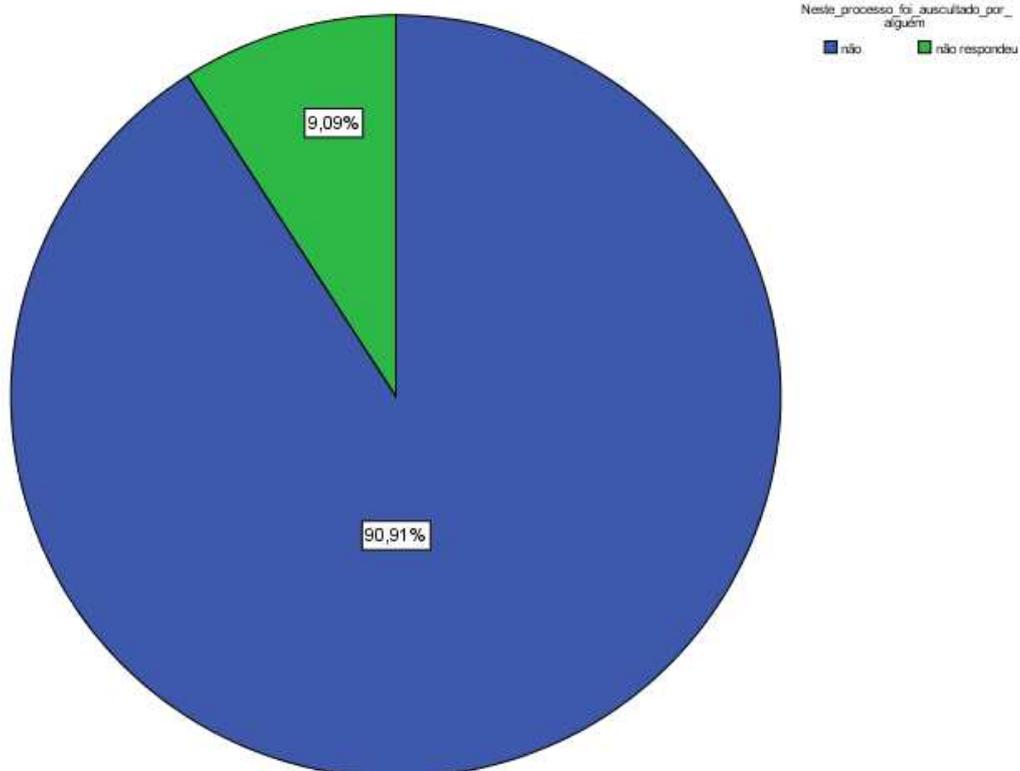
Statistics

Neste_processo_foi_auscultado_por_alguém

N	Valid	55
	Missing	0

Neste processo foi auscultado por alguém

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid não	50	90,9	90,9	90,9
não respondeu	5	9,1	9,1	100,0
Total	55	100,0	100,0	



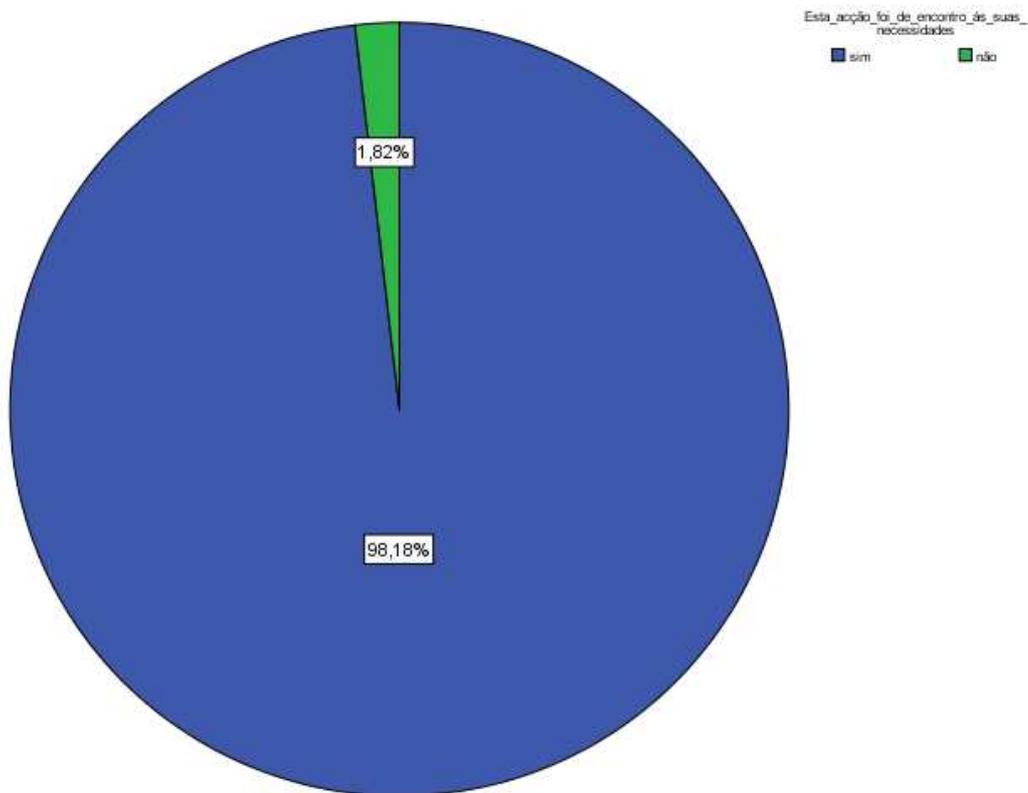
Considera que esta ação foi de encontro às suas necessidades na sua atividade profissional?

Statistics
Esta ação foi de encontro às suas necessidades

N	Valid	55
	Missing	0

Esta ação foi de encontro às suas necessidades

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	54	98,2	98,2	98,2
não	1	1,8	1,8	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Justifique

Statistics
Justifique

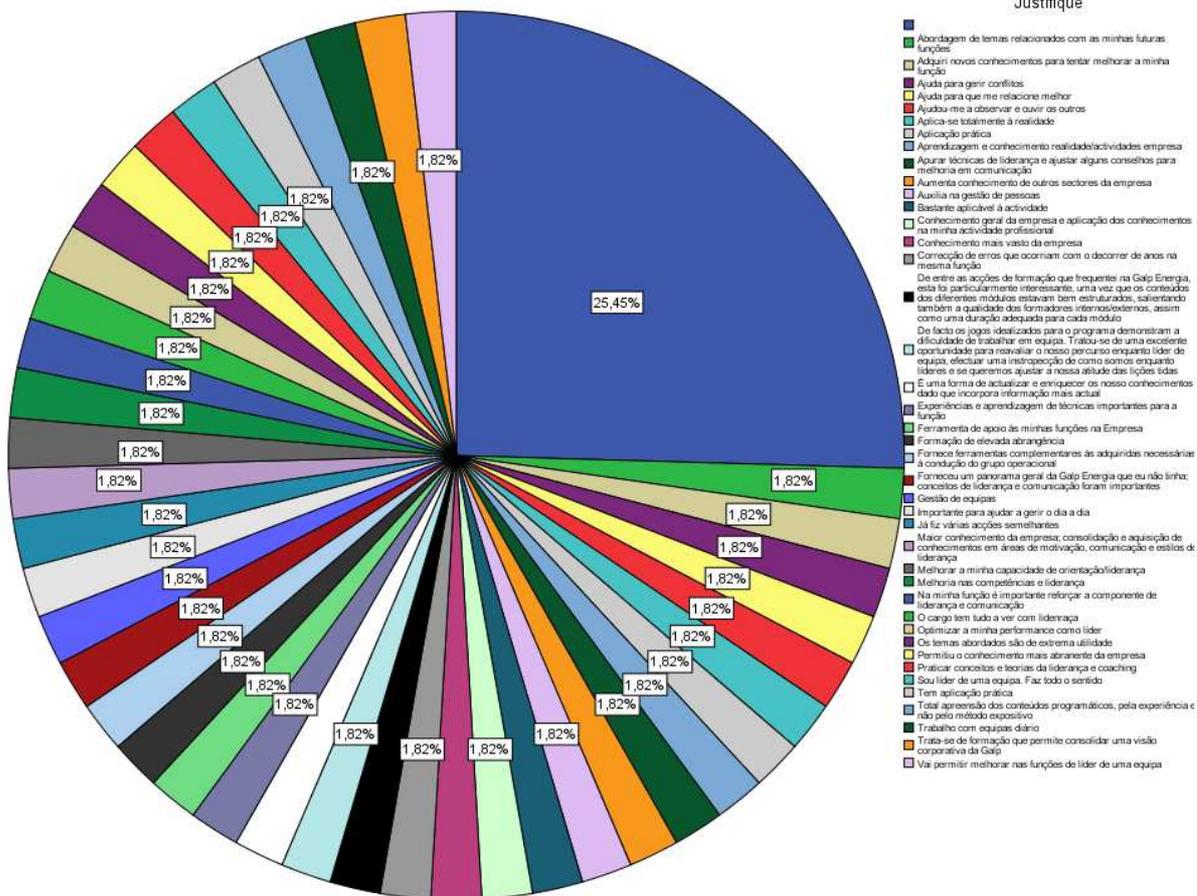
N	Valid	55
	Missing	0

Justifique

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	14	25,5	25,5	25,5
Abordagem de temas relacionados com as minhas futuras funções	1	1,8	1,8	27,3

Adquiri novos conhecimentos para tentar melhorar a minha função	1	1,8	1,8	29,1
Ajuda para gerir conflitos	1	1,8	1,8	30,9
Ajuda para que me relacione melhor	1	1,8	1,8	32,7
Ajudou-me a observar e ouvir os outros	1	1,8	1,8	34,5
Aplica-se totalmente à realidade	1	1,8	1,8	36,4
Aplicação prática	1	1,8	1,8	38,2
Aprendizagem e conhecimento realidade/actividades empresa	1	1,8	1,8	40,0
Apurar técnicas de liderança e ajustar alguns conselhos para melhoria em comunicação	1	1,8	1,8	41,8
Aumenta conhecimento de outros sectores da empresa	1	1,8	1,8	43,6
Auxilia na gestão de pessoas	1	1,8	1,8	45,5
Bastante aplicável à actividade	1	1,8	1,8	47,3
Conhecimento geral da empresa e aplicação dos conhecimentos na minha actividade profissional	1	1,8	1,8	49,1
Conhecimento mais vasto da empresa	1	1,8	1,8	50,9
Correcção de erros que ocorriam com o decorrer de anos na mesma função	1	1,8	1,8	52,7
De entre as acções de formação que frequentei na Empresa, esta foi particularmente interessante, uma vez que os conteúdos dos diferentes módulos estavam bem estruturados, salientando também a qualidade dos formadores internos/externos, assim como uma duração adequada para cada módulo	1	1,8	1,8	54,5
De facto os jogos idealizados para o programa demonstram a dificuldade de trabalhar em equipa. Tratou-se de uma excelente oportunidade para reavaliar o nosso percurso enquanto líder de equipa, efectuar uma instropecção de como somos enquanto líderes e se queremos ajustar a nossa atitude das lições tidas	1	1,8	1,8	56,4
É uma forma de actualizar e enriquecer os nosso conhecimentos dado que incorpora informação mais actual	1	1,8	1,8	58,2
Experiências e aprendizagem de técnicas importantes para a função	1	1,8	1,8	60,0
Ferramenta de apoio às minhas funções na Empresa	1	1,8	1,8	61,8
Formação de elevada abrangência	1	1,8	1,8	63,6
Fornece ferramentas complementares às adquiridas necessárias à condução do grupo operacional	1	1,8	1,8	65,5

Fornecer um panorama geral da Empresa que eu não tinha; conceitos de liderança e comunicação foram importantes	1	1,8	1,8	67,3
Gestão de equipas	1	1,8	1,8	69,1
Importante para ajudar a gerir o dia a dia	1	1,8	1,8	70,9
Já fiz várias acções semelhantes	1	1,8	1,8	72,7
Maior conhecimento da empresa; consolidação e aquisição de conhecimentos em áreas de motivação, comunicação e estilos de liderança	1	1,8	1,8	74,5
Melhorar a minha capacidade de orientação/liderança	1	1,8	1,8	76,4
Melhoria nas competências e liderança	1	1,8	1,8	78,2
Na minha função é importante reforçar a componente de liderança e comunicação	1	1,8	1,8	80,0
O cargo tem tudo a ver com liderança	1	1,8	1,8	81,8
Optimizar a minha performance como líder	1	1,8	1,8	83,6
Os temas abordados são de extrema utilidade	1	1,8	1,8	85,5
Permitiu o conhecimento mais abrangente da empresa	1	1,8	1,8	87,3
Praticar conceitos e teorias da liderança e coaching	1	1,8	1,8	89,1
Sou líder de uma equipa. Faz todo o sentido	1	1,8	1,8	90,9
Tem aplicação prática	1	1,8	1,8	92,7
Total apreensão dos conteúdos programáticos, pela experiência e não pelo método expositivo	1	1,8	1,8	94,5
Trabalho com equipas diário	1	1,8	1,8	96,4
Trata-se de formação que permite consolidar uma visão corporativa da Empresa	1	1,8	1,8	98,2
Vai permitir melhorar nas funções de líder de uma equipa	1	1,8	1,8	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Concorda com este processo de selecção dos formandos para as ações de formação?

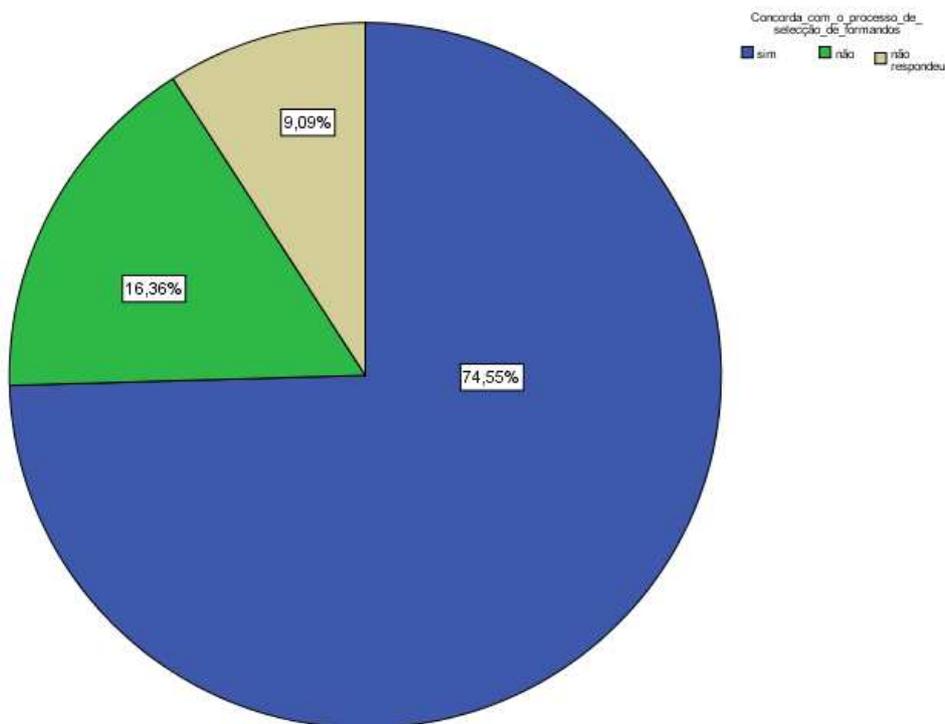
Statistics

Concorda_com_o_processo_de_selecção_de_formandos

N	Valid	55
	Missing	0

Concorda com o processo de selecção de formandos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	41	74,5	74,5	74,5
não	9	16,4	16,4	90,9
não respondeu	5	9,1	9,1	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Justifique:

Statistics

Justificação

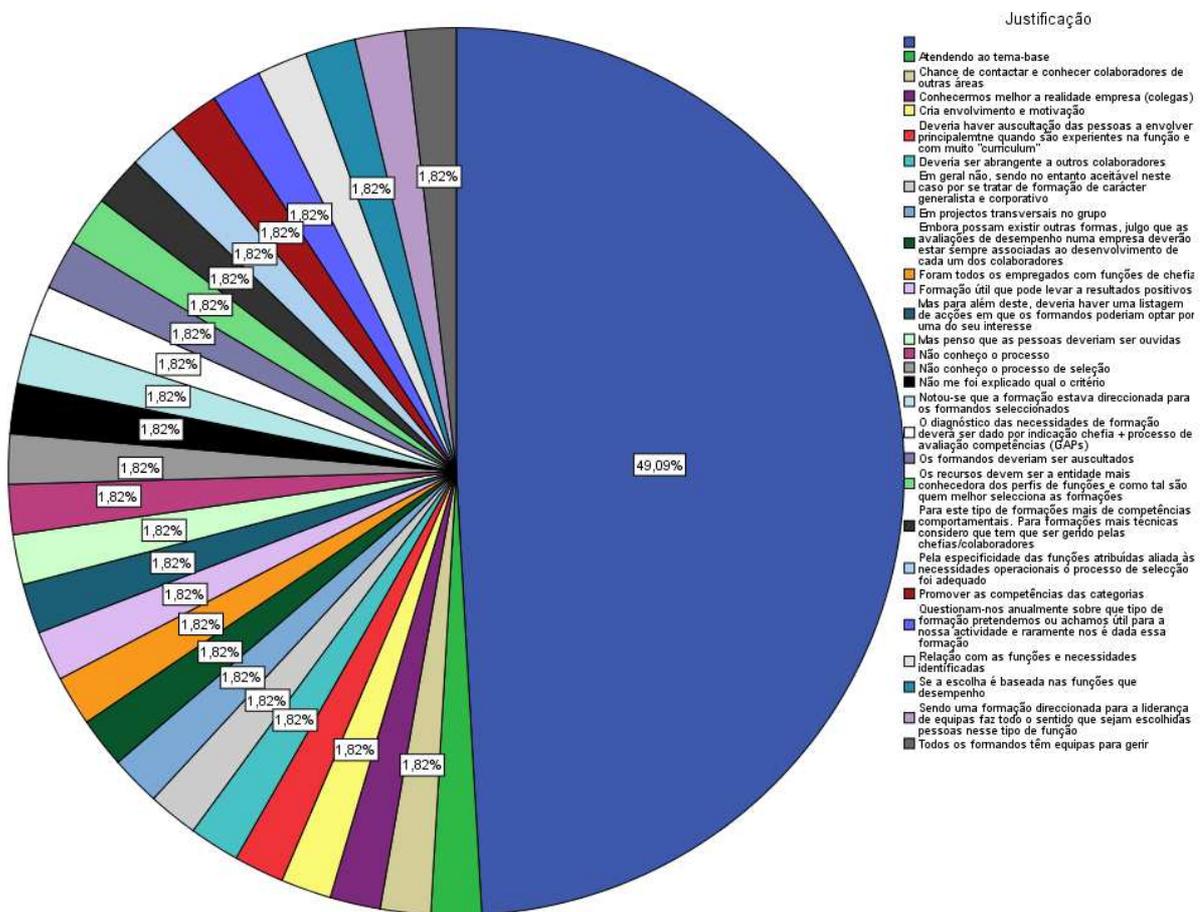
N	Valid	55
	Missing	0

Justificação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	27	49,1	49,1	49,1
Atendendo ao tema-base	1	1,8	1,8	50,9
Chance de contactar e conhecer colaboradores de outras áreas	1	1,8	1,8	52,7

Conhecemos melhor a realidade empresa (colegas)	1	1,8	1,8	54,5
Cria envolvimento e motivação	1	1,8	1,8	56,4
Deveria haver auscultação das pessoas a envolver, principalemtno quando são experientes na função e com muito "curriculum"	1	1,8	1,8	58,2
Deveria ser abrangente a outros colaboradores	1	1,8	1,8	60,0
Em geral não, sendo no entanto aceitável neste caso por se tratar de formação de carácter generalista e corporativo	1	1,8	1,8	61,8
Em projectos transversais no grupo	1	1,8	1,8	63,6
Embora possam existir outras formas, julgo que as avaliações de desempenho numa empresa deverão estar sempre associadas ao desenvolvimento de cada um dos colaboradores	1	1,8	1,8	65,5
Foram todos os empregados com funções de chefia	1	1,8	1,8	67,3
Formação útil que pode levar a resultados positivos	1	1,8	1,8	69,1
Mas para além deste, deveria haver uma listagem de acções em que os formandos poderiam optar por uma do seu interesse	1	1,8	1,8	70,9
Mas penso que as pessoas deveriam ser ouvidas	1	1,8	1,8	72,7
Não conheço o processo	1	1,8	1,8	74,5
Não conheço o processo de seleção	1	1,8	1,8	76,4
Não me foi explicado qual o critério	1	1,8	1,8	78,2
Notou-se que a formação estava direccionada para os formandos seleccionados	1	1,8	1,8	80,0
O diagnóstico das necessidades de formação deverá ser dado por indicação chefia + processo de avaliação competências (GAPs)	1	1,8	1,8	81,8
Os formandos deveriam ser auscultados	1	1,8	1,8	83,6
Os recursos devem ser a entidade mais conhecedora dos perfis de funções e como tal são quem melhor selecciona as formações	1	1,8	1,8	85,5
Para este tipo de formações mais de competências comportamentais. Para formações mais técnicas considero que tem que ser gerido pelas chefias/colaboradores	1	1,8	1,8	87,3
Pela especificidade das funções atribuídas aliada às necessidades operacionais o processo de selecção foi adequado	1	1,8	1,8	89,1
Promover as competências das categorias	1	1,8	1,8	90,9

Questionam-nos anualmente sobre que tipo de formação pretendemos ou achamos útil para a nossa actividade e raramente nos é dada essa formação	1	1,8	1,8	92,7
Relação com as funções e necessidades identificadas	1	1,8	1,8	94,5
Se a escolha é baseada nas funções que desempenho	1	1,8	1,8	96,4
Sendo uma formação direccionada para a liderança de equipas faz todo o sentido que sejam escolhidas pessoas nesse tipo de função	1	1,8	1,8	98,2
Todos os formandos têm equipas para gerir	1	1,8	1,8	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Objetivos do Curso: No início do Programa CBC, os objetivos foram claramente definidos

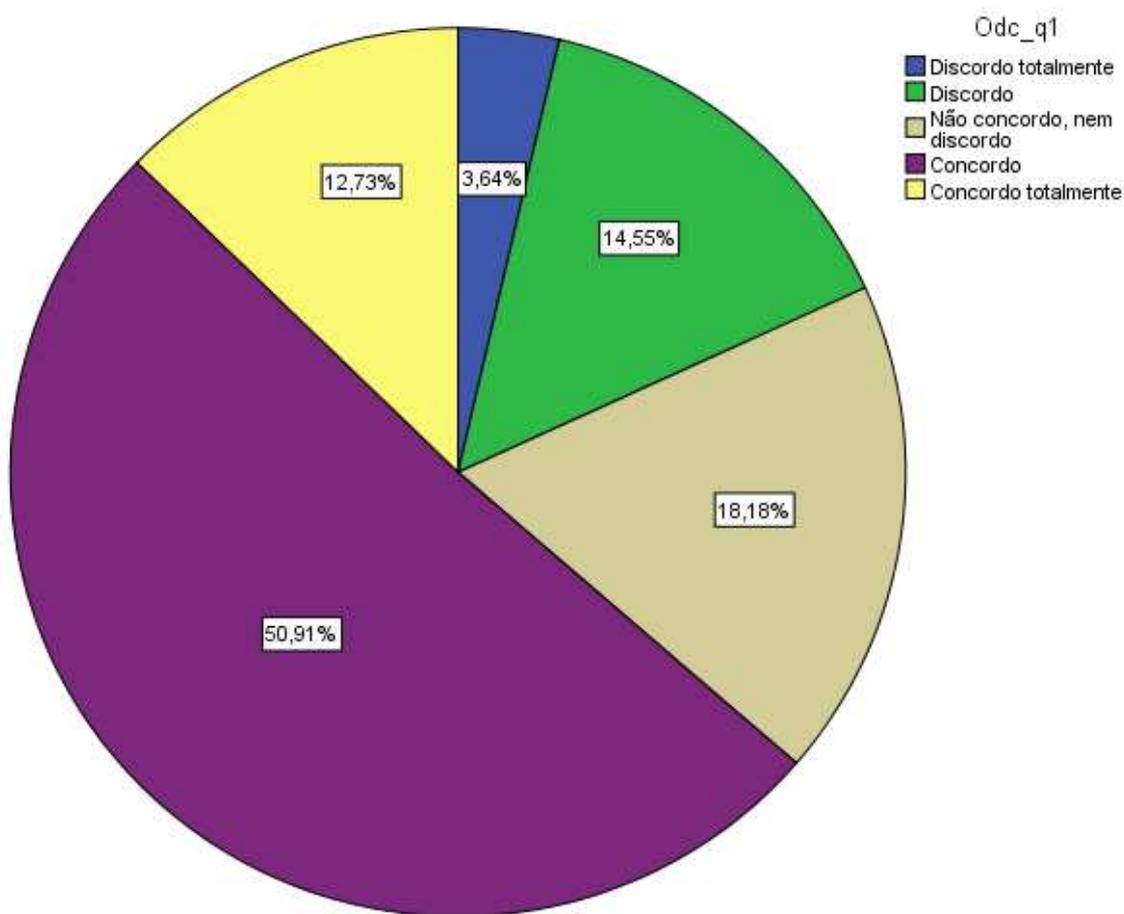
Statistics

Odc_q1

N	Valid	55
	Missing	0

Odc_q1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	2	3,6	3,6	3,6
Discordo	8	14,5	14,5	18,2
Não concordo, nem discordo	10	18,2	18,2	36,4
Concordo	28	50,9	50,9	87,3
Concordo totalmente	7	12,7	12,7	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Objetivos do Curso: São adequados às finalidades do curso

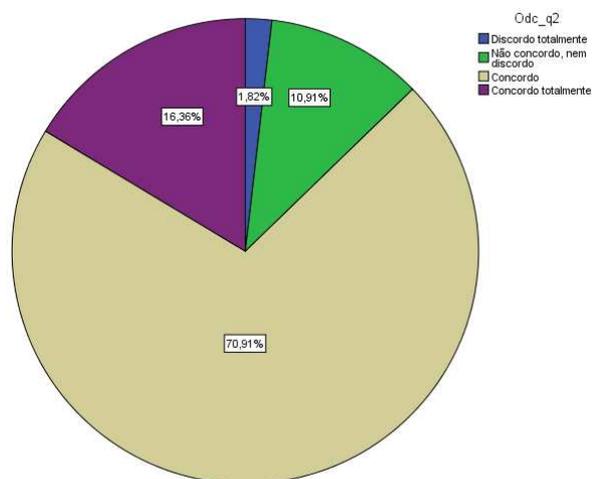
Statistics

Odc_q2

N	Valid	55
	Missing	0

Odc_q2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,8	1,8	1,8
	Não concordo, nem discordo	6	10,9	10,9	12,7
	Concordo	39	70,9	70,9	83,6
	Concordo totalmente	9	16,4	16,4	100,0
	Total	55	100,0	100,0	



Objetivos do Curso: Os objetivos da formação corresponderam às minhas expectativas iniciais

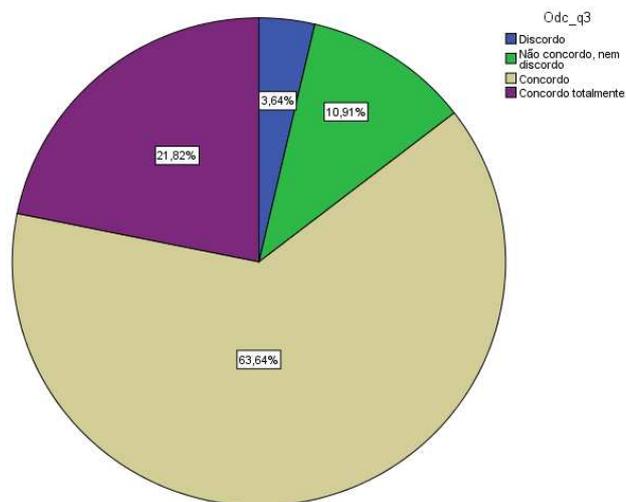
Statistics

Odc_q3

N	Valid	55
	Missing	0

Odc_q3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	2	3,6	3,6	3,6
	Não concordo, nem discordo	6	10,9	10,9	14,5
	Concordo	35	63,6	63,6	78,2
	Concordo totalmente	12	21,8	21,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	



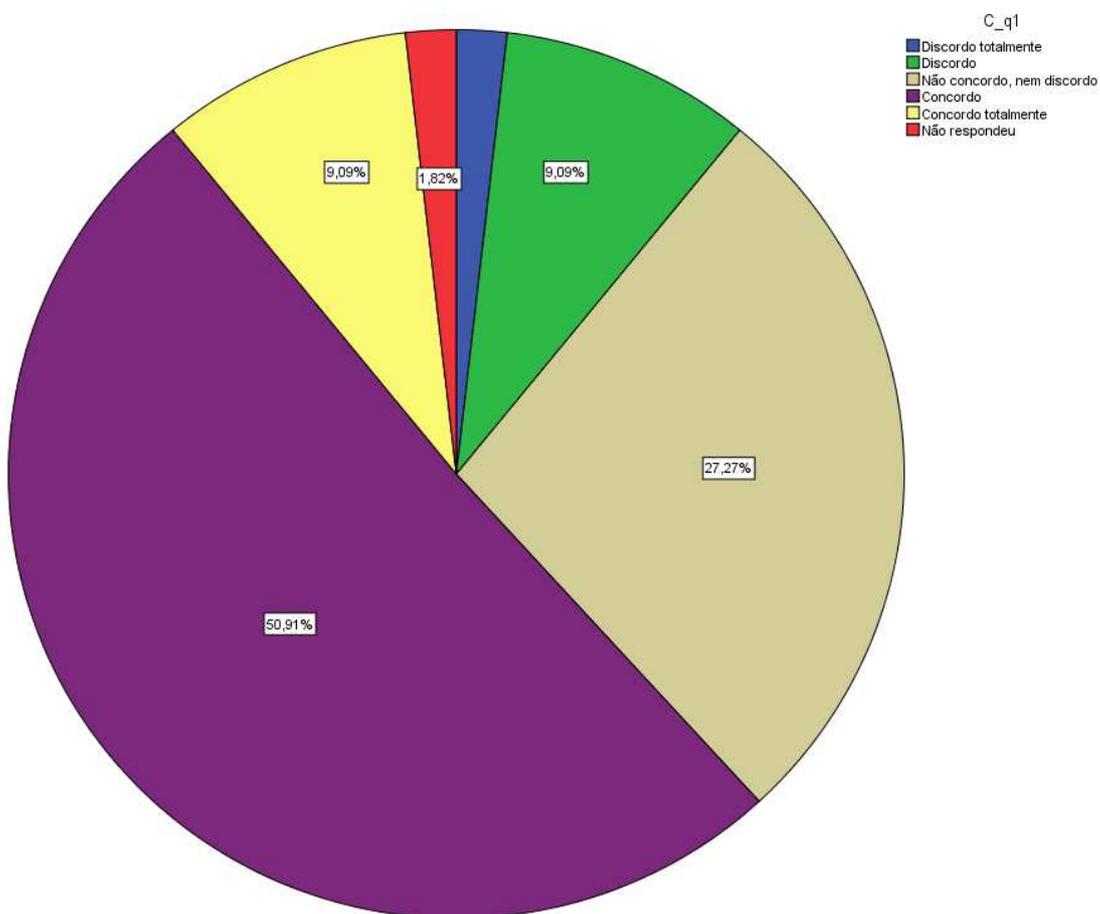
Conteúdos: Os módulos foram bem articulados entre si

Statistics

C_q1		
N	Valid	55
	Missing	0

C_q1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,8	1,8	1,8
	Discordo	5	9,1	9,1	10,9
	Não concordo, nem discordo	15	27,3	27,3	38,2
	Concordo	28	50,9	50,9	89,1
	Concordo totalmente	5	9,1	9,1	98,2
	Não respondeu	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	



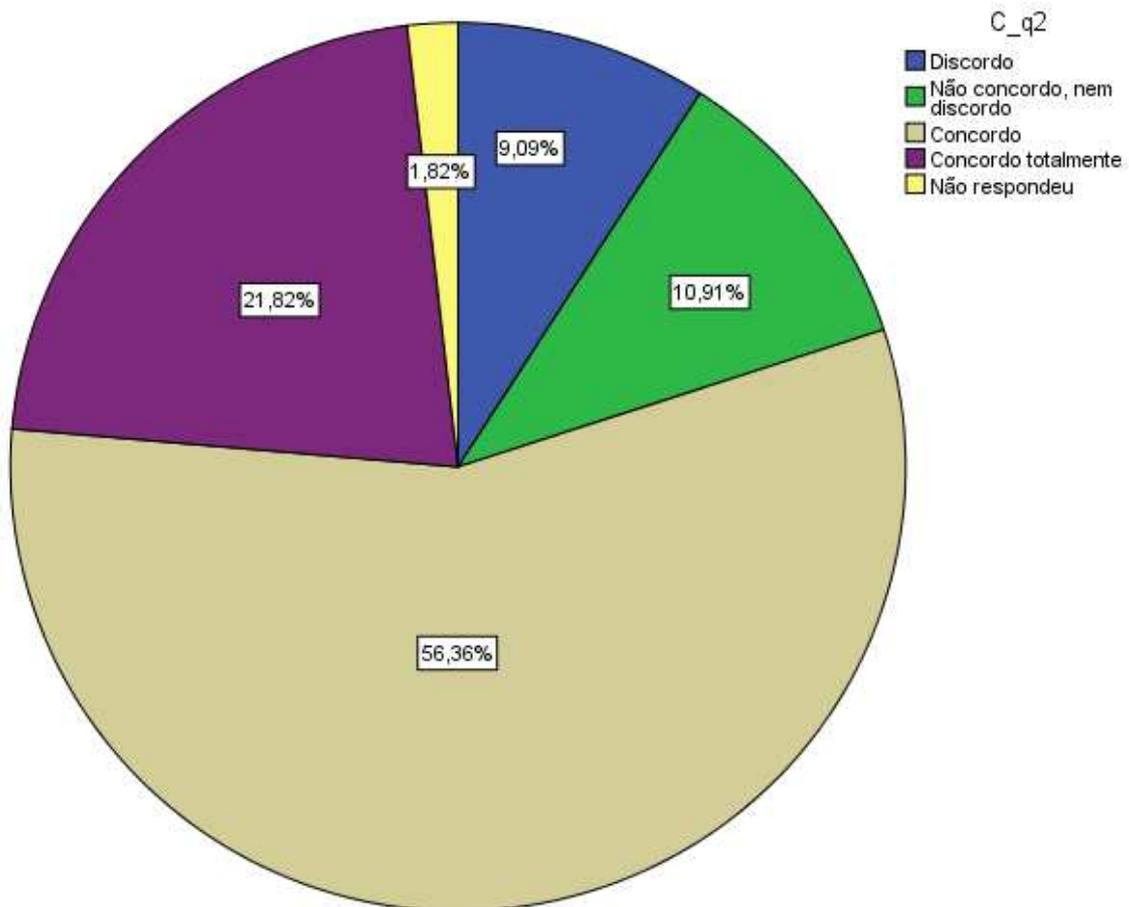
Conteúdos: Os conteúdos programáticos estão adequados ao meu nível de conhecimentos

Statistics

C_q2		
N	Valid	55
	Missing	0

C_q2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	5	9,1	9,1	9,1
	Não concordo, nem discordo	6	10,9	10,9	20,0
	Concordo	31	56,4	56,4	76,4
	Concordo totalmente	12	21,8	21,8	98,2
	Não respondeu	1	1,8	1,8	100,0
Total		55	100,0	100,0	



Conteúdos: Os conteúdos da formação foram conhecidos no início do Programa CBC

Statistics

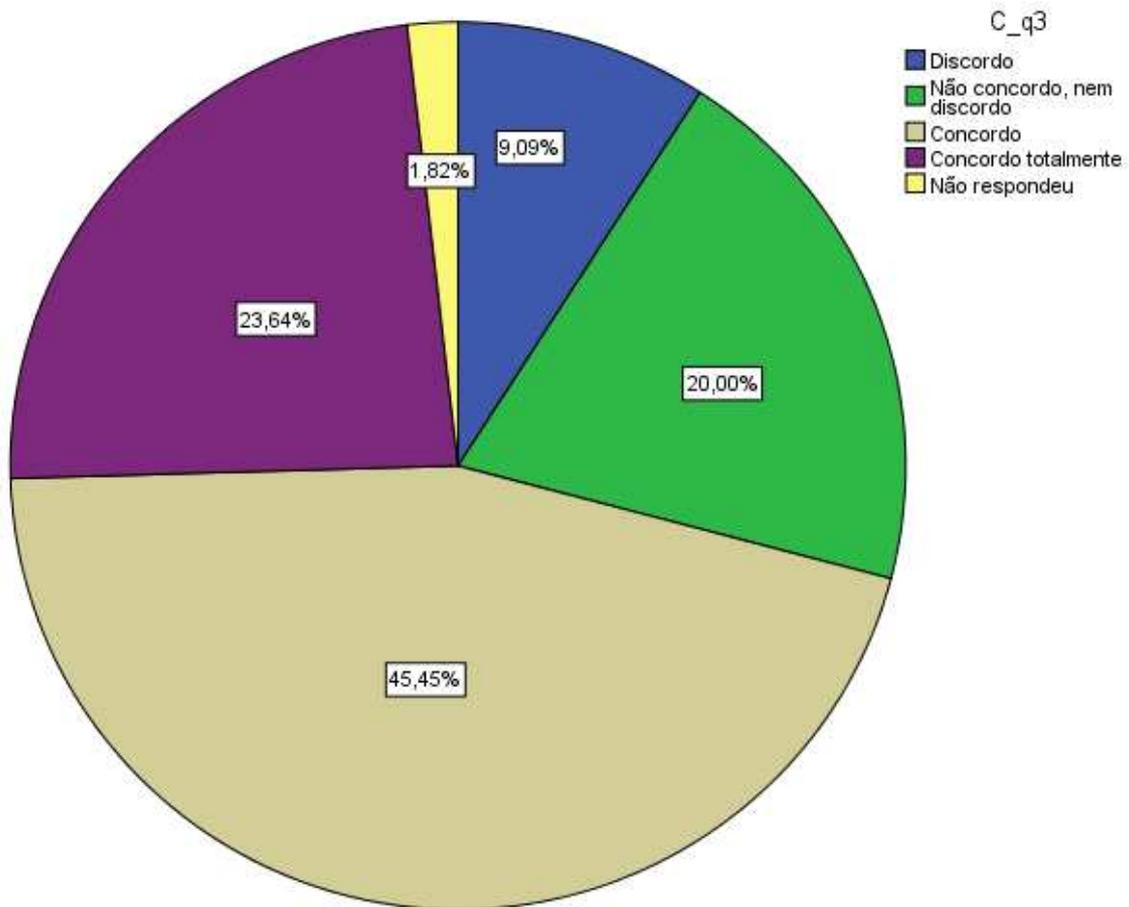
C_q3

N	Valid	55
	Missing	0

C_q3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	5	9,1	9,1	9,1
	Não concordo, nem discordo	11	20,0	20,0	29,1
	Concordo	25	45,5	45,5	74,5

Concordo totalmente	13	23,6	23,6	98,2
Não respondeu	1	1,8	1,8	100,0
Total	55	100,0	100,0	



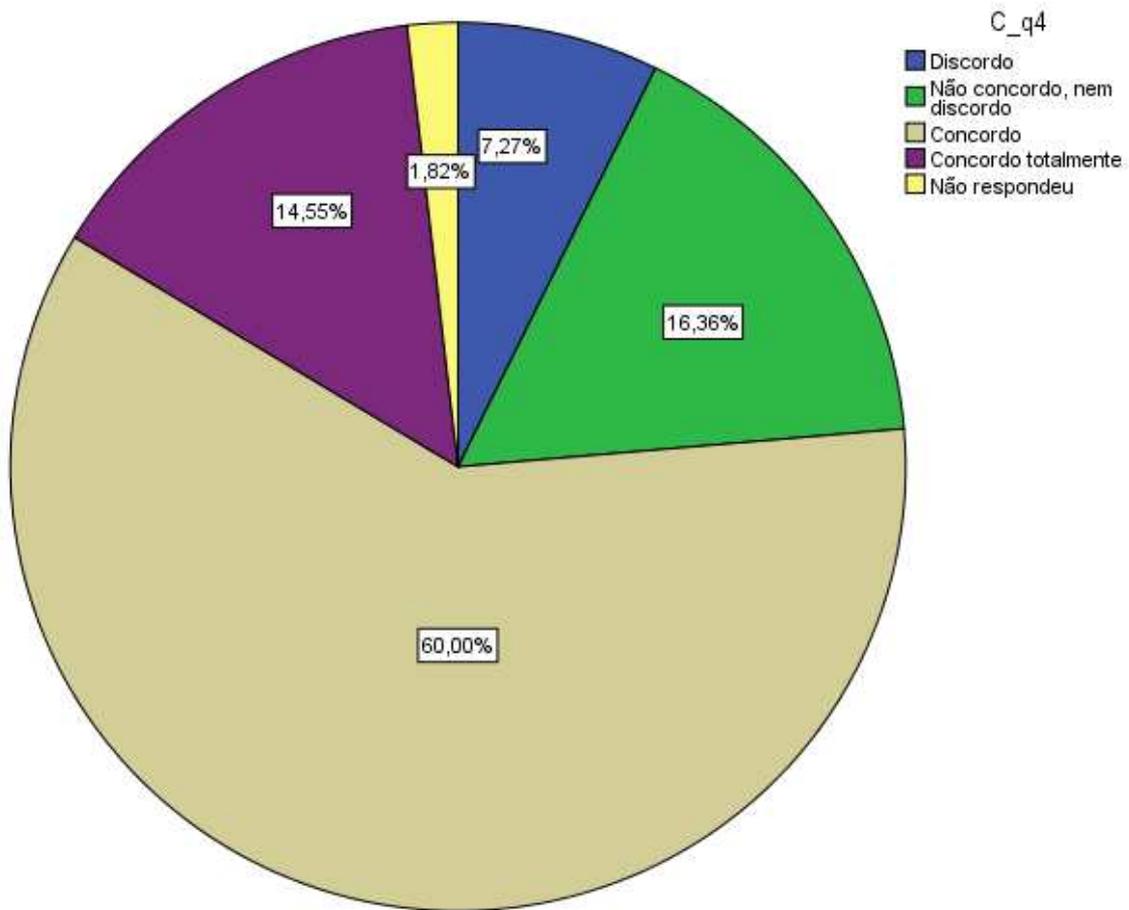
Conteúdos: Os conteúdos da formação estavam adequados às minhas expetativas iniciais

Statistics

C_q4		
N	Valid	55
	Missing	0

C_q4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	4	7,3	7,3	7,3
	Não concordo, nem discordo	9	16,4	16,4	23,6
	Concordo	33	60,0	60,0	83,6
	Concordo totalmente	8	14,5	14,5	98,2
	Não respondeu	1	1,8	1,8	100,0
Total		55	100,0	100,0	



Conteúdos: Os formadores conseguiram motivar e incentivar a participação dos formandos

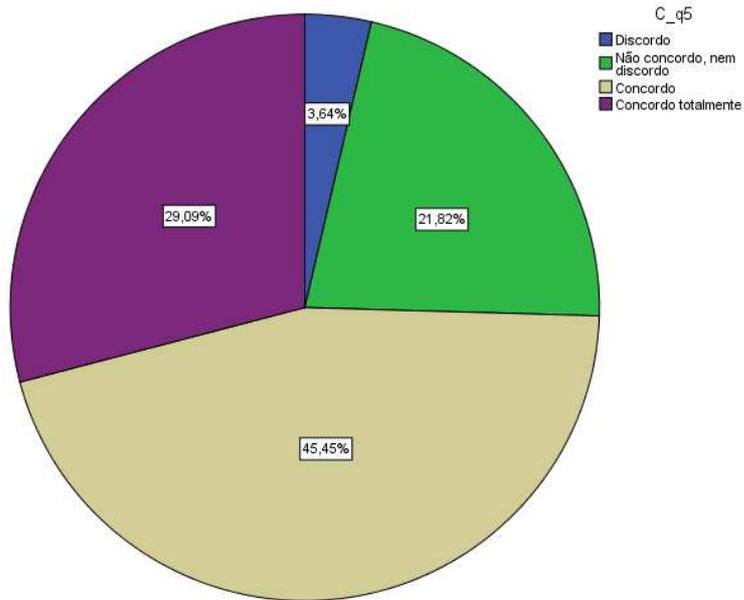
Statistics

C_q5

N	Valid	55
	Missing	0

C_q5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	2	3,6	3,6	3,6
	Não concordo, nem discordo	12	21,8	21,8	25,5
	Concordo	25	45,5	45,5	70,9
	Concorde totalmente	16	29,1	29,1	100,0
Total		55	100,0	100,0	



Conteúdos: Os formadores demonstraram interesse pelas dificuldades e dúvidas apresentadas pelos formandos

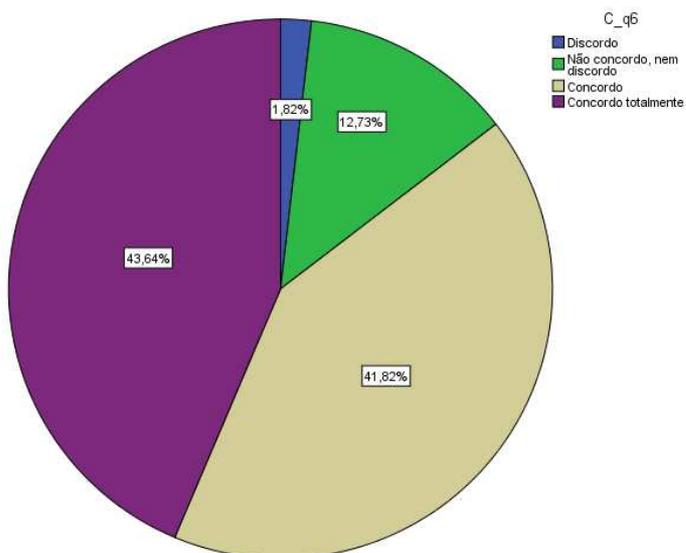
Statistics

C_q6

N	Valid	55
	Missing	0

C_q6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	1,8	1,8	1,8
	Não concordo, nem discordo	7	12,7	12,7	14,5
	Concordo	23	41,8	41,8	56,4
	Concordo totalmente	24	43,6	43,6	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

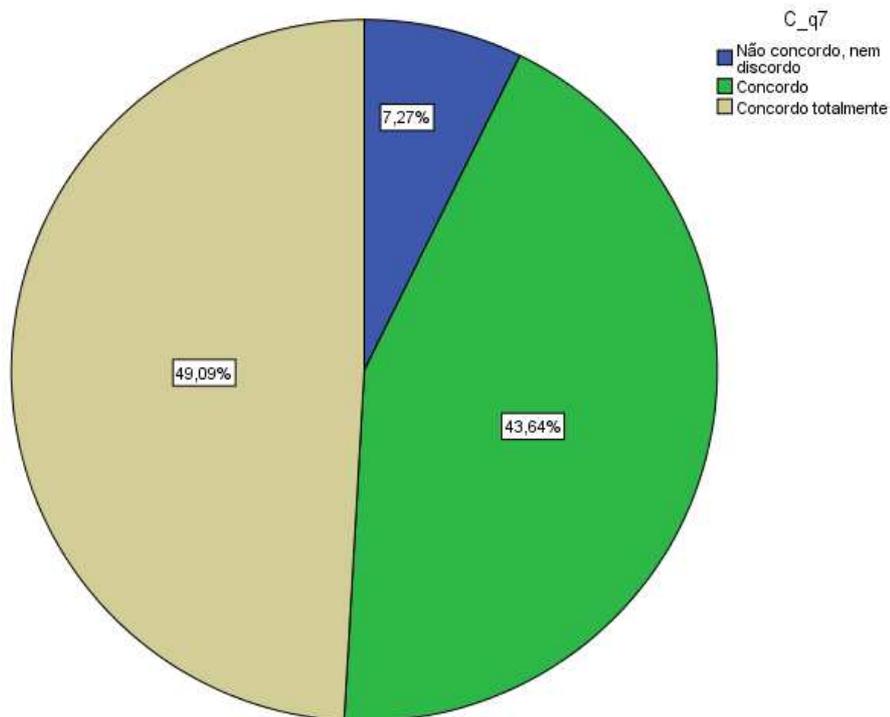


Conteúdos: Ao longo da formação, a aquisição de conhecimentos foi avaliada

Statistics

C_q7		
N	Valid	55
	Missing	0

		C_q7			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo, nem discordo	4	7,3	7,3	7,3
	Concordo	24	43,6	43,6	50,9
	Concordo totalmente	27	49,1	49,1	100,0
	Total	55	100,0	100,0	



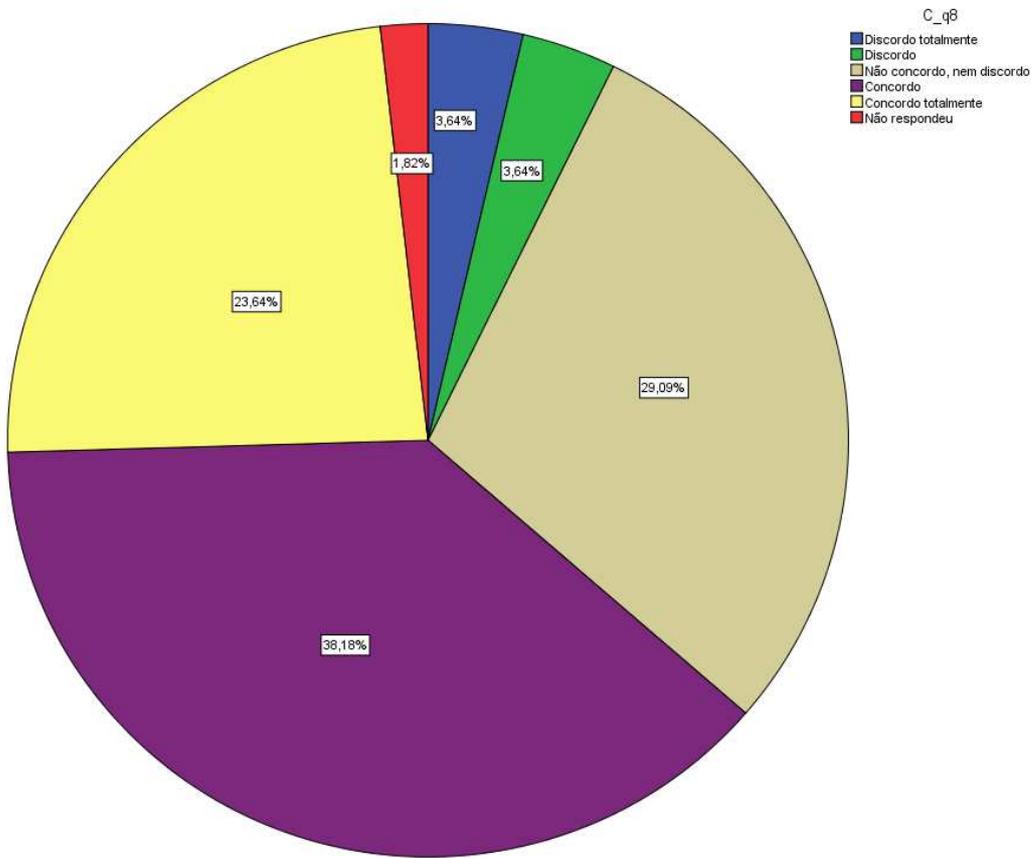
Conteúdos: Ao longo da formação, tive contato com a aplicação prática dos conteúdos abordados

Statistics

C_q8		
N	Valid	55
	Missing	0

		C_q8			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	3,6	3,6	3,6
	Discordo	2	3,6	3,6	7,3
	Não concordo, nem discordo	16	29,1	29,1	36,4
	Concordo	21	38,2	38,2	74,5
	Concordo totalmente	13	23,6	23,6	98,2

Não respondeu	1	1,8	1,8	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Curso de Formação e Desempenho Profissional: Os temas tratados têm aplicação prática no exercício da minha atividade profissional

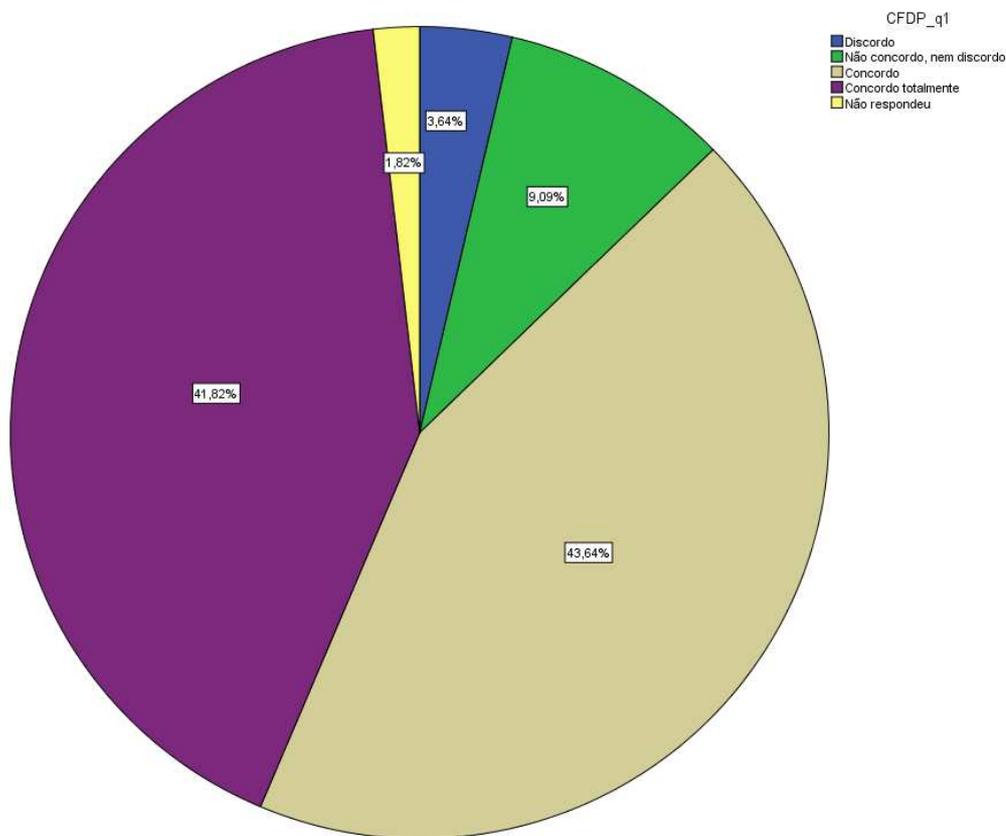
Statistics

CFDP_q1

N	Valid	55
	Missing	0

CFDP_q1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo	2	3,6	3,6	3,6
Não concordo, nem discordo	5	9,1	9,1	12,7
Concordo	24	43,6	43,6	56,4
Concordo totalmente	23	41,8	41,8	98,2
Não respondeu	1	1,8	1,8	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Curso de Formação e Desempenho Profissional: Adquiri novos conhecimentos

Statistics

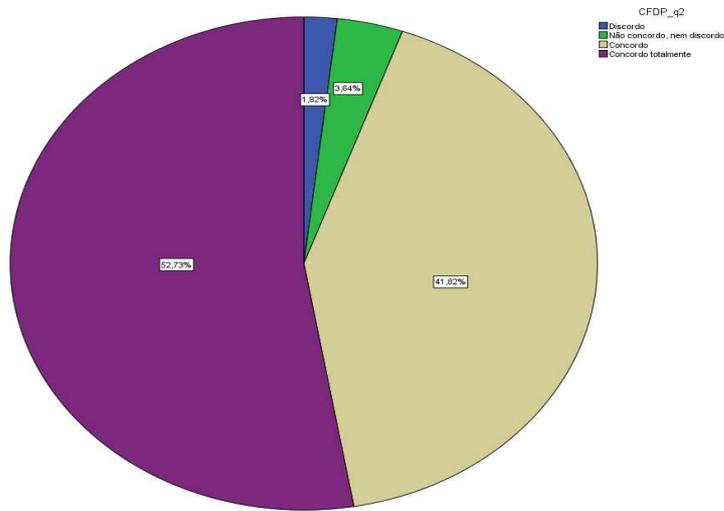
CFDP_q2

N	Valid	55
	Missing	0

CFDP_q2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo	1	1,8	1,8	1,8

Não concordo, nem discordo	2	3,6	3,6	5,5
Concordo	23	41,8	41,8	47,3
Concordo totalmente	29	52,7	52,7	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Curso de Formação e Desempenho Profissional: Aprendi a lidar melhor com determinados problemas da minha atividade profissional

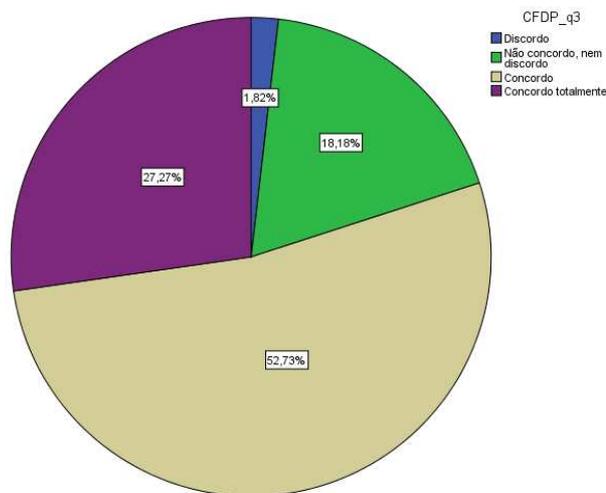
Statistics

CFDP_q3

N	Valid	55
	Missing	0

CFDP_q3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	1,8	1,8	1,8
	Não concordo, nem discordo	10	18,2	18,2	20,0
	Concordo	29	52,7	52,7	72,7
	Concordo totalmente	15	27,3	27,3	100,0
	Total	55	100,0	100,0	



Curso de Formação e Desempenho Profissional: Os conhecimentos adquiridos serão importantes para um melhor desempenho da minha atividade profissional

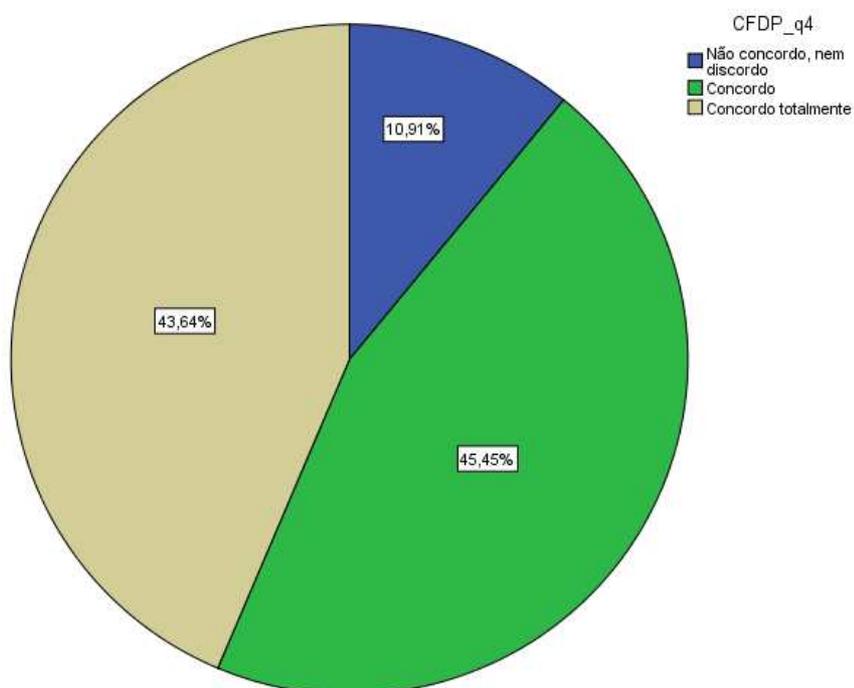
Statistics

CFDP_q4

N	Valid	55
	Missing	0

CFDP_q4

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não concordo, nem discordo	6	10,9	10,9	10,9
Concordo	25	45,5	45,5	56,4
Concordo totalmente	24	43,6	43,6	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Curso de Formação e Desempenho Profissional: Vou aplicar os conhecimentos que adquiri para melhor orientar os colaboradores que chefo

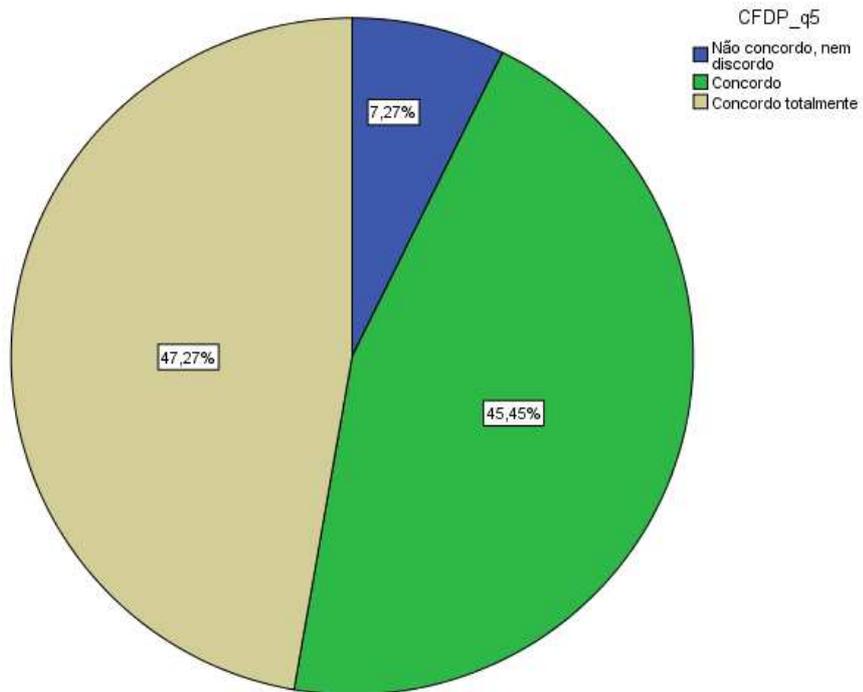
Statistics

CFDP_q5

N	Valid	55
	Missing	0

CFDP_q5

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não concordo, nem discordo	4	7,3	7,3	7,3
Concordo	25	45,5	45,5	52,7
Concordo totalmente	26	47,3	47,3	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação: Globalmente, o Programa CBC foi do meu agrado

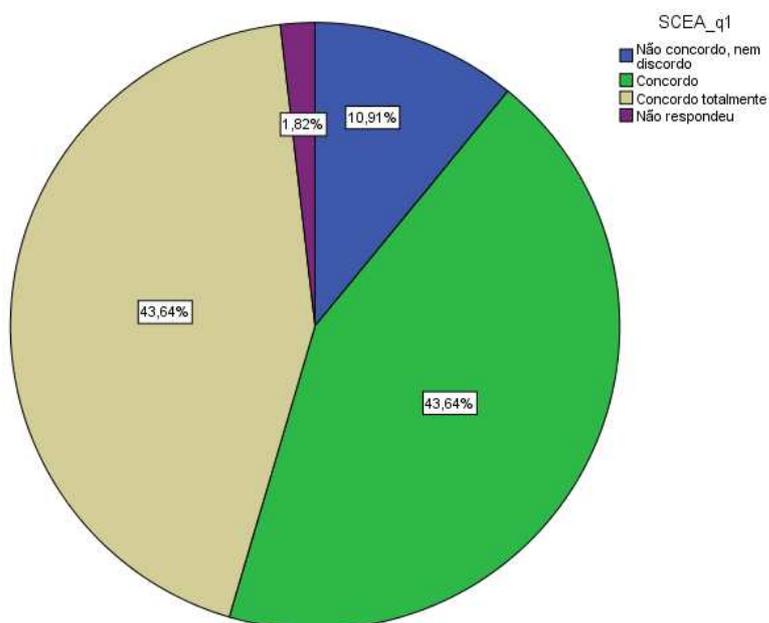
Statistics

SCEA_q1

N	Valid	55
	Missing	0

SCEA_q1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não concordo, nem discordo	6	10,9	10,9	10,9
Concordo	24	43,6	43,6	54,5
Concordo totalmente	24	43,6	43,6	98,2
Não respondeu	1	1,8	1,8	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação: Participei ativamente na avaliação dos formadores

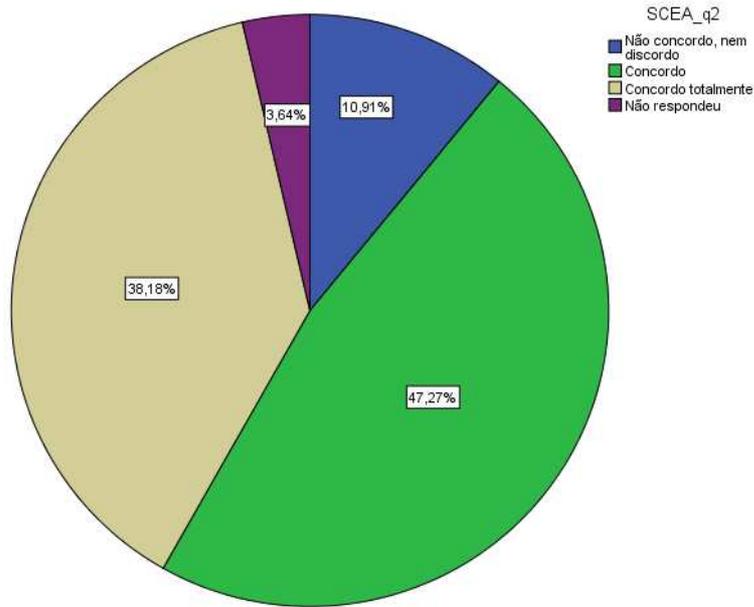
Statistics

SCEA_q2

N	Valid	55
	Missing	0

SCEA_q2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não concordo, nem discordo	6	10,9	10,9	10,9
Concordo	26	47,3	47,3	58,2
Concordo totalmente	21	38,2	38,2	96,4
Não respondeu	2	3,6	3,6	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação: Participei ativamente na avaliação de cada módulo

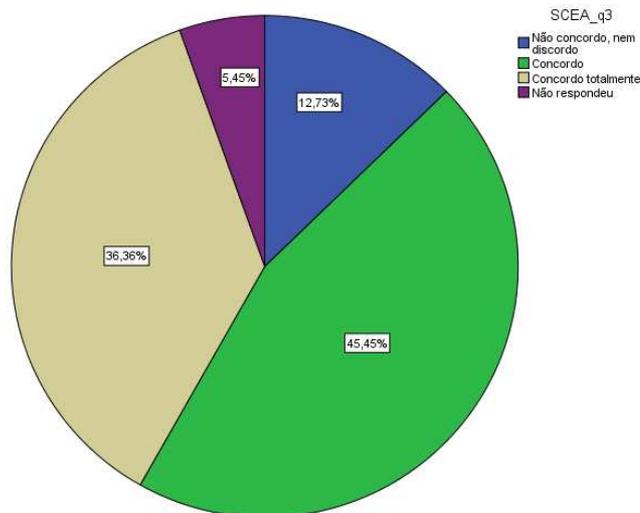
Statistics

SCEA_q3

N	Valid	55
	Missing	0

SCEA_q3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo, nem discordo	7	12,7	12,7	12,7
	Concordo	25	45,5	45,5	58,2
	Concordo totalmente	20	36,4	36,4	94,5
	Não respondeu	3	5,5	5,5	100,0
	Total	55	100,0	100,0	



Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação: Na avaliação final, explicitarei a minha opinião relativamente ao Programa CBC

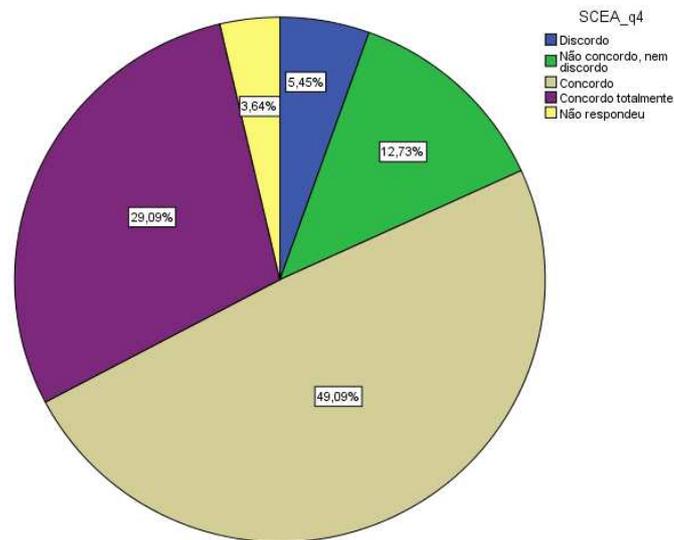
Statistics

SCEA_q4

N	Valid	55
	Missing	0

SCEA_q4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	3	5,5	5,5	5,5
	Não concordo, nem discordo	7	12,7	12,7	18,2
	Concordo	27	49,1	49,1	67,3
	Concordo totalmente	16	29,1	29,1	96,4
	Não respondeu	2	3,6	3,6	100,0
	Total	55	100,0	100,0	



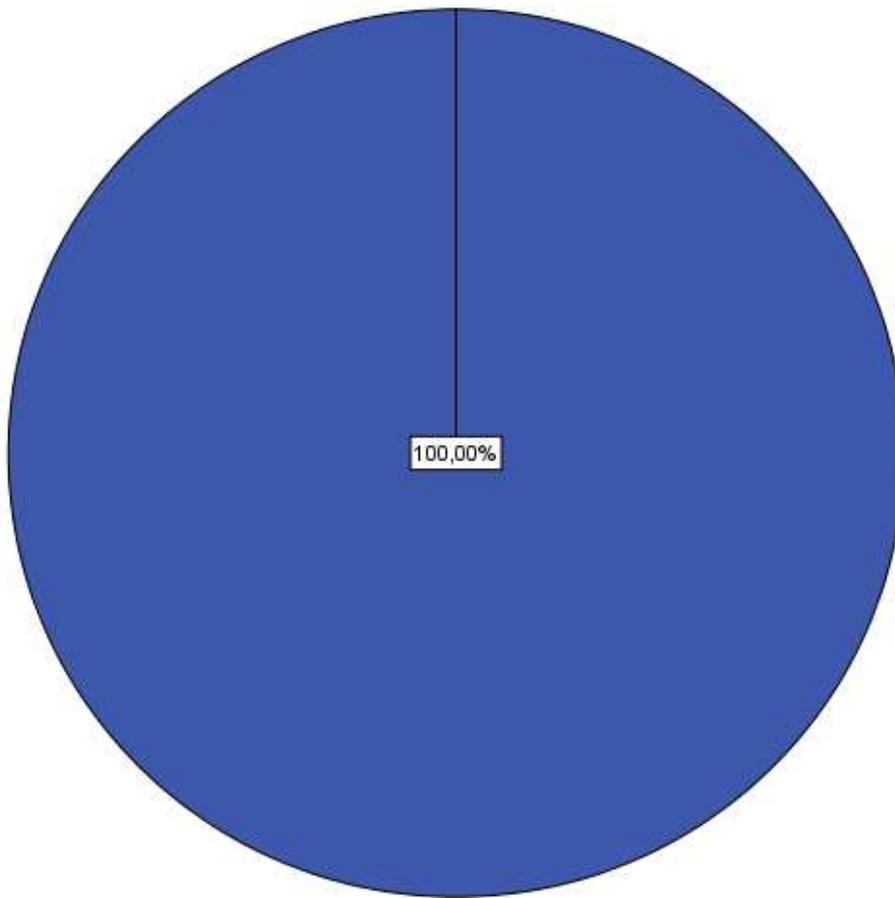
Recomendaria esta formação a outros colaboradores?

Statistics
Recomendaria_esta_formação_a_o
utros_colaboradores

N	Valid	55
	Missing	0

Recomendaria_esta_formação_a_outros_colaboradores

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	55	100,0	100,0	100,0



Recomendaria_esta_formation_a_outros_colaboradores
■ sim

Na sua opinião, há aspetos da formação que possam dificultar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao seu contexto real de trabalho?

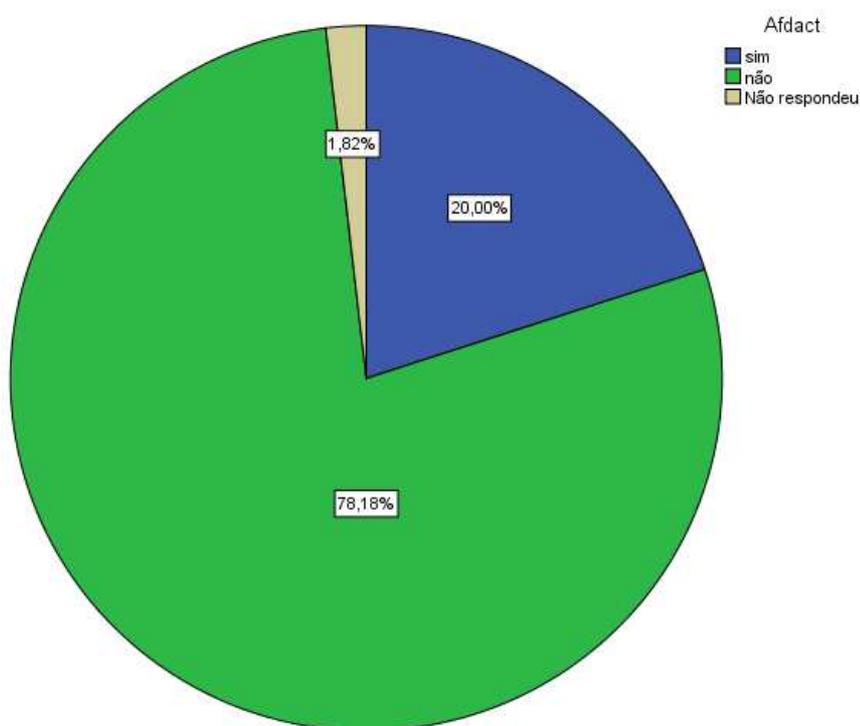
Statistics

Afdact

N	Valid	55
	Missing	0

Afdact

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	11	20,0	20,0	20,0
não	43	78,2	78,2	98,2
Não respondeu	1	1,8	1,8	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Em caso afirmativo, faltou:

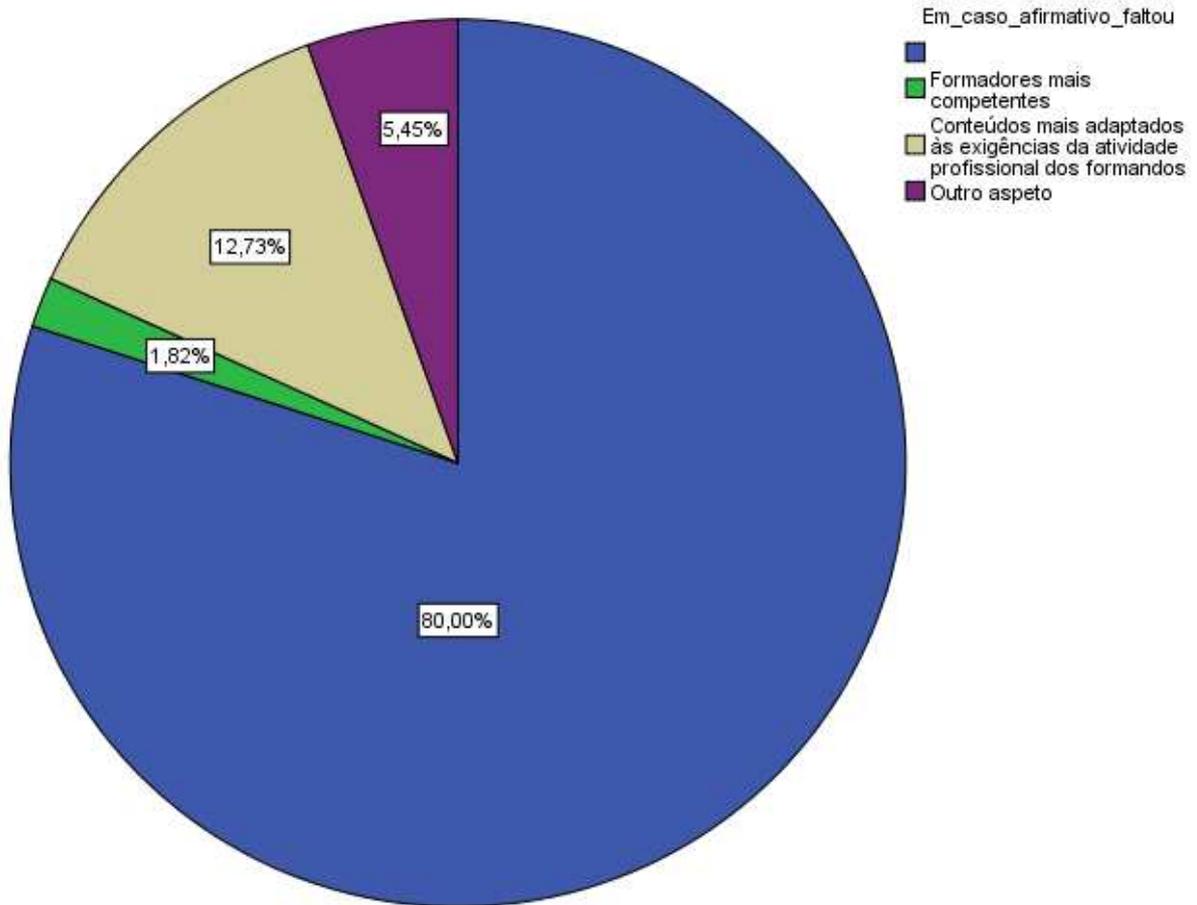
Statistics

Em_caso_afirmativo_faltou

N	Valid	55
	Missing	0

Em_caso_afirmativo_faltou

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	44	80,0	80,0	80,0
Formadores mais competentes	1	1,8	1,8	81,8
Conteúdos mais adaptados às exigências da atividade profissional dos formandos	7	12,7	12,7	94,5
Outro aspeto	3	5,5	5,5	100,0
Total	55	100,0	100,0	



Apêndice 8 – Tabelas e Gráficos relativos aos inquéritos por questionário aplicados aos formadores internos

Idade

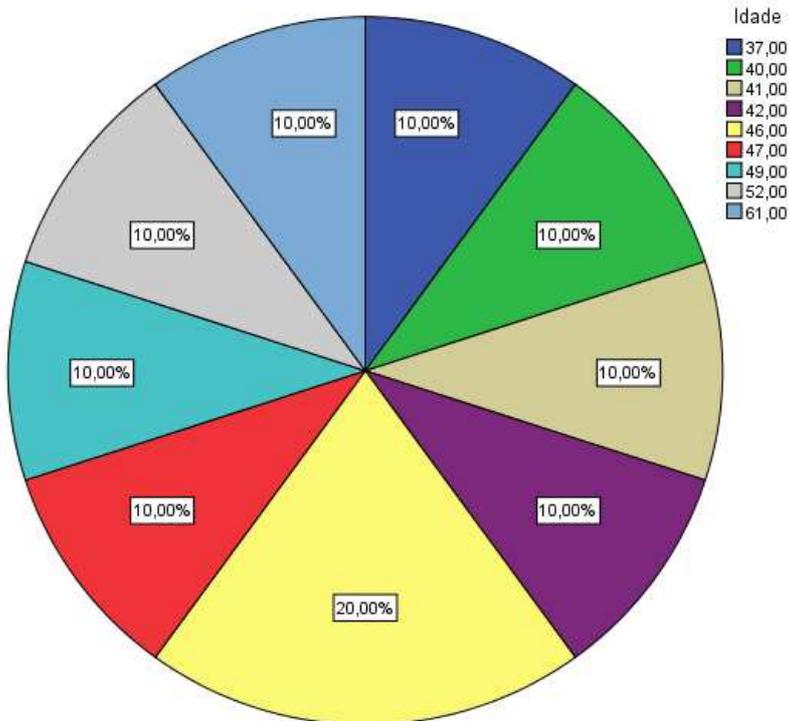
Statistics

Idade

N	Valid	10
	Missing	0

Idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 37,00	1	10,0	10,0	10,0
40,00	1	10,0	10,0	20,0
41,00	1	10,0	10,0	30,0
42,00	1	10,0	10,0	40,0
46,00	2	20,0	20,0	60,0
47,00	1	10,0	10,0	70,0
49,00	1	10,0	10,0	80,0
52,00	1	10,0	10,0	90,0
61,00	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	



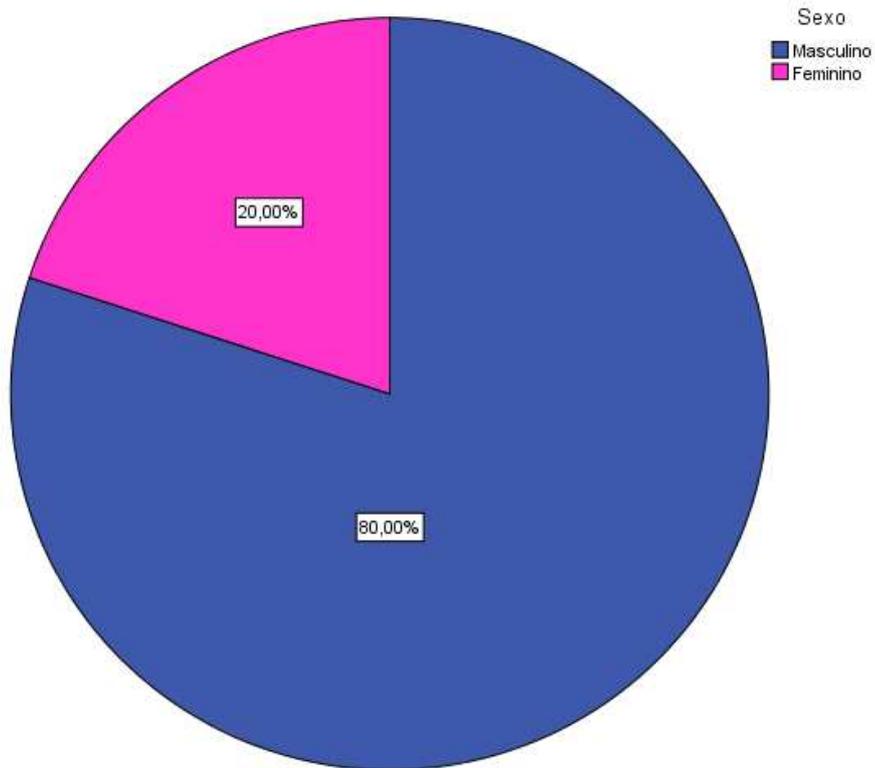
Sexo

Statistics

Sexo		
N	Valid	10
	Missing	0

Sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	8	80,0	80,0	80,0
	Feminino	2	20,0	20,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	



Formação acadêmica

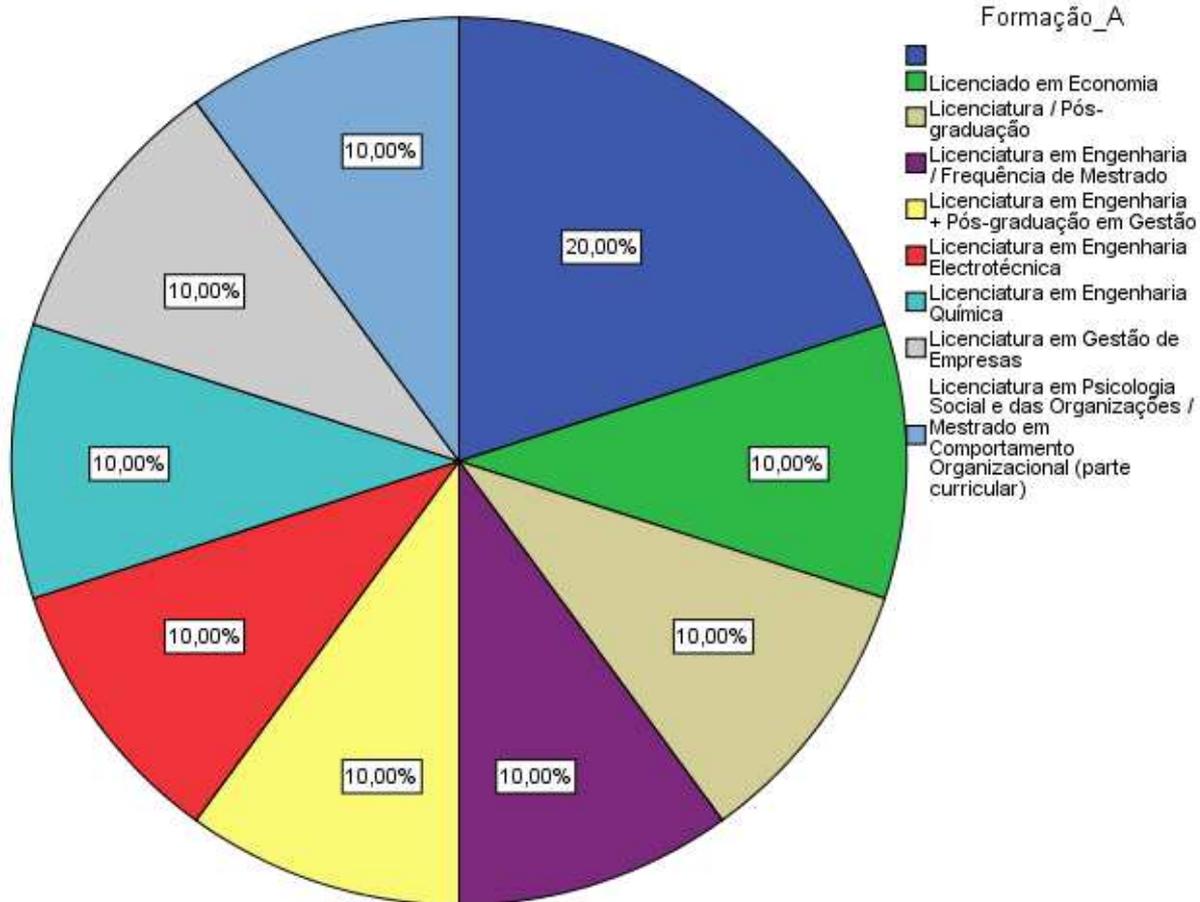
Statistics

Formação_A

N	Valid	10
	Missing	0

Formação_A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	20,0	20,0	20,0
Licenciado em Economia	1	10,0	10,0	30,0
Licenciatura / Pós-graduação	1	10,0	10,0	40,0
Licenciatura em Engenharia / Frequência de Mestrado	1	10,0	10,0	50,0
Licenciatura em Engenharia + Pós-graduação em Gestão	1	10,0	10,0	60,0
Licenciatura em Engenharia Electrotécnica	1	10,0	10,0	70,0
Licenciatura em Engenharia Química	1	10,0	10,0	80,0
Licenciatura em Gestão de Empresas	1	10,0	10,0	90,0
Licenciatura em Psicologia Social e das Organizações / Mestrado em Comportamento Organizacional (parte curricular)	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	



Número de anos na empresa

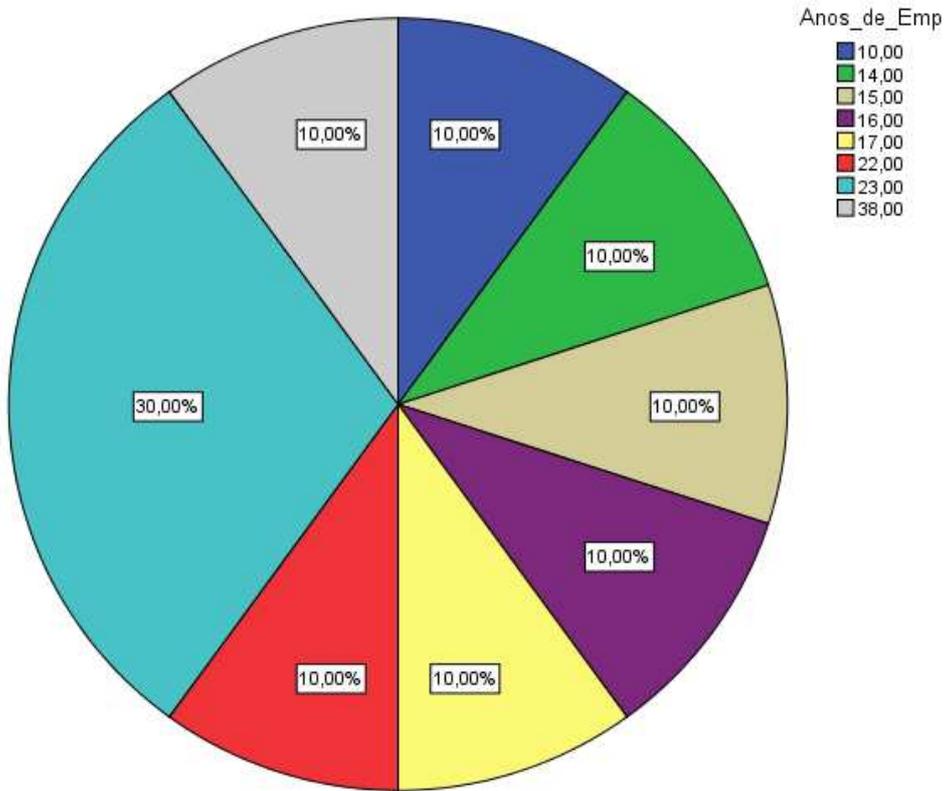
Statistics

Anos_de_Emp

N	Valid	10
	Missing	0

Anos_de_Emp

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 10,00	1	10,0	10,0	10,0
14,00	1	10,0	10,0	20,0
15,00	1	10,0	10,0	30,0
16,00	1	10,0	10,0	40,0
17,00	1	10,0	10,0	50,0
22,00	1	10,0	10,0	60,0
23,00	3	30,0	30,0	90,0
38,00	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	



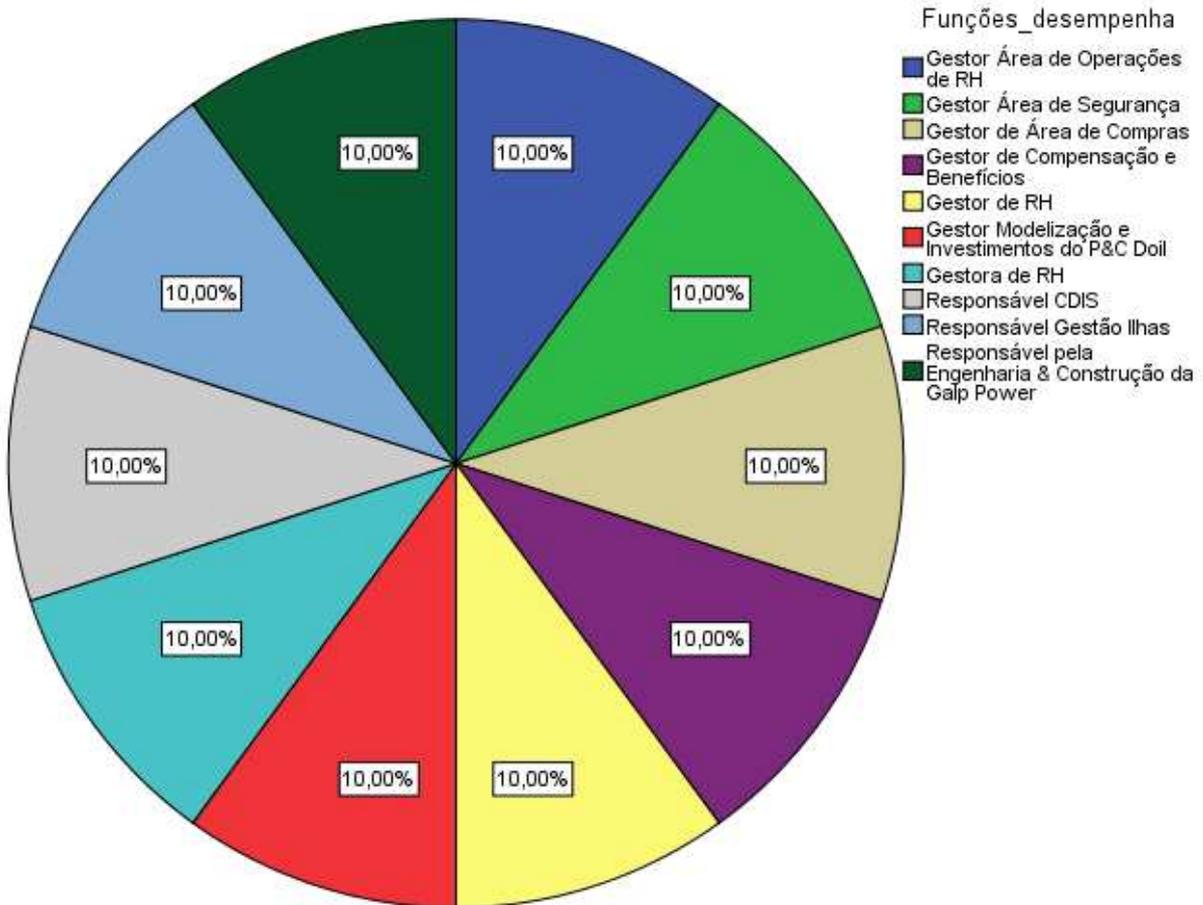
Funções que desempenha

Statistics
Funções_desempenha

N	Valid	10
	Missing	0

Funções_desempenha

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Gestor Área de Operações de RH	1	10,0	10,0	10,0
Gestor Área de Segurança	1	10,0	10,0	20,0
Gestor de Área de Compras	1	10,0	10,0	30,0
Gestor de Compensação e Benefícios	1	10,0	10,0	40,0
Gestor de RH	1	10,0	10,0	50,0
Gestor Modelização e Investimentos do P&C Doil	1	10,0	10,0	60,0
Gestora de RH	1	10,0	10,0	70,0
Responsável CDIS	1	10,0	10,0	80,0
Responsável Gestão Ilhas	1	10,0	10,0	90,0
Responsável pela Engenharia & Construção da Empresa Power	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	



Preparação do Curso: Fui auscultado antes de ser selecionado para o Programa CBC

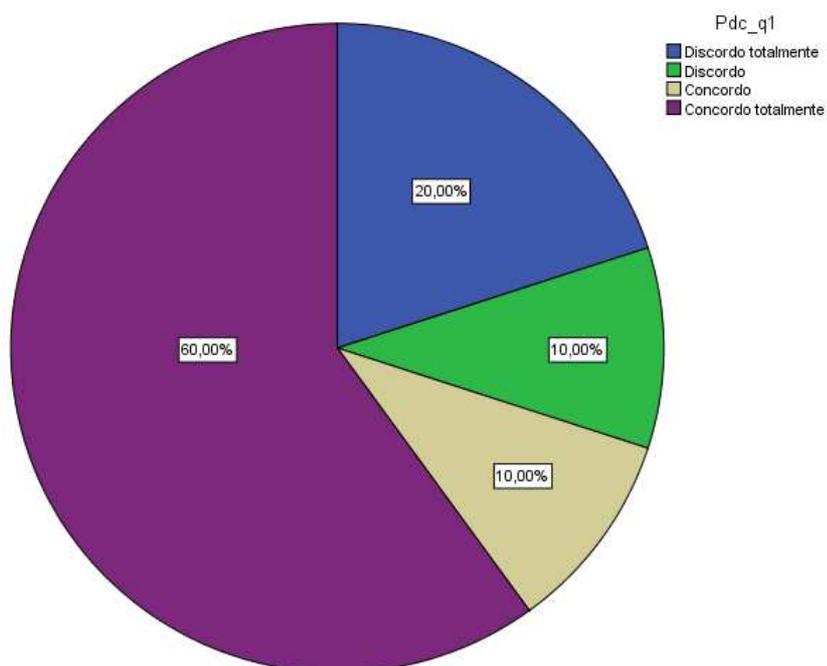
Statistics

Pdc_q1

N	Valid	10
	Missing	0

Pdc_q1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	20,0	20,0	20,0
	Discordo	1	10,0	10,0	30,0
	Concordo	1	10,0	10,0	40,0
	Concordo totalmente	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	



Preparação do Curso: A planificação foi realizada de modo flexível, pelo que pude negociar conteúdos, atividades e metodologias

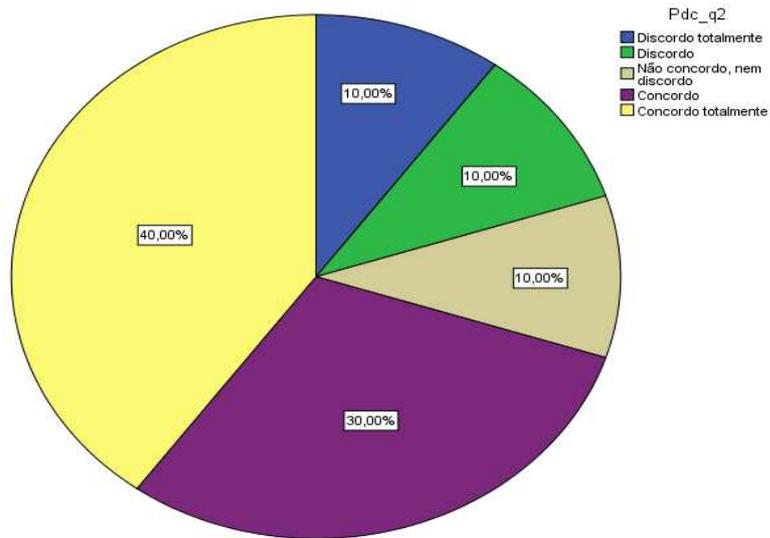
Statistics

Pdc_q2

N	Valid	10
	Missing	0

Pdc_q2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	10,0	10,0	10,0
	Discordo	1	10,0	10,0	20,0
	Não concordo, nem discordo	1	10,0	10,0	30,0
	Concordo	3	30,0	30,0	60,0
	Concordo totalmente	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	



Preparação do Curso: Particpei no desenvolvimento dos materiais pedagógicos do(s) módulo(s) do Programa CBC que ministrei

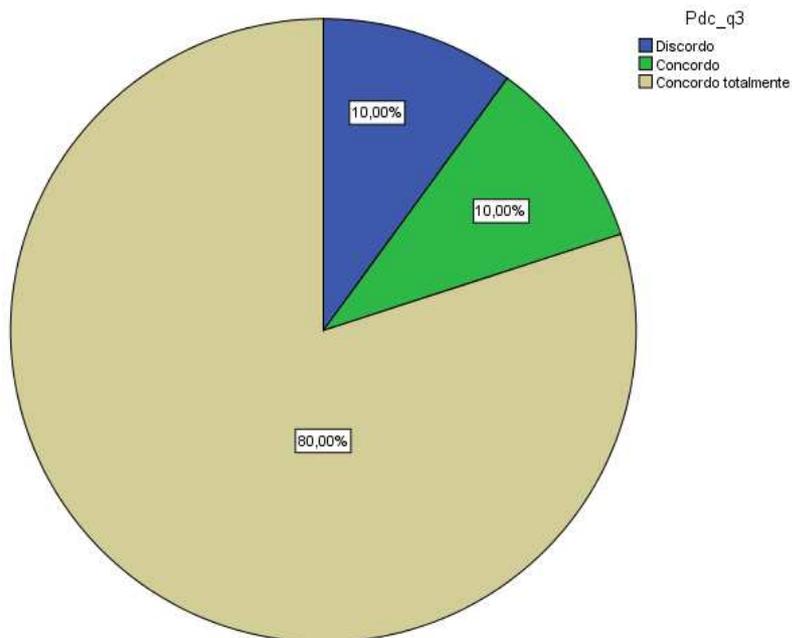
Statistics

Pdc_q3

N	Valid	10
	Missing	0

Pdc_q3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo	1	10,0	10,0	10,0
Concordo	1	10,0	10,0	20,0
Concordo totalmente	8	80,0	80,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	



Objetivos do Curso: Tive um papel ativo na definição dos objetivos do Programa CBC

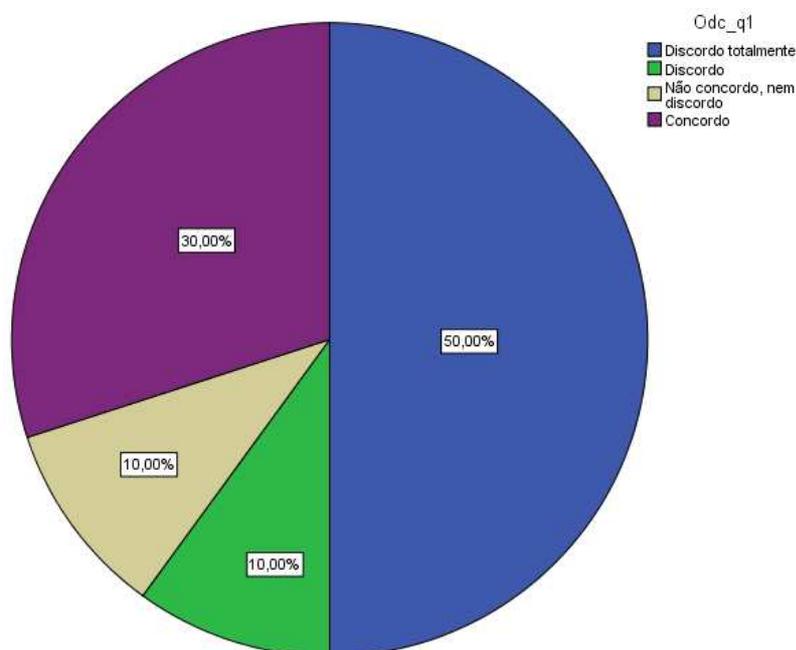
Statistics

Odc_q1

N	Valid	10
	Missing	0

Odc_q1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	5	50,0	50,0	50,0
	Discordo	1	10,0	10,0	60,0
	Não concordo, nem discordo	1	10,0	10,0	70,0
	Concordo	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	



Objetivos do Curso: Tive um papel ativo na definição dos objetivos do(s) módulo(s) do Programa CBC que ministrei

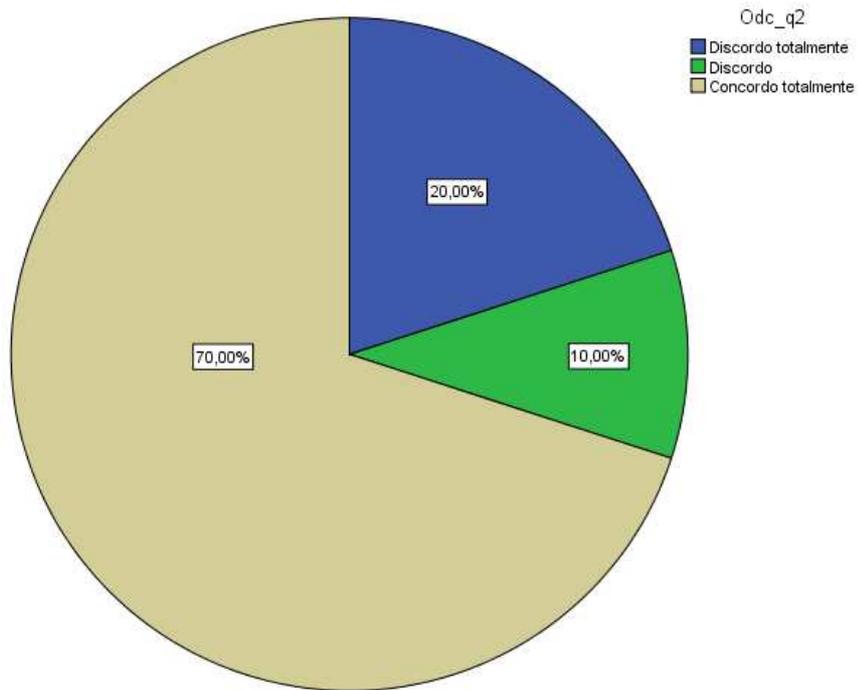
Statistics

Odc_q2

N	Valid	10
	Missing	0

Odc_q2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	20,0	20,0	20,0
	Discordo	1	10,0	10,0	30,0
	Concordo totalmente	7	70,0	70,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	



Conteúdos: Os módulos foram bem articulados entre si

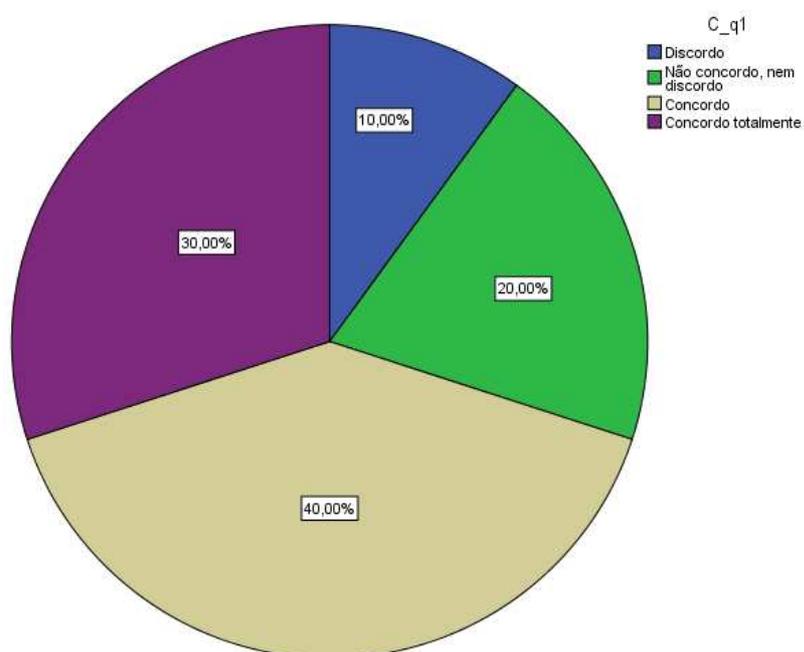
Statistics

C_q1

N	Valid	10
	Missing	0

C_q1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	10,0	10,0	10,0
	Não concordo, nem discordo	2	20,0	20,0	30,0
	Concordo	4	40,0	40,0	70,0
	Concordo totalmente	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	



Conteúdos: Os conteúdos programáticos estavam adequados ao nível de conhecimentos dos formandos

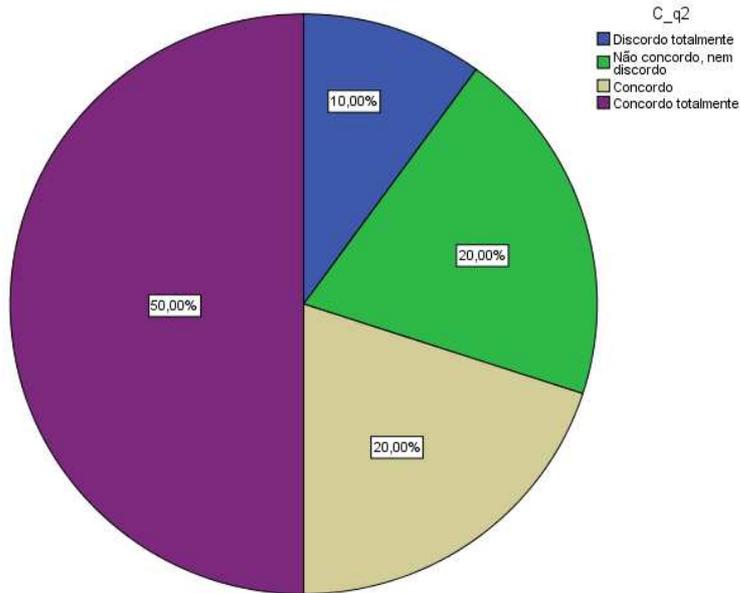
Statistics

C_q2

N	Valid	10
	Missing	0

C_q2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	10,0	10,0	10,0
	Não concordo, nem discordo	2	20,0	20,0	30,0
	Concordo	2	20,0	20,0	50,0
	Concordo totalmente	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	



Conteúdos: Os conteúdos da formação foram conhecidos no início do Programa CBC

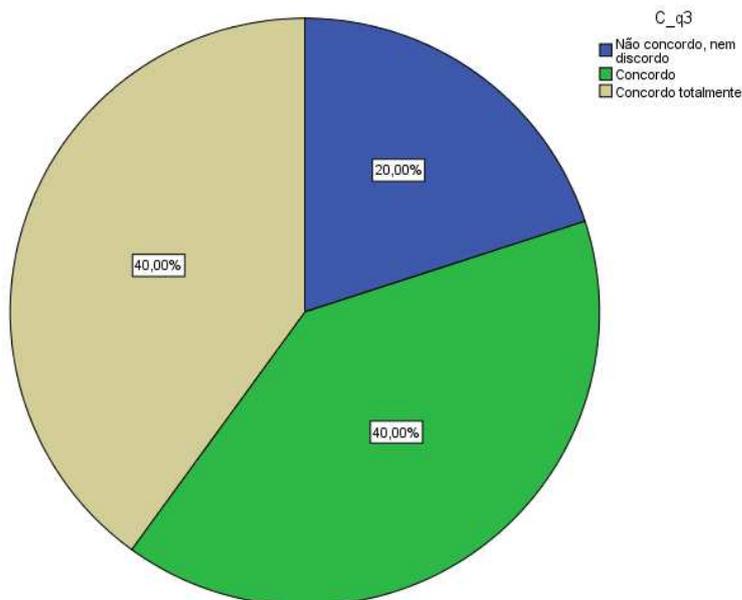
Statistics

C_q3

N	Valid	10
	Missing	0

C_q3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não concordo, nem discordo	2	20,0	20,0	20,0
Concordo	4	40,0	40,0	60,0
Concordo totalmente	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

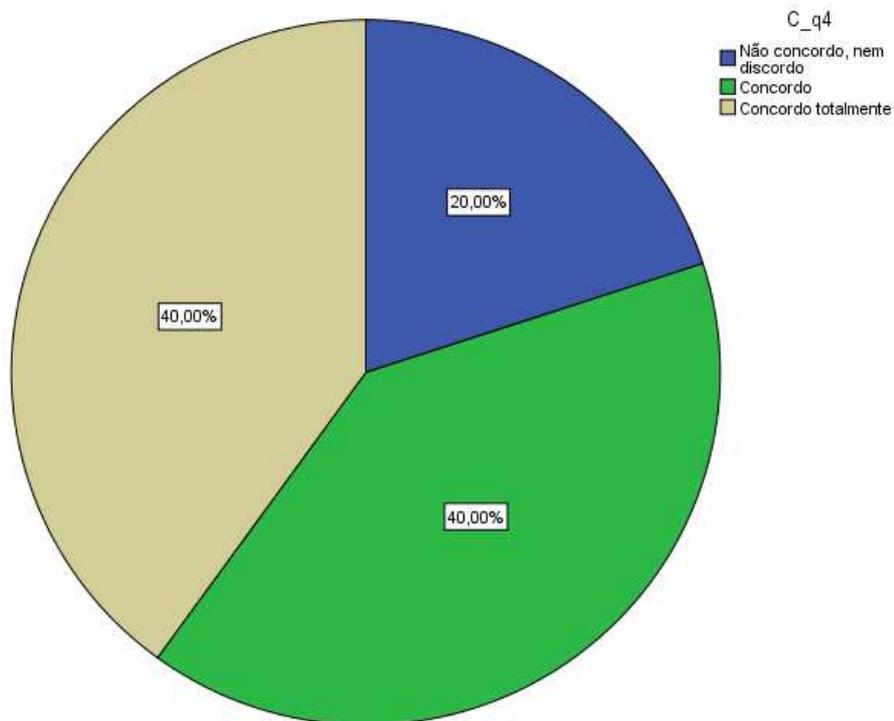


Conteúdos: Os conteúdos da formação corresponderam aos objetivos fixados

Statistics

C_q4		
N	Valid	10
	Missing	0

C_q4		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo, nem discordo	2	20,0	20,0	20,0
	Concordo	4	40,0	40,0	60,0
	Concordo totalmente	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

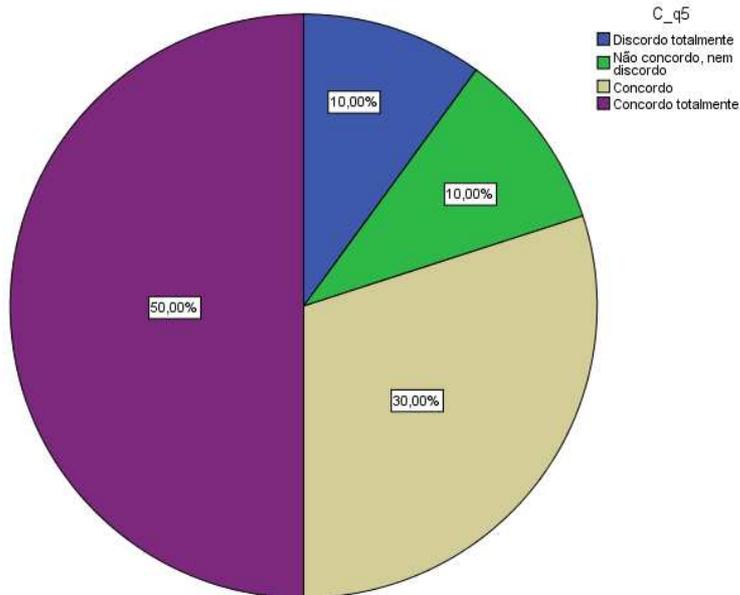


Conteúdos: Ao longo da formação, a aquisição de conhecimentos por parte dos formandos foi avaliada

Statistics

C_q5		
N	Valid	10
	Missing	0

C_q5		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	10,0	10,0	10,0
	Não concordo, nem discordo	1	10,0	10,0	20,0
	Concordo	3	30,0	30,0	50,0
	Concordo totalmente	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	



Conteúdos: Ao longo da formação, proporcionei aos formandos um contacto com a aplicação prática dos conteúdos abordados

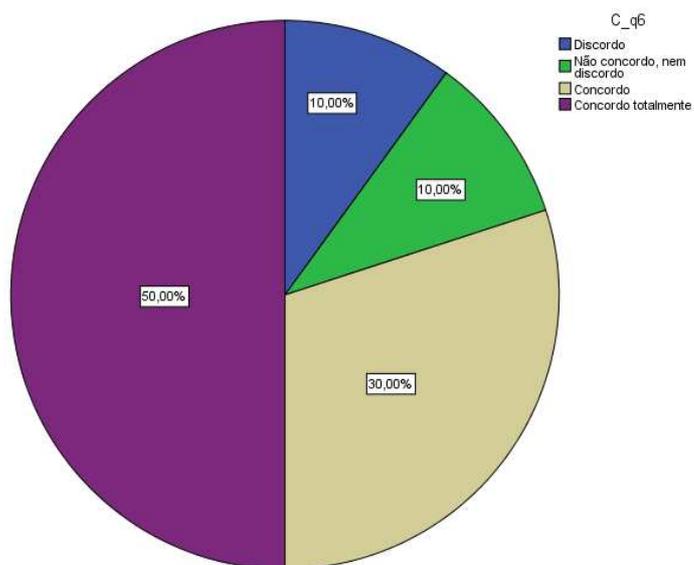
Statistics

C_q6

N	Valid	10
	Missing	0

C_q6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	10,0	10,0	10,0
	Não concordo, nem discordo	1	10,0	10,0	20,0
	Concordo	3	30,0	30,0	50,0
	Concordo totalmente	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

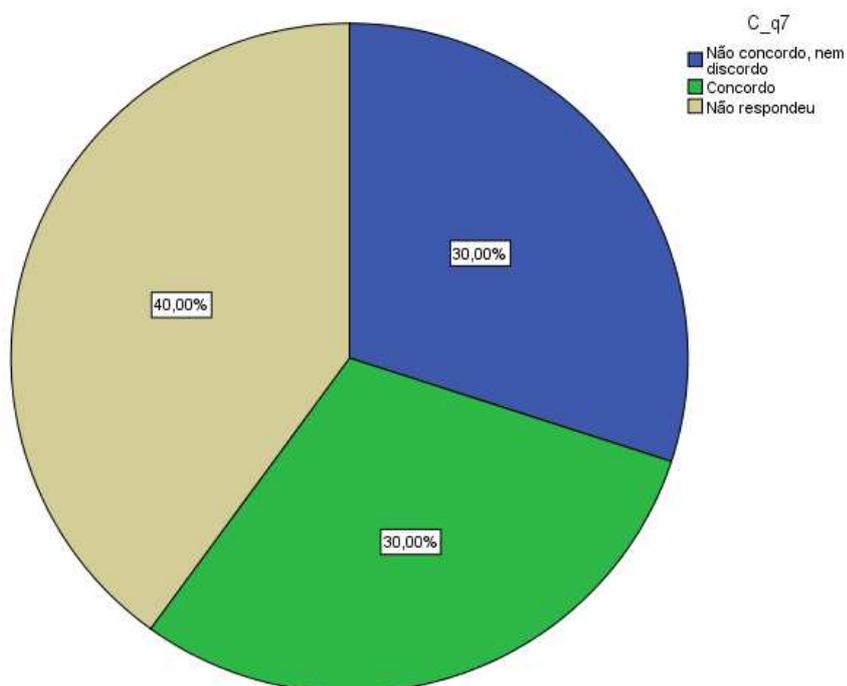


Conteúdos: Sugerir estratégias de apoio à rentabilização dos conhecimentos adquiridos

Statistics

C_q7		
N	Valid	10
	Missing	0

		C_q7			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo, nem discordo	3	30,0	30,0	30,0
	Concordo	3	30,0	30,0	60,0
	Não respondeu	4	40,0	40,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

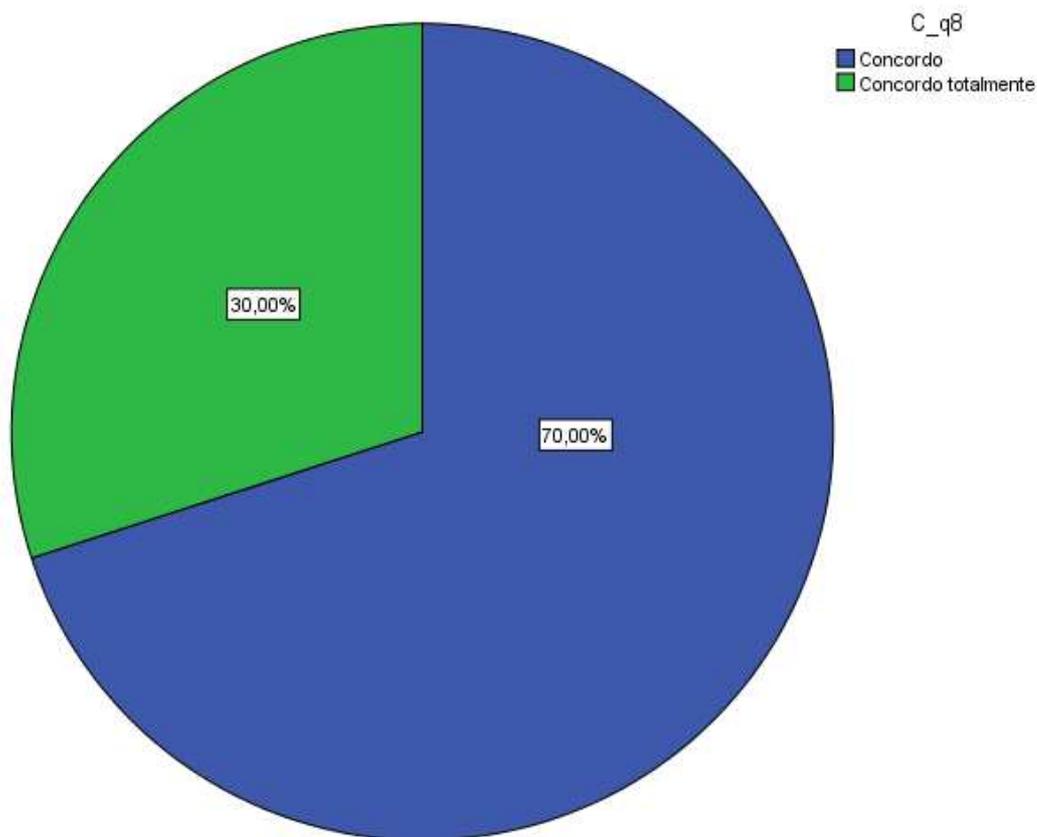


Conteúdos: Consegui motivar os formandos e incentivá-los a participar

Statistics

C_q8		
N	Valid	10
	Missing	0

		C_q8			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	7	70,0	70,0	70,0
	Concordo totalmente	3	30,0	30,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	



Conteúdos: Demonstrei interesse pelas dificuldades e dúvidas apresentadas pelos formandos

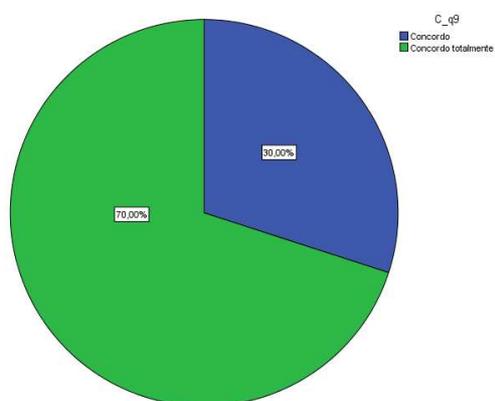
Statistics

C_q9

N	Valid	10
	Missing	0

C_q9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	3	30,0	30,0	30,0
	Concordo totalmente	7	70,0	70,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	



Curso de Formação e Desempenho Profissional: Os formandos não sentirão constrangimentos/obstáculos que os impeçam de transferir os conhecimentos adquiridos para o contexto de trabalho

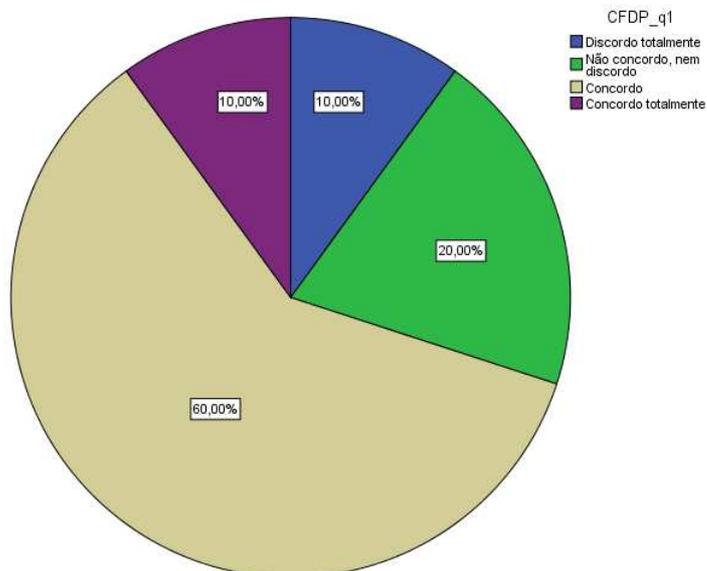
Statistics

CFDP_q1

N	Valid	10
	Missing	0

CFDP_q1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	10,0	10,0	10,0
Não concordo, nem discordo	2	20,0	20,0	30,0
Concordo	6	60,0	60,0	90,0
Concordo totalmente	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	



Curso de Formação e Desempenho Profissional: Os formandos adquiriram novos conhecimentos

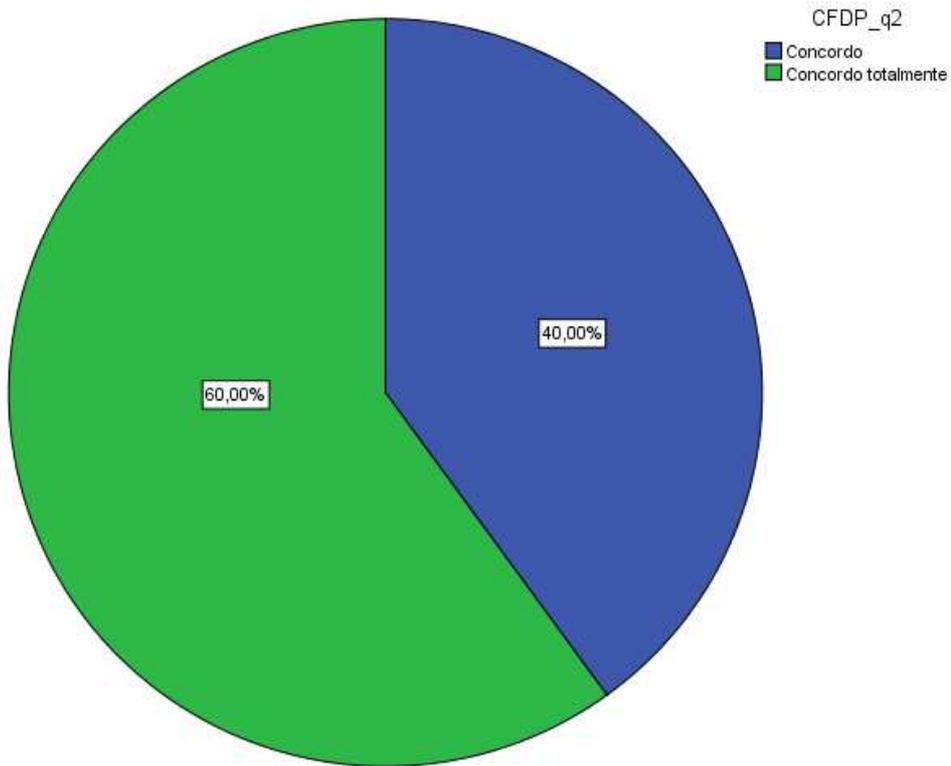
Statistics

CFDP_q2

N	Valid	10
	Missing	0

CFDP_q2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Concordo	4	40,0	40,0	40,0
Concordo totalmente	6	60,0	60,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	



Curso de Formação e Desempenho Profissional: Os conhecimentos adquiridos ajudarão os formandos a lidar melhor com os problemas da sua atividade profissional

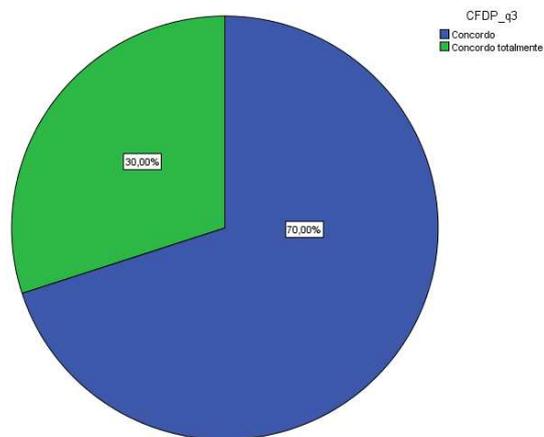
Statistics

CFDP_q3

N	Valid	10
	Missing	0

CFDP_q3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	7	70,0	70,0	70,0
Valid Concordo totalmente	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	



Curso de Formação e Desempenho Profissional: Os conhecimentos adquiridos são importantes para um melhor desempenho da atividade profissional dos formandos

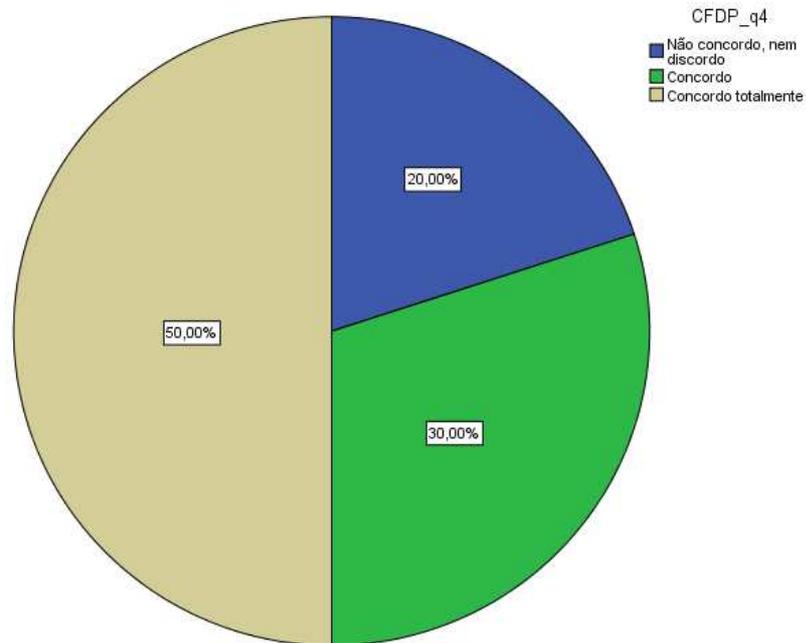
Statistics

CFDP_q4

N	Valid	10
	Missing	0

CFDP_q4

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não concordo, nem discordo	2	20,0	20,0	20,0
Concordo	3	30,0	30,0	50,0
Concordo totalmente	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	



Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação: Globalmente, participar como formador no Programa CBC foi do meu agrado

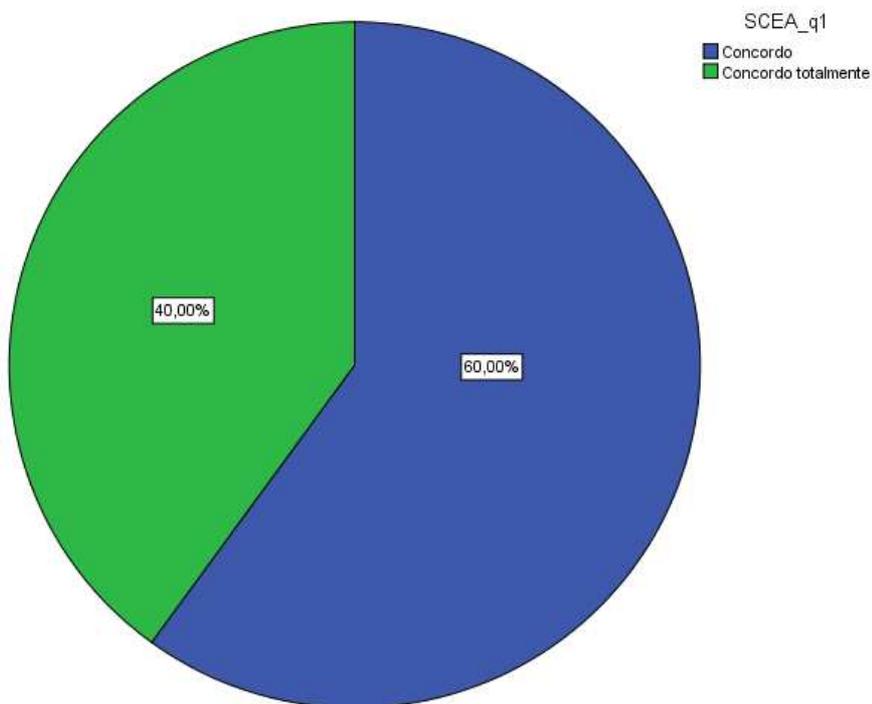
Statistics

SCEA_q1

N	Valid	10
	Missing	0

SCEA_q1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	6	60,0	60,0	60,0
	Concordo totalmente	4	40,0	40,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	



Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação: O envolvimento e participação dos formandos no Programa CBC corresponderam às minhas expetativas iniciais

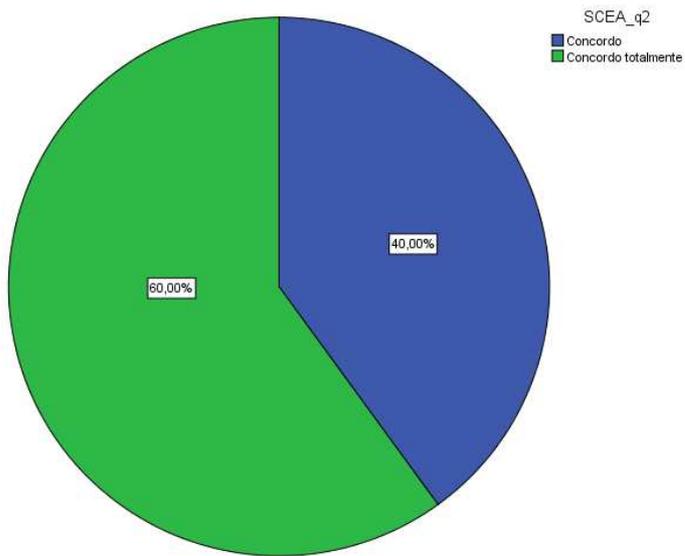
Statistics

SCEA_q2

N	Valid	10
	Missing	0

SCEA_q2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	4	40,0	40,0	40,0
	Concordo totalmente	6	60,0	60,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	



Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação: Participei ativamente na avaliação dos formandos

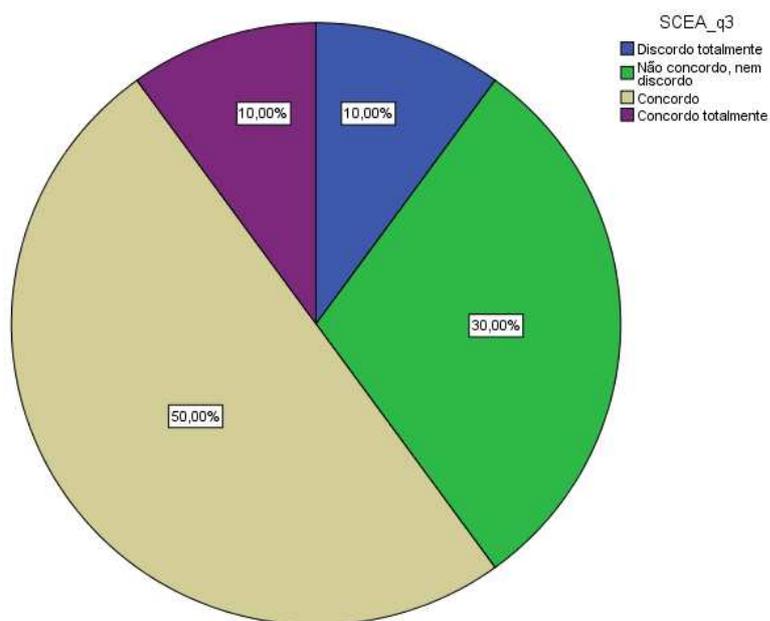
Statistics

SCEA_q3

N	Valid	10
	Missing	0

SCEA_q3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	10,0	10,0	10,0
Não concordo, nem discordo	3	30,0	30,0	40,0
Concordo	5	50,0	50,0	90,0
Concordo totalmente	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	



Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação: Na avaliação final, dei a minha opinião relativamente so(s) módulo(s) do Programa CBC que ministrei

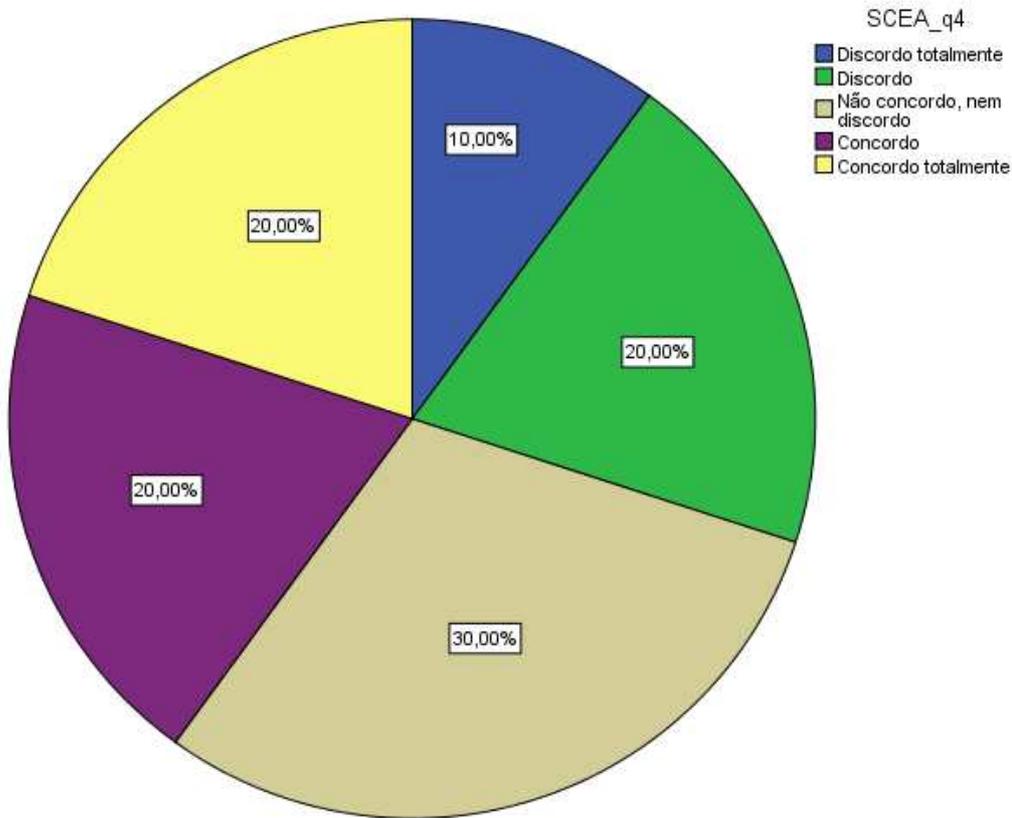
Statistics

SCEA_q4

N	Valid	10
	Missing	0

SCEA_q4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	10,0	10,0	10,0
	Discordo	2	20,0	20,0	30,0
	Não concordo, nem discordo	3	30,0	30,0	60,0
	Concordo	2	20,0	20,0	80,0
	Concordo totalmente	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	



Satisfação com o Curso e Envolvimento na sua Avaliação: Na avaliação final, dei a minha opinião relativamente ao Programa CBC

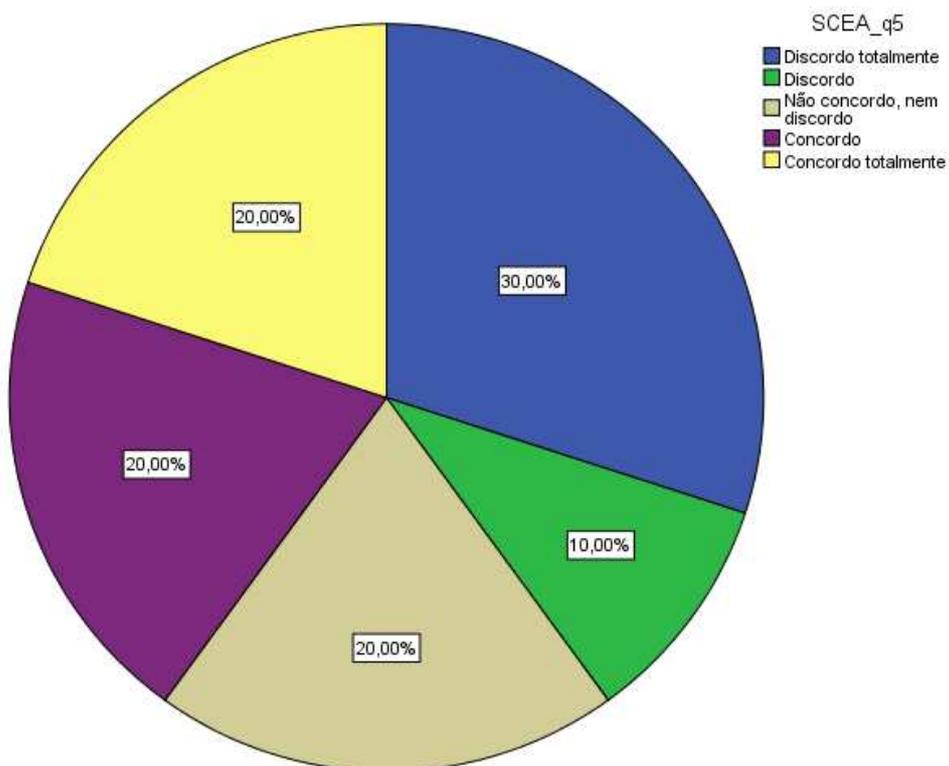
Statistics

SCEA_q5

N	Valid	10
	Missing	0

SCEA_q5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	3	30,0	30,0	30,0
	Discordo	1	10,0	10,0	40,0
	Não concordo, nem discordo	2	20,0	20,0	60,0
	Concordo	2	20,0	20,0	80,0
	Concordo totalmente	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	



Recomendaria o exercício da atividade de formador a outros colaboradores?

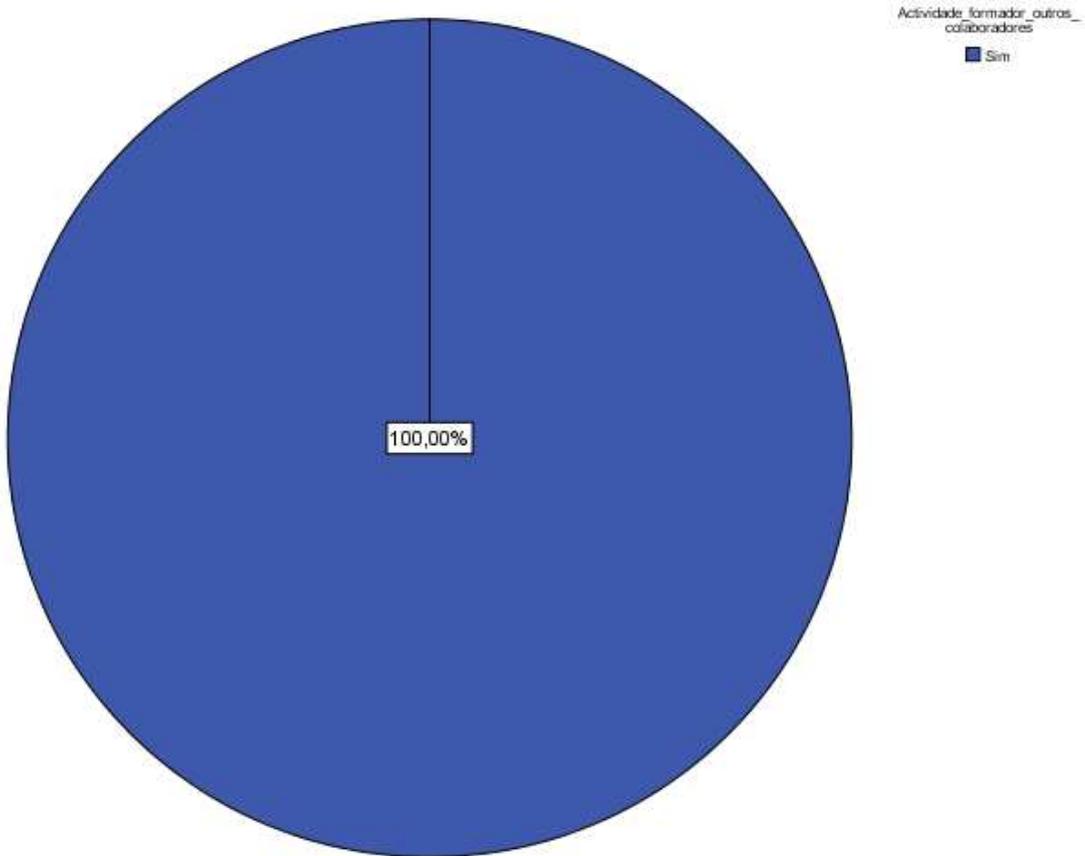
Statistics

Actividade_formador_outros_colaboradores

N	Valid	10
	Missing	0

Actividade_formador_outros_colaboradores

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	10	100,0	100,0	100,0



Na sua opinião, há aspetos da formação que possam dificultar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao contexto real de trabalho?

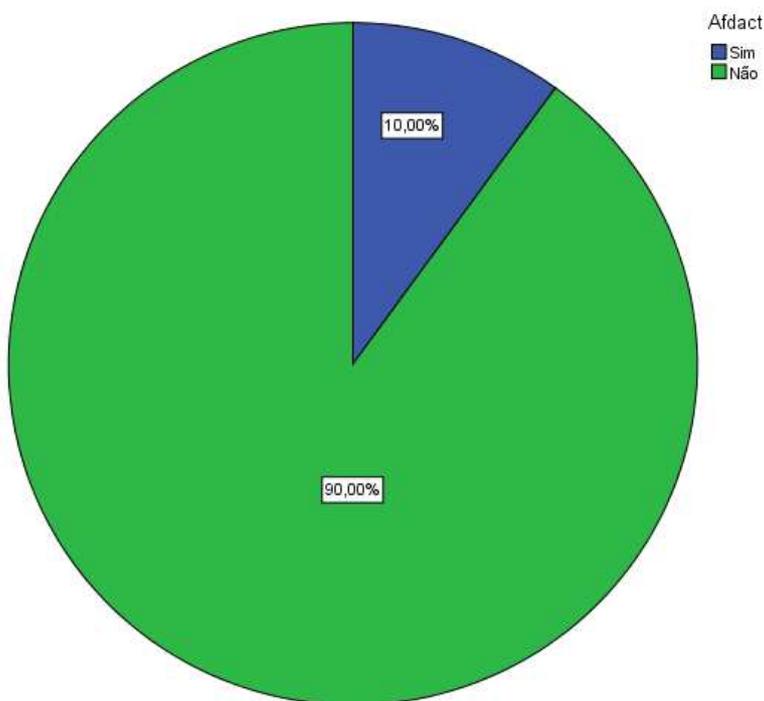
Statistics

Afdact

N	Valid	10
	Missing	0

Afdact

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	1	10,0	10,0	10,0
	Não	9	90,0	90,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	



Em caso afirmativo, faltou:

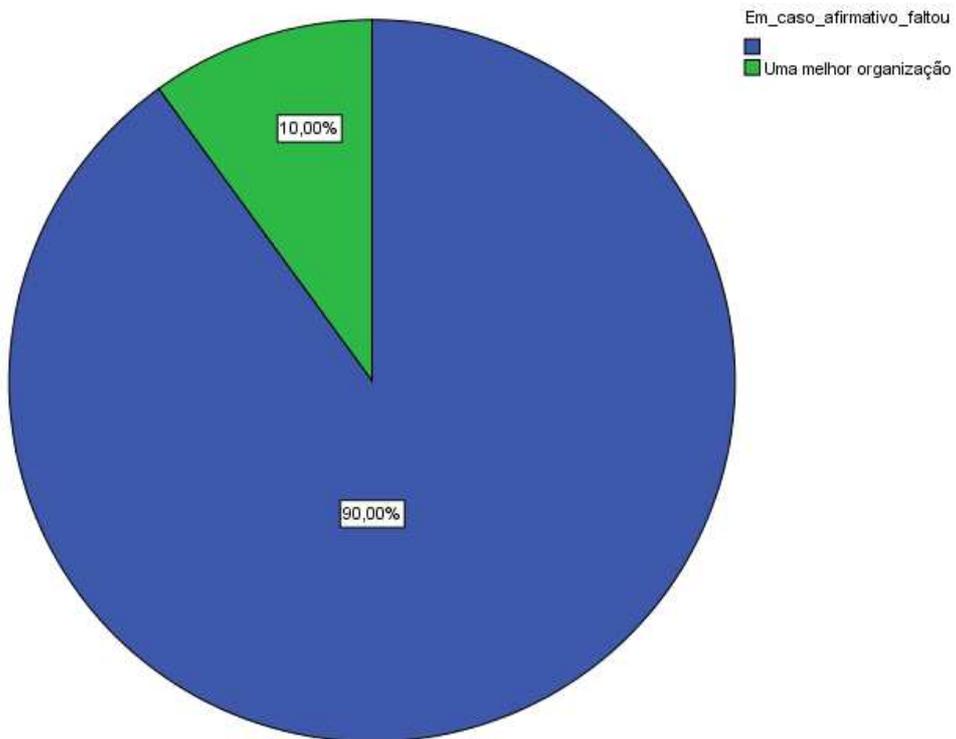
Statistics

Em caso afirmativo faltou

N	Valid	10
	Missing	0

Em caso afirmativo faltou

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Uma melhor organização	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	



ANEXOS

Anexo 1 – Programa do curso “Programa Competências Base de Chefia (CBC)”



PROGRAMA CBC - Competências Base de Chefia			
MÓDULOS	CONTEÚDOS	RESPONSÁVEL PELO TEMA	DURAÇÃO
Módulo I	CORPORATE Estrutura Accionista - História - Orgãos Sociais - IPO - Modelo Latino na Bolsa - Evolução Histórica - Benchmark - Obrigações de transparência e comunicação	Tiago Villas Boas	09:30h - 10:30h
	Modelo Governance - Empresas do Grupo - Unidades de Negócio - Serviços Corporativos Código de Ética	Rui Mayer	10:45h - 11:45h
	SSA Saúde, Segurança e Ambiente	Guido Albuquerque	11:45h - 13:00h
	CADEIA DE VALOR Exploração & Produção - Exploração - Desenvolvimento - Produção	Carlos Alves	14:30h - 16:00h
	Refinação & Distribuição / Biocombustíveis - Aprovisionamento - Refinação	Cristina Cachola	16:15h - 18:00h
	- Biocombustíveis	Hugo Pereira	09:30h - 10:30h
	- Distribuição de Combustíveis	João Torneiro	10:45h - 13:00h
	Gas & Power - Gás Natural - Liberalização do mercado GN (unbundling e regulação) - Mercado Eléctrico	Nuno Moreira da Cruz	14:30h - 15:30h
	Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade - Relação com o sistema científico - Inovação nos produtos e serviços - Sustentabilidade	Saldanha Bento	15:30h - 16:15h
	P2P - Purchase to Pay	João Nuno Mendes	16:30h - 17:30h
		Silvia Fafaio	17:30h - 18:30h
Módulo II	POLÍTICAS RH E SI Legislação Laboral, Normas e Regulamentos - Síntese de principais leis de regulamentação do trabalho - Normas de Recursos Humanos - Direitos e Obrigações do trabalhador (férias, saúde, cadastro)	Vasco Ferreira	09:30h - 13:00h
	Funções e Perfis Competências - Enquadramento - O descritivo de funções - Perfis de Competências		14:30h - 18:00h
	Sistema de Gestão de Desempenho - Enquadramento do SGD e do SOI - Definição e avaliação de objectivos - Avaliação de Competências	Manuel Ferreira	09:30h - 13:00h
	Compensação e Benefícios - Promoções - Progressões - Remuneração Variável Sistemas de Informação		14:30h - 16:30h
		16:45h - 18:30h	

Módulo III	<i>ANÁLISE E CONTROLO DE GESTÃO</i>	Armando Marcelino	Dia 5	09:30h - 17:15h
	Orçamento - Noções básicas - Análise de histórico - Pressupostos Orçamentais Controlo de Gestão - Análise de desvios - Principais "alavancas" de correcção - Indicadores de Gestão Comunicação Interna			Ferreira de Lima
Módulo IV	<i>DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS</i>	Programa Contratado via Formação	Dia 6 Dia 7 Dia 8 Dia 9	09:30h - 18:00h
	Liderança e Delegação			09:30h - 18:00h
	Comunicação			09:30h - 18:00h
	Motivação de Equipas			09:30h - 18:00h
	Negociação e Gestão dos Conflitos			09:30h - 18:00h
AVALIAÇÃO				

Anexo 2 - Regulamento do curso “Programa Competências Base de Chefia (CBC)”



REGULAMENTO

PROGRAMA CBC – COMPETÊNCIAS BASE DE CHEFIA

Organização

A organização do Programa CBC – Competências Base de Chefia é da responsabilidade da DRH – Formação.

Todas as alterações devem ser comunicadas para o email [Programa CBC – Competências Base de Chefias](#) ou telefonicamente para a extensão **15127**.

Horário

Todas as sessões iniciam às 09h30 com fim às 18h00, exceptuando o segundo dia dos Módulos I e II em que terminam às 18h30.

Dispõe de 1h30 para almoço em todos os módulos com uma pausa de 15 minutos a meio da manhã e a meio da tarde.

Local

Os módulos I, II e III vão decorrer na Sala Polivalente do Auditório A e nas salas dos Centros de Formação

O módulo IV será realizado em regime residencial em local a anunciar oportunamente.

Avaliação de reacção

No final de cada módulo deve preencher a ficha de avaliação da acção de formação que deve reflectir a sua opinião exclusivamente em relação ao módulo em causa.

As fichas de avaliação serão recolhidas no último dia de cada módulo pelo que deve deixá-la preenchida no local.

No final do programa cada participante deverá ter preenchido 4 fichas, cada uma relativa a um módulo.



Avaliação de Conhecimento

Esta Avaliação realizar-se-á nos primeiros 30 minutos do módulo seguinte do módulo a avaliar e terá uma componente teórica para os Módulos I, II e III e uma avaliação de componente mais prática para o Módulo IV.

Para os três primeiros módulos a avaliação de conhecimentos é escrita e constituída por questões de escolha múltipla.

Para o módulo IV a avaliação é prática baseada num estudo de caso e apresentação.

A ponderação da avaliação é: 30% Módulo I, II e III; 70% Módulo IV.

Certificados

Os participantes receberão no final um certificado comprovativo da frequência no Programa.