



CATÓLICA

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO

Faculdade de Educação e Psicologia

FORMAÇÃO PROFISSIONAL, A ANCORAGEM DA FORMAÇÃO NO TRABALHO REAL E ENVELHECIMENTO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do
grau de Mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia do Trabalho das Organizações -

Inês Santos Fernandes Pinto de Freitas

Porto, Dezembro de 2011



CATÓLICA

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO

Faculdade de Educação e Psicologia

FORMAÇÃO PROFISSIONAL, A ANCORAGEM DA FORMAÇÃO NO TRABALHO REAL E ENVELHECIMENTO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do
grau de Mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia do Trabalho das Organizações -

Inês Santos Fernandes Pinto de Freitas

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor António Fonseca

Dra. Joana Fernandes

Porto, Dezembro de 2011

Nota: Esta dissertação não foi escrita ao abrigo do novo acordo ortográfico.

AGRADECIMENTOS

Às organizações envolvidas, que desde o início se mostraram disponíveis para colaborar no presente estudo, em especial às responsáveis de formação e aos trabalhadores por toda a cooperação e interesse demonstrados.

À Professora Joana Fernandes, por todo o acompanhamento, disponibilidade e incentivo exigente de aprofundamento científico e de desenvolvimento pessoal.

Às Professoras Elisa Veiga e Maria do Carmo Carvalho, pela colaboração através das sessões de apoio à análise de dados.

Ao meu Pai por ser uma referência na minha vida e continuar a orientar as minhas decisões quando mais necessito.

À minha Mãe, pela força que sempre me soube transmitir.

Aos meus irmãos, por todo o positivismo e pelos “sábios” conselhos, sobretudo na fase final deste trabalho.

Ao Pedro, por toda a compreensão e incentivo nos momentos de maior “stress” e desânimo.
Por me fazer acreditar que iria conseguir.

À Graça por toda a disponibilidade e envolvimento.

À Raquel, por todos os “serões” de estudo e trabalho nos quais sempre demonstrou o seu companheirismo.

À Joana, que generosamente esteve ao meu lado, transmitindo-me os seus conhecimentos e demonstrando assim a sua amizade.

À Cristina que, na fase final deste trabalho, se empenhou em contribuir com o seus conhecimentos e experiência, transmitindo-me a segurança que necessitava.

RESUMO

O processo de envelhecimento a que se tem assistido, associado ao facto de a passagem à reforma ser cada vez mais tardia (Comissão Europeia, 2004), tem conduzido a uma sensibilização da sociedade em geral para a incontornável necessidade de se manterem os trabalhadores mais velhos em situação de emprego, durante mais tempo (Hessel, 2008). A formação contínua assume, neste contexto, uma via possível para fazer face às novas necessidades ligadas às permanentes evoluções da sociedade através de uma valorização e actualização profissional. Contudo, a literatura tem evidenciado que a participação em formação tende a diminuir com a idade (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2009b).

O presente estudo tem como finalidade explorar as representações sobre a relação entre envelhecimento e formação, dos intervenientes integrados em determinados contextos organizacionais. O acesso a estas representações tornou-se possível através do contacto com diferentes actores organizacionais. Assim, pretendeu-se compreender as representações dos trabalhadores e, por outro lado, as dos empregadores, sendo que a nossa amostra envolveu nove participantes, dos quais dois eram empregadores (representantes organizacionais) e sete trabalhadores, de duas organizações distintas. Tendo como orientação os princípios da *Grounded Theory*, procedeu-se ao tratamento de dados e posterior análise dos mesmos.

Constatou-se, de um modo geral, que as significações dos trabalhadores e dos empregadores se revelam idênticas no que concerne ao desenvolvimento da formação. Os trabalhadores avaliaram positivamente a sua participação em formação, dado que a consideram uma mais-valia, não a concebendo, contudo, como um contributo para a sua actividade de trabalho. Por sua vez, os empregadores salientaram a importância da realização da formação, sendo este facto reiterado através da obrigatoriedade de participação na mesma. No que concerne aos trabalhadores mais velhos, evidenciou-se a sua resistência à participação em formação. Compreendemos, ainda, que o trabalho desenvolvido pelos trabalhadores parece não ser considerado para a concepção da formação e para as restantes fases do ciclo formativo.

Palavras-chave: formação profissional, envelhecimento, formação e trabalho real, fases do ciclo formativo

ABSTRACT

The ageing process in the last few decades, along with the retirement age being increased (European Commission, 2004), has increased the awareness in society for the need to retain older workers in employment status for a longer period of time (Hessel, 2008). In this context, continuous training is one of the solutions to cope with the new requirements that are related to the permanent changes of society and the need for professional updating. However, literature has shown that the participation in training activities tends to decrease with age (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2009b).

This study aims to explore the representations of the relationship between ageing and vocational training of the participants in certain organizational contexts. The access to these representations became possible through the contact with various organizations. On the one hand, we sought to understand the representations of workers and, on the other hand, of the employers. Our sample involved nine participants, two employers (organizational representatives) and seven workers of two separate organizations. Having as guidance the principles of *Grounded Theory*, we proceeded to the subsequent data processing and analysis.

In general, we found that the significations of workers and employers are identical regarding the development of training. Although the workers have evaluated training positively, regarding it as an added value, they do not conceive it as a contribution to their daily work activity. Employers, however, stressed the importance of conducting such training activities, thus imposing mandatory participation. With regard to older workers, there was resistance to their participation in training sessions. We realize that the work undertaken by the workers seems not to be considered in the design of training and in the remaining phases of the training cycle.

Keywords: vocational training, ageing, training and real work, phases of the training cycle

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. ENVELHECIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	3
1.1. O papel da aprendizagem ao longo da vida.....	6
1.2. A evolução das formas de pensar e realizar formação profissional.....	8
1.3. O envolvimento e investimento em formação.....	10
1.4. A organização das ofertas de educação e formação de adultos em Portugal..	12
2. TRABALHO E FORMAÇÃO.....	14
2.1. A análise do trabalho e formação - contributos da Psicologia do Trabalho.....	14
2.2. As relações recíprocas entre organização e formação.....	16
CAPÍTULO II. METODOLOGIA	20
1. ADEQUAÇÃO DO TIPO DE METODOLOGIA AO PRESENTE ESTUDO.....	20
2. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS.....	21
3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	22
4. AMOSTRA.....	22
4.1. Caracterização das organizações.....	24
5. INSTRUMENTOS.....	25
6. PROCEDIMENTOS.....	26
6.1. Recolha de dados.....	26
6.2. Tratamento de dados.....	27
CAPÍTULO III. RESULTADOS	28
1. DESCRIÇÃO DO SISTEMA DE CATEGORIAS.....	28
2. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....	32
CAPÍTULO IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	39
CAPÍTULO V. CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização da amostra

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Ofertas formativas existentes em Portugal e respectivas especificidades

Anexo 2: E-mail/ Carta a solicitar a colaboração das organizações

Anexo 3: Questionário Sociodemográfico

Anexo 4: Guião de Entrevista - Empregador

Anexo 5: Guião de entrevista - Trabalhador

Anexo 6: Grelha de categoria (1) Formação

Anexo 7: Grelha de categoria (2) Envelhecimento e formação

LISTA DE ABREVIATURAS

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

DGERT – Direcção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

FSE – Fundo Social Europeu

INE – Instituto Nacional de Estatística

ONG – Organização Não-Governamental

POPH – Programa Operacional Temático Potencial Humano

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

INTRODUÇÃO

O presente estudo exploratório enquadra-se na temática da formação profissional num contexto de envelhecimento populacional. Desta forma, os objectivos do mesmo prenderam-se com a exploração das representações de empregadores e de trabalhadores no que concerne ao envolvimento de trabalhadores mais velhos em formação. Pretendeu-se, ainda, identificar as metodologias utilizadas na organização e no desenvolvimento de formação.

O envelhecimento da sociedade a que actualmente se assiste, associado à exigência de uma passagem à reforma cada vez mais tardia (Comissão Europeia, 2004), conduz à necessidade de manter os trabalhadores mais velhos profissionalmente activos durante mais tempo. A formação poderá assumir-se como um meio para que estes adultos mantenham os seus conhecimentos e competências profissionais actualizados. Desta forma, a aprendizagem ao longo da vida parece assumir uma importância crescente neste domínio. Porém, estudos conduzidos neste domínio têm demonstrado que a participação em formação profissional tende a diminuir com a idade (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2004). De facto, dados nacionais demonstram, que no escalão etário dos 18 aos 24 anos, existe uma probabilidade de 60,8% de participação em actividades de aprendizagem ao longo da vida, sendo que estes valores diminuem com o avançar da idade. Em indivíduos com idades entre os 55 e 64 anos, verifica-se uma probabilidade de apenas 10,8% de participação nas referidas actividades (INE, 2009b).

Partindo da análise da realidade de duas organizações distintas (uma empresa multinacional do ramo da indústria automóvel e uma organização não-governamental que fornece serviços nas áreas da saúde, acção social e emergência), pretendeu-se caracterizar alguns dos aspectos centrais da formação, tendo como objectivo geral analisar, da forma mais aprofundada possível, as representações dos intervenientes integrados nestes contextos organizacionais acerca da formação profissional. A análise, ancorada nestas duas realidades organizacionais, teve por base os seguintes objectivos específicos de investigação: explorar como se desenvolve o ciclo formativo nas organizações em análise, prestando particular atenção à integração em formação dos trabalhadores mais velhos, e explorar as representações de trabalhadores de diferentes faixas etárias relativamente ao envolvimento em formação.

O presente trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos. No capítulo I, referente ao enquadramento teórico, desenvolveu-se, num primeiro ponto, a temática do

envelhecimento e formação profissional, abrangendo as questões da aprendizagem ao longo da vida, da evolução das formas de pensar e realizar formação profissional, do envolvimento e investimento em formação, tendo-se ainda identificado as actuais ofertas de educação e formação de adultos em Portugal. No segundo ponto, debruçamo-nos sobre aspectos do trabalho e formação profissional, enfatizando a relação entre análise do trabalho e formação segundo a perspectiva da psicologia do trabalho, bem como as relações recíprocas entre organização e formação.

No capítulo II, dedicado à metodologia, explicitou-se o enquadramento metodológico, os objectivos específicos, as questões de investigação às quais se pretendeu responder, realizando-se também uma caracterização da amostra e das organizações a que esses trabalhadores pertencem. Neste capítulo procede-se, ainda, à exploração dos instrumentos e dos procedimentos (recolha e tratamento de dados) utilizados.

No que concerne ao capítulo III - Resultados, procedeu-se à apresentação e descrição do sistema de categorias, bem como à apresentação dos resultados obtidos.

No capítulo IV desenvolveu-se uma discussão dos resultados em que se pretendeu responder às questões de investigação anteriormente formuladas, analisando-as à luz do enquadramento teórico desenvolvido na primeira parte.

O estudo culmina no capítulo V com uma breve conclusão, na qual se apresentou uma reflexão acerca dos resultados obtidos, referenciando as principais limitações com as quais nos deparámos e apresentando pistas para investigações futuras neste âmbito, bem como as implicações que este estudo demonstrou para o real da actividade.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. ENVELHECIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

No âmbito da temática do envelhecimento, é de referir que actualmente se vem assistindo, a nível mundial, a um processo de envelhecimento da população que advém de factores como o aumento da esperança média de vida e a diminuição da taxa de natalidade (Paúl & Fonseca, 2005). As previsões do INE (2009a) apontam para que, de 2008 a 2060, se verifique um aumento da esperança média de vida à nascença de 75,4 para 82,3 anos nos homens e de 82,0 para 87,9 anos nas mulheres. No que concerne aos níveis de natalidade, segundo projecções do Eurostat (2008), a população em Portugal irá sofrer um aumento gradual do número de indivíduos de 2008 até 2035, passando de 10 617 000 para 11 317 000 indivíduos e, após essa data e até 2060, diminuirá gradualmente para 11 264 000 indivíduos. Neste sentido, e considerando também o aumento da esperança média de vida, é previsível que a percentagem dos idosos se mantenha superior à dos jovens, sendo que se prevê para o ano de 2060 uma proporção de três idosos por cada jovem (INE, 2009a).

O retrato actual da sociedade, caracterizado por um panorama de envelhecimento populacional, traz repercussões aos mais diversos níveis, nomeadamente ao nível da educação, saúde, trabalho, entre outros. No que respeita ao trabalho, a temática sobre a qual nos iremos debruçar, começa a observar-se na esfera política, a preocupação no sentido de se sensibilizar a sociedade para o envelhecimento populacional. Este, aliado ao facto da passagem à reforma ocorrer cada vez mais tarde, consubstancia-se como um dos motivos que conduz à necessidade de manter os trabalhadores mais velhos, em situação de emprego (Hessel, 2008). Esta preocupação encontra-se patente em diversas fontes, nomeadamente nas orientações para as políticas de emprego dos estados-membros da União Europeia de 2002, que referem a necessidade de se adoptarem medidas que conduzam a que os trabalhadores se reformem mais tarde e de forma mais gradual (Comissão Europeia, 2004). Efectivamente, apesar da idade actual fixada para a passagem à reforma se situar nos 65 anos, é previsível que se verifique um aumento progressivo desta idade que se estima chegar, dentro de poucas décadas, aos 70 anos (Mendes, 2011). Neste sentido, a necessidade dos empregadores manterem os trabalhadores mais velhos em situação de emprego tem sido evidenciada (Pestana, 2003) e remete directa e inequivocamente para a necessidade de se assegurar que a formação profissional contínua se prolongue ao longo da vida, sendo concebida de forma regular, personalizada e abrangendo não apenas os trabalhadores mais jovens, mas também os de idades mais avançadas (Alaluf, 2007). É, ainda, de salientar, que as actuais elevadas taxas

de desemprego que se observam a nível mundial conduzem a que os trabalhadores, nomeadamente os de idades mais avançadas, procurem na formação e no reconhecimento das qualificações uma forma de obterem valorização, de se actualizarem a nível profissional, tornando-se assim mais qualificados e elevando, em simultâneo, o seu grau de empregabilidade (*ibid.*). Desta forma, a formação ao longo da vida poderá afigurar-se como uma solução não apenas para os adultos enfrentarem novas necessidades ligadas às permanentes evoluções da sociedade e do trabalho, mas também para que estes se continuem a sentir activos (Malglaiive, 1995). Neste último ponto, é de referir a importância de se prosseguir, ao longo do ciclo de vida, com a realização de actividades enriquecedoras do ponto de vista cognitivo e social como estratégia para se potencializar um desenvolvimento bem-sucedido (Baltes & Baltes, 1990, cit. in Fonseca, 2005). A Organização Mundial da Saúde (2002) alerta para a forte relação existente entre actividade e saúde, apontando como fundamental a importância de se melhorar a qualidade de vida no decurso da velhice mediante a preservação do bem-estar mental e físico ao longo do ciclo de vida. Contudo, tem vindo a observar-se em diversos contextos empresariais que o envolvimento em acções de formação tende a diminuir com o avançar da idade (INE, 2009b). Alguns dos factores apontados para esta diminuição na adesão às acções de formação têm sido: uma maior resistência por parte dos trabalhadores mais velhos quando confrontados com ofertas de formação, bem como o facto de as entidades empregadoras privilegiarem o acesso à formação de trabalhadores mais jovens (Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho [DGERT], 2006). Neste domínio, tem sido também referido que um dos motivos que conduz a que os trabalhadores desenvolvam resistências face ao envolvimento em acções de formação se prende com o facto de um grande número de trabalhadores se ter habituado a realizar a sua actividade num posto de trabalho isolado, resultado das práticas de racionalização tayloriana que conduzia a que o relacionamento com os colegas na execução do trabalho fosse pobre (Parente, 1996). Uma vez que grande parte da formação se desenvolve em grupo, esta ausência de interacção entre colegas poderá conduzir a que a própria integração em grupos de formação, bem como a partilha de experiências relacionadas com o seu trabalho, se constituam como desafios para estes trabalhadores.

Por outro lado, tem sido evidenciado empiricamente que as entidades empregadoras tendem, no contexto da formação profissional, a dar prioridade aos trabalhadores nos quais reconhecem maior potencial para a empresa, aqueles que parecem revelar maiores capacidades para o desenvolvimento de novas competências, bem como os que apresentam

uma melhor relação custo-benefício, no que se refere ao retorno do investimento em acções de formação (Pestana, 2003). Assim, a presunção de que os trabalhadores de idades mais avançadas irão permanecer menos tempo no seio da empresa relativamente aos colaboradores mais novos, levanta a questão de o retorno poder ser mais reduzido quanto mais velhos forem os trabalhadores (*ibd.*). É ainda de salientar que se assiste frequentemente à atribuição de estereótipos baseados na diminuição da capacidade de aquisição de competências por parte dos trabalhadores mais velhos, o que agrava a possibilidade de marginalização dos mesmos nos programas de formação (*ibd.*). Estes dados são corroborados por um estudo realizado em Portugal, por Pestana (2003), no qual foram avaliadas as representações que as empresas possuem acerca da participação dos trabalhadores mais velhos em programas de formação profissional. Nesse estudo, as empresas foram questionadas acerca do limite etário a partir do qual consideram que um trabalhador da empresa pode, em termos gerais, ser considerado velho, tendo em conta factores como os recursos humanos da empresa, a área de actividade económica, o tipo de clientes, a sofisticação tecnológica dos equipamentos, entre outros factores. A maioria das empresas assinalou os 60 e os 55 anos de idade. Sublinha-se o facto de, aos 50 anos, os trabalhadores serem já considerados “velhos” por cerca de 30% das empresas (*ibd.*). Relativamente às representações dos empregadores, tem sido também sugerido que estes assumem uma certa postura de discriminação no que diz respeito ao encaminhamento de trabalhadores com mais de 40 anos para formação, alegando que estes demonstram resistência à mudança, passividade, falta de motivação e de vontade para se adaptarem a novas situações. Concluiu-se que, do ponto de vista da contratação e da formação profissional de trabalhadores com mais de 45 anos, são as empresas de maior dimensão as que têm maior peso de trabalhadores mais velhos e as que mais recrutam trabalhadores destes escalões etários, proporcionando-lhes mais formação (*ibd.*). Por fim, foi ainda referido que, apesar da idade limite de recrutamento nas empresas rondar, em média, os 50 anos, os empregadores começam a atribuir representações de velhice aos indivíduos a partir dos 45 (Pestana, 2003).

Contudo, a literatura tem vindo a evidenciar a necessidade de abordagens que encarem os trabalhadores mais velhos como activos, particularmente aptos para o desempenho de diversos papéis e indispensáveis, na medida em que detêm conhecimento e experiência acumulados (INE, 2009a). A manutenção ocupacional destes trabalhadores poderá passar pela adopção, por parte das empresas, de modelos ancorados em formas de organização

flexível do trabalho, com processos de reengenharia dos conteúdos funcionais e, particularmente, modelos de formação e gestão de carreiras adequados (*ibd.*).

1.1. O papel da aprendizagem ao longo da vida

Perspectivando a temática da aprendizagem ao longo da vida sob um ponto de vista paradigmático, é de referir a definição do conceito proposto numa comunicação da Comissão das Comunidades Europeias sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2001) que postula que esta é “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (p. 10). A extensão desta definição alerta para o conjunto de categorias de aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem formal, não formal e informal¹ (Silvestre, 2003). Desta forma, a aprendizagem ao longo da vida é valorizada independentemente dos espaços e tempos em que ocorre, desenvolvendo-se em contextos formais e informais, englobando todos os indivíduos de cada sociedade, em todas as idades (Azevedo, 1999). O paradigma da aprendizagem ao longo da vida, extravasando os domínios escolares, preconizou-se no século XIX com os primeiros movimentos promotores da educação de adultos em contextos não escolares, conduzidos através de programas para a nova classe trabalhadora industrial (Siteo, 2006). Na década de 70, surgiram diversos debates e reflexões acerca do futuro da educação de adultos. A exposição de diferentes visões e soluções concernentes à temática da Aprendizagem ao Longo da Vida originou uma série de críticas e publicações acerca da educação formal, alegando o fracasso do sistema de educação formal na promoção da igualdade de oportunidades de educação (*ibd.*). Em suma, era referido que a educação formal, por mais bem fundamentada e organizada que fosse, se mostrava incapaz de atingir objectivos mais amplos (*ibd.*). Neste sentido, e tendo em conta a utilidade limitada da formação inicial, é de referir a extrema relevância de uma aprendizagem que se prolongue ao longo de todo o ciclo vital. Assim, as pessoas deverão ter meios para continuar a aprender numa permanente interacção com a sociedade (*ibd.*).

A partir dos anos 90, a formação adquire novos contornos a nível europeu, levando a Comissão Europeia a publicar em 1996 o Livro Branco intitulado “Ensinar e aprender: rumo

¹ Segundo Silvestre (2003), a aprendizagem formal ocorre em situações de ensino e formação e conduz a qualificações reconhecidas pelos sistemas de educação e formação. Por sua vez, a aprendizagem não-formal é aquela que ocorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem informal, por outro lado, deriva das experiências do quotidiano e, não sendo necessariamente intencional, pode não ser imediatamente identificada pelos próprios indivíduos.

à sociedade cognitiva”. No que respeita ao sistema educativo proposto, foi referida a importância de este se adaptar, através da formação ao longo da vida, a três principais desafios: a mundialização, a sociedade da informação e os progressos científicos e técnicos (Comissão Europeia, 1996), devendo, nessa perspectiva, as políticas de formação contínua de adultos activos nas empresas constituir não apenas uma forma de acompanhamento “pedagógico” das mudanças de uma sociedade em constante mutação, mas também uma das vias privilegiadas para processos de desenvolvimento, transformação e mudanças organizacionais (Parente, 1996).

Todavia, é de referir que a aprendizagem ao longo da vida passa a ser conceptualizada como uma responsabilidade que deverá ser assumida por cada indivíduo na construção da sua qualificação e no co-financiamento da sua formação contínua, recorrendo às múltiplas possibilidades oferecidas pelo mercado da formação (Alaluf, 2007). A educação e a formação ao longo de toda a vida assumem-se, assim, como uma contínua e permanente transposição de obstáculos que vão surgindo de forma a escapar aos processos de exclusão profissional e social (*ibd.*). De um ponto de vista de promoção social, a formação apenas fará sentido para os indivíduos que a procurem e dela saibam tirar proveito (*ibd.*). Por outro lado, esta perspectiva, que assenta na responsabilização individual, poderá também implicar consequências negativas, nomeadamente para os adultos pouco escolarizados (Cavaco, 2008). A responsabilização individual centra-se no próprio indivíduo, procurando responsabilizá-lo pela procura de educação e pela resolução dos seus problemas e dos da sociedade (*ibd.*). Tal como a UNESCO referiu em 1997, é fundamental que os “indivíduos e as comunidades possam agarrar a sua sorte e a da sociedade para fazer face aos desafios do futuro” (p.20, cit. in Cavaco, 2008). Contudo, ao se responsabilizar cada indivíduo pelo seu sucesso e fracasso, poderá conduzir-se a um agravamento das desigualdades sociais (*ibd.*). Isto é, esta perspectiva educativa poderá reforçar as desigualdades bem como penalizar nomeadamente os indivíduos que não tiveram acesso a uma formação de base plena.

Actualmente, assiste-se a um panorama em que o emprego e o sistema educativo originam desigualdades marcantes, em que a formação acompanha e reforça este movimento. Uma forma de se fazer face a este risco de desigualdade e marginalização dirigido aos adultos menos escolarizados, seria, segundo Cavaco (2008), orientar-se a responsabilização não apenas para um nível individual, mas também colectivo, devendo as sociedades civis e as empresas ser sensibilizadas para organizarem acções com objectivos de desenvolvimento (*ibd.*). Neste sentido, a par da responsabilização individual, a responsabilização colectiva

assume-se também como fundamental para a existência de um “contexto de literacia propício ao desenvolvimento e manutenção das competências consideradas básicas” (Cavaco, 2008, p. 75).

1.2. A evolução das formas de pensar e realizar formação profissional

No âmbito da formação profissional, tem-se verificado uma evolução de perspectivas no que respeita às formas de a conceber e desenvolver. Jobert (2000) sistematiza esta evolução pelo recurso a três metáforas referentes à formação profissional, procurando analisar a evolução das formas de pensar e realizar a formação de adultos. A primeira metáfora – saber como armazenamento - tem como pressuposto de base a ideia da quantidade de informação (*ibd.*). O modelo formativo que se encontra na base desta metáfora pressupõe, que o sucesso da formação se encontra inteiramente dependente da quantidade de conhecimentos (preexistentes ao sujeito) que o formando é capaz de armazenar, sendo que estes vão sendo transmitidos pelo formador (*ibd.*). Esta informação, sendo passível de avaliação e medição no seu conteúdo, permite comparações individuais e grupais, conduzindo a que este modelo seja altamente difundido e implementado (Santos & Lacomblez, 2002). Procedendo à análise desta primeira metáfora, o formando pode ser considerado como uma memória que irá armazenar um certo número de conhecimentos que lhe preexistem, limitando-se o formador a fornecer os dados (Jobert, 2000). Por outro lado, o autor aponta para que, ao considerar-se o conhecimento preexistente e, portanto, exterior ao indivíduo, este é também independente das circunstâncias da sua produção e da sua utilização (*ibd.*). O facto de o papel do formador se limitar à simples transmissão de informações aos formandos conduz a que, à luz desta primeira metáfora, não exista espaço nem oportunidade para o formador considerar as especificidades do contexto ou para proceder a uma análise do trabalho real prévia à formação.

Compreendendo o desfasamento existente entre o armazenamento e a acção, o autor propõe uma segunda metáfora – o saber como acção (Jobert, 2000). Esta segunda metáfora corresponde ao momento em que os estudos de Psicologia do Trabalho começaram a introduzir a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real (Santos & Lacomblez, 2002). A distinção entre os dois foi introduzida por Ombredane e Faverge (1955, cit. in Santos & Lacomblez, 2002), em meados do século XX, e teve como objectivo alertar para a distinção existente entre o conjunto de tarefas incumbidas a um trabalhador (índole teórica) e uma

perspectiva mais prática, real (a forma como este acaba por conduzir a sua actividade) e tendo em conta diversas condicionantes, como os constrangimentos decorrentes da sua actividade, da idade do trabalhador e da sua experiência. Nesta segunda metáfora, os conhecimentos são perspectivados colocando a ênfase na intervenção sobre a transformação do meio, ou seja, das situações de trabalho, deixando de parte o pressuposto da acumulação de conhecimentos (Jobert, 2000). Assim, nas formações é desejável que se coloquem em prática acções como a análise de trabalho prévia, de modo a aceder às especificidades do contexto com o qual se está a interagir. Para este modelo, o contributo das metodologias de análise de trabalho da tradição da psicologia do trabalho desempenharam um papel fulcral, demonstrando a impossibilidade de se mobilizarem os saberes ensinados em situação de formação directamente na acção (Santos & Lacomblez, 2002). Em conformidade, os formadores deixam de ser mediadores entre os dados a armazenar e o receptor da respectiva informação, para passarem a assumir-se como parte integrante e responsável da criação das condições necessárias ao desenvolvimento da competência (Jobert, 2000). Exige-se, portanto, uma reestruturação do papel do formador, que deverá passar a considerar questões como as características do local no qual se está a desenvolver a formação, a experiência profissional dos formandos, a inteligência que estes mobilizam na prática e o contexto a transformar (*ibd.*).

Por fim, o autor propôs um terceiro modelo – formação como desenvolvimento (Jobert, 2000). Esta metáfora não se limita a incidir sobre a alteração das situações de trabalho (como na metáfora anterior), indo mais além, ao enfatizar uma transformação dos sujeitos com vista a proporcionar um desenvolvimento sob o ponto de vista pessoal e profissional (*ibd.*). Estes últimos níveis de desenvolvimento resultam das reflexões que interligam a aprendizagem e o desenvolvimento, partindo do interesse renovado pela reflexão de Vygotski (*ibd.*). A ideia central deste contributo assenta na consideração de um desenvolvimento extensível ao longo de todo o ciclo vital (Santos & Lacomblez, 2002). O desenvolvimento surge como resultado de um conflito entre o estado interno de um indivíduo e as solicitações do meio exterior que lhe são dirigidas, sendo que, desta forma, a aprendizagem precede e gera o desenvolvimento (Jobert, 2000). Por outro lado, a relevância da história dos sujeitos e o facto de o desenvolvimento ocorrer em situações de interacção social conduziram a que as oportunidades que emergem da formação profissional fossem tidas em conta (*ibd.*). A possibilidade de intervenção num processo histórico em construção conduz a que se promovam aprendizagens geradoras de desenvolvimento.

Consequentemente, as situações de interacção social a que a formação profissional conduz, podem também constituir-se como momentos em que se confrontam saberes, conhecimentos e experiências (*ibd.*). Importa referir que a centralidade do papel da análise do trabalho emerge novamente com Jobert (2000), remetendo assim para a importância que esta pode assumir na organização e desenvolvimento de formação.

1.3. O envolvimento e investimento em formação

No que diz respeito à noção de envolvimento, importa referir a motivação enquanto conceito de base. Quanto à relação com a formação, o processo motivacional pode assumir-se através do envolvimento efectivo na formação e da manutenção do envolvimento ao longo do processo formativo (Carré, 1999). Desta forma, enquanto o envolvimento diz respeito ao processo que vai desde a primeira expressão de intenção de participação na formação até ao início efectivo da acção de formação, o prosseguimento do envolvimento traduz-se na manutenção desse investimento e na participação efectiva nos processos de formação (*ibd.*). A motivação em toda a sua complexidade afigura-se como indispensável para o sucesso de qualquer programa de formação (*ibd.*).

No âmbito da temática do envolvimento em formação, são de referir as investigações que foram conduzidas nos anos de 1998/1999, tendo a primeira sido desenvolvida por Carré (1999). Partindo da análise dos dados da investigação, procedeu-se à construção de um modelo descritivo das orientações e motivos de envolvimento dos adultos nos programas de formação. Os motivos de envolvimento constituíram-se como: *plurais*, ou seja, são vários os motivos que levam a que os formandos se envolvam na formação; *contingentes*, na medida em que são fruto da relação do sujeito com um dado projecto de formação numa dada situação, num determinado momento da sua vida, e não resultado de características estáveis individuais; *evolutivos*, não sendo estanques, a sua importância evolui com o passar do tempo e em função das experiências e vivências das pessoas e da relação estabelecida com o objecto da formação (*ibd.*). As expectativas para o envolvimento em formação parecem estar ainda relacionadas com o valor instrumental atribuído à participação em formação. Neste sentido, é de referir que a expectativa dominante parece estar relacionada com os efeitos que a formação pode exercer sobre a situação profissional (Malglaiive, 1995).

Também a escolha dos métodos de formação parece assumir um papel preponderante para todos os formandos e, em especial para os mais velhos, nomeadamente no que se refere

à manutenção do seu investimento. As práticas de formação deverão ser, então, adaptadas ao seu modo de aprendizagem para minimizar o risco de desenvolvimento de sentimentos de ansiedade e descrença relativamente à formação por parte destes formandos (Lopes, 1999). No que respeita a princípios metodológicos a adoptar relativamente a trabalhadores mais velhos, é de referir a importância do estabelecimento de um clima de confiança, evitando a confrontação imediata e repentina com um certo número de erros; ir adaptando o nível de dificuldade aos adultos de forma crescente, segundo a progressão dos mesmos; bem como o incentivo a uma descoberta por si mesmos, aprendendo através da prática (*ibd.*). É de salientar que este tipo de população poderá estar mais propenso a certos riscos de interferências que conduzem à sobrecarga mental e que, se esta for tida em conta no sentido de ser reduzida ou eliminada, se podem obter bons progressos na aprendizagem (*ibd.*).

Os dados de dois estudos conduzidos em 2006 neste âmbito sugeriram que o avanço da idade, enquanto factor isolado, não contribui substancialmente para a redução do potencial produtivo dos sujeitos com idades mais avançadas (Warwick Institute, 2006; OECD, 2006). Consequentemente, e uma vez que a capacidade de aprendizagem se mantém, deve-se atentar ao factor tempo na concepção dos programas de formação para que os resultados desejados sejam alcançados (Lopes, 1999). Contudo, é de referir o escasso conhecimento acerca das políticas, práticas, atitudes e representações das empresas portuguesas para com os trabalhadores mais velhos, na medida em que os estudos que forneçam evidências empíricas referentes a esta realidade são quase inexistentes (Pestana, 2003).

Tem sido sugerido também o recurso à experiência dos formandos como forma de otimizar os resultados da formação (Lopes, 1999). Uma vez que os trabalhadores mais velhos possuem uma experiência de vida mais vasta, qualitativa e quantitativamente, relativamente a indivíduos de idades inferiores, esta deve ser valorizada, já que pode permitir que, em alguns tipos de aprendizagem, possam ser eles próprios importantes auxiliares na compreensão e assimilação dos conhecimentos. Neste sentido, no contexto de formação de adultos, devem proporcionar-se momentos de discussão em grupo, experiências de campo, situações de resolução de problemas práticos (*ibd.*). Deve, pois, recorrer-se, sempre que possível, ao saber teórico e experiencial dos formandos, promovendo-se um entrosamento entre os colaboradores de idades mais avançadas com os mais novos e proporcionando-se uma saudável troca de saberes e experiências (*ibd.*). A experiência anterior do sujeito poderá ser útil, nomeadamente, ao nível da transferência e adaptação de conhecimentos anteriores semelhantes a novas situações. Ainda que a experiência anterior do sujeito não seja

imediatamente relacionável com a nova aprendizagem, é importante explorá-la de forma a proporcionar aos adultos a oportunidade de situar os novos saberes sobre o conteúdo que aprenderam anteriormente e confrontarem as novas informações com a experiência passada (*ibd.*). Um outro aspecto a salientar no âmbito da valorização da experiência em contexto formativo prende-se com o papel crescente que a mesma vai assumindo, com o passar dos anos, na definição da identidade pessoal de cada sujeito (*ibd.*). Ou seja, se a experiência dos sujeitos for desvalorizada, poderá conduzi-los a uma sensação de frustração, bem como diminuir a sua motivação, constituindo-se como um entrave ao sucesso da formação. Em suma, a adequação dos métodos de formação aos seus destinatários parece desempenhar um papel decisivo (*ibd.*).

1.4. A organização das ofertas de educação e formação de adultos em Portugal

Ao longo de todo o ciclo vital, os indivíduos vão realizando aprendizagens nos mais diversos contextos e adquirindo competências decorrentes de tais aprendizagens, constituindo-se a formação como um meio privilegiado para a aquisição, desenvolvimento e certificação de competências que poderão conduzir a novos investimentos, trajectos e projectos (Amorim, 2006). A formação profissional é legalmente enquadrada pelo Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações [SNQ] e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento. Assim, o SNQ estrutura as ofertas actualmente existentes em Portugal ao nível da formação profissional (Cf. Anexo 1). Por sua vez, segundo o artigo 131º do Decreto-Lei nº 7/2009, de 12 de Fevereiro, a formação contínua constitui-se como um direito dos trabalhadores, sendo que os empregadores devem assegurar um número mínimo de 35 horas de formação contínua por ano a cada trabalhador. Esta formação poderá ser desenvolvida pelo próprio empregador, por entidade formadora certificada para o efeito ou ainda por um estabelecimento de ensino reconhecido pelo ministério competente.

Este tipo de ofertas formativas é actualmente financiado através do Programa Operacional Temático Potencial Humano [POPH], promovido pelo Fundo Social Europeu [FSE]. Desta forma, a formação inicial pode ser financiada pelo FSE ou não, sendo neste último caso, geralmente promovida pela entidade que a desenvolve e tendo por objectivo a transmissão a novos colaboradores das políticas e práticas da empresa, bem como as competências inerentes ao exercício da função a desempenhar. Em alguns destes casos, o

trabalhador é conduzido ao posto de trabalho para que possa observar e receber orientações acerca das tarefas que irá executar. Embora a formação orientada para a obtenção de determinada qualificação profissional se assuma geralmente como formação inicial, esta pode também estar inscrita no quadro da formação contínua. Isto deve-se ao facto de estas formações se concretizarem nos mais diversos domínios e os indivíduos poderem recorrer às mesmas para actualizar os seus conhecimentos relativamente à sua actividade profissional ou para adquirirem novas competências. A formação contínua pode ainda ser promovida pela própria empresa, sendo que, neste caso, fica a cargo da mesma a sua concepção, desenvolvimento e financiamento (Comissão Interministerial para o Emprego, 2001).

É também de considerar o SNQ no domínio da formação, sistema este que adopta os princípios consagrados no acordo celebrado com os Parceiros Sociais e reestrutura a formação profissional inserida no sistema educativo e a inserida no mercado de trabalho, fazendo-as convergir em termos de objectivos e instrumentos. No âmbito do SNQ são criados, nomeadamente, o Quadro Nacional de Qualificações [QNQ] e o Catálogo Nacional de Qualificações [CNQ]. Segundo o Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro, o QNQ define a estrutura de níveis de qualificação através de um quadro de referência comum, que possibilita a correspondência e comparação entre os sistemas de qualificação de vários países. Na prática, pretende tornar as qualificações mais claras e compreensíveis entre os vários sistemas, de modo a facilitar e fomentar a mobilidade dos aprendentes e trabalhadores entre países. Por sua vez, o CNQ apresenta-se como um instrumento dinâmico de gestão estratégica das qualificações nacionais de nível não superior, de regulação da oferta formativa de dupla certificação, cujo financiamento público será sujeito à conformidade face aos referenciais nele contidos (Portaria nº 256/ 2005, de 16 de Março). Este integra referenciais de qualificação únicos para a formação de dupla certificação e para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências [RVCC]. Na perspectiva das empresas e de outras organizações, o CNQ pretende auxiliar na identificação e antecipação de necessidades de qualificações e competências, na orientação das opções de gestão de recursos humanos com vista à procura e valorização das qualificações, bem como estimular os investimentos em formação e em processos de RVCC.

2. TRABALHO E FORMAÇÃO

2.1. A análise do trabalho e formação - contributos da Psicologia do Trabalho

A formação profissional e a forma como esta se desenvolvia começou a ser alvo de interesse por parte da Psicologia do Trabalho e da Ergonomia a partir da década de 50. No sentido de alertar para concepções de formação ancoradas numa análise do trabalho prévia tal como refere Jobert nas suas abordagens às metáforas do saber como acção e da formação como desenvolvimento que anteriormente expusemos, também o autor Jacques Leplat assumiu um papel fulcral. Efectivamente, Leplat foi um dos primeiros autores que, em 1955 (cit. in Lacomblez & Vasconcelos, 2009), começou a atribuir importância à análise prévia das exigências inerentes ao desempenho das actividades realizadas para posteriormente se conceberem os programas de formação adaptados às diferentes realidades e necessidades em causa (*ibd.*). Um dos primeiros estudos que veio reforçar a importância desta complementaridade entre a formação e análise de trabalho, conceito central em Psicologia do Trabalho, remonta ao ano de 1962. Neste, concluiu-se que as formações em que os conteúdos formativos tinham por base a análise real da actividade de trabalho produziam excelentes resultados na sua implementação e que os índices de sucesso por parte dos operadores aumentavam consideravelmente (*ibd.*). A partir dessa altura, o trabalhador deixa de ser conceptualizado como um mero executante, esperando-se que seja capaz de assumir iniciativas de forma a dar respostas funcionais à maioria dos acontecimentos imprevistos da produção (*ibd.*). Começou-se, então, a alertar para a importância de partir do contacto quotidiano com os disfuncionamentos derivados da execução das actividades para um conhecimento de processos formativos alternativos, diferentes dos presentes apenas nos manuais de formação e a privilegiar novas formas de formação profissional, estabelecendo uma ruptura com as concepções de aprendizagem que se baseavam em princípios universais de repetição dos comportamentos funcionais predefinidos (*ibd.*). Uma vez que o diagnóstico baseado no pressuposto de um conhecimento global do processo de trabalho se revela extremamente limitado, assiste-se à emergência e a um destaque crescente de uma “formação de competências” (*ibd.*, p. 55). Neste modelo, os contributos da ergonomia e da psicologia do trabalho que reportam a uma análise focada do desempenho das actividades em situações reais são mobilizados. Contudo, apesar das evidências que têm sido demonstradas, o contributo da análise do trabalho na concepção da formação profissional parece não ser tido em conta actualmente, em diversos contextos empresariais (*ibd.*). A eficácia da implementação e dos resultados da formação parece resultar da conjugação de factores como

a existência de uma análise prévia ao nível dos objectivos, das competências já adquiridas e do comportamento dos indivíduos no trabalho (Falzon & Teiger, 1999). Neste tipo de abordagens, a complexidade inerente ao trabalho humano conduz à necessidade de uma análise do trabalho prévia à formação (Lacomblez & Vasconcelos, 2009).

No que respeita ao papel do formador, tendo em conta a ancoragem da formação no trabalho real, a exigência imposta ao mesmo assume-se como crescente. Este deverá possuir competências técnicas satisfatórias na área de actividade em questão para poder proceder a uma correcta análise das situações de trabalho reais, bem como a capacidade didáctica de as transmitir (Pinheiro, 2001). Por outro lado, é desejável que este possua também a capacidade de auxiliar os formandos na formalização da sua actividade, tendo em conta as relações singulares que existem entre os diversos actores e a sua actividade (*ibd.*). Assim, a aprendizagem centrada na actividade parece permitir uma melhor apropriação de saberes articulados com a actividade real e concreta de trabalho.

Finalmente, há que considerar a própria acção de formação como elemento integrante de um processo de mudança, influenciando-o e indo mesmo além deste. Assim, mesmo que a formação seja criteriosamente concebida e implementada, ela não constitui, de forma isolada, um meio de desenvolvimento real e sustentável (Lacomblez & Vasconcelos, 2009). Para tal, revela-se necessário um questionamento acerca das condições concretas em que as competências adquiridas por parte dos formandos terão de ser mobilizadas nas situações reais de produção (*ibd.*). Efectivamente, é necessário considerar uma série de conjecturas relacionadas com a própria organização, tais como as pressões temporais ou o número de trabalhadores necessários para assegurar os fins definidos, para conferir à formação o seu sentido (*ibd.*). Caso não se reúnam as condições necessárias para a concretização dos novos saberes adquiridos em contexto de formação, a própria formação pode revelar-se factor de desestabilização nos formandos, encaminhando-os para a aquisição de novas competências que são impossíveis de se realizar em contexto prático (*ibd.*). Neste sentido, uma nova geração de investigadores debruçou-se sobre estas preocupações, no sentido de ultrapassar as limitações que derivam de actuações pontuais. Os estudos e reflexões acerca da temática advogam a ideia da impossibilidade de se decidirem de uma forma abstracta e definitiva as mudanças técnico-organizacionais, com o apoio exclusivo dos recursos técnico-científicos e sem uma ancoragem na actividade real de trabalho, na qual se expressam as adversidades e dinâmicas contraditórias (*ibd.*). É visado, portanto, um alargamento e acompanhamento da acção de formação e das acções de transformação que implicam uma diversificação dos

actores da formação bem como novos desafios para o formador/ investigador. Em suma, esta geração de investigadores aponta para a necessidade de uma reconfiguração dos cenários de intervenção formativa nos locais de trabalho, ancorando a formação num projecto de transformação das formas de organização e das condições de trabalho. Estas abordagens implicam um investimento profundo na análise e na auto-análise das actividades de trabalho que não se poderão, contudo, restringir aos operadores, na medida em que o seu espectro de decisão é algo reduzido (*ibd.*).

2.2. As relações recíprocas entre organização e formação

A teoria do agir organizacional proposta por Bruno Maggi (2003) refere que não é possível proceder à análise da organização descurando a aprendizagem, nem debruçar-se sobre a formação sem referir o processo organizacional, ou, citando o autor, “organização e formação não são ‘realidades’ diferentes com eventuais conexões entre si, mas uma implica a outra (...)” (Maggi, 2003, p. 169). Na sua teoria, Maggi analisa o sistema social e a organização de modo a conceber diferentes formas de formação. São abordadas três formas fundamentais de concepção do sistema social, que se baseiam em pressupostos distintos. Na primeira concepção, o autor enfatiza um modelo no qual prevalece o sistema como entidade pré-determinada em relação aos seus sujeitos. Assenta no pressuposto de que cada sujeito, sendo uma parte ‘mecânica’ do sistema, desempenha de forma rígida, invariável e passiva tarefas específicas que lhe são dirigidas e que fazem com que todo um sistema funcione numa lógica esperada (*ibd.*). Nesta primeira concepção, o autor releva duas visões da realidade social: uma mecanicista, na qual as relações entre os componentes do sistema são considerados estáveis e rigidamente programáveis, e uma visão organicista, em que advoga que as relações entre os componentes do sistema são relativamente estáveis, gozando, porém, de margens de variabilidade (*ibd.*). Estas relações são submetidas a uma regulação homeostática que, tal como no organismo vivo, garante a melhor resposta às necessidades funcionais do sistema. Os programas de formação que seguem esta concepção derivam destas visões da realidade social. Assim, a formação na lógica do sistema mecanicista assume como fundamento a ideia da racionalidade objectiva, absoluta. Os programas são rígidos e dispensam correcções, pois o controlo de cada componente é assegurado *a priori* (*ibd.*). O próprio sujeito é uma parte mecânica do sistema por contribuir para o seu funcionamento, pelas atribuições específicas que recebe e pelas respostas que fornece às solicitações que lhe são dirigidas. Por conseguinte, a formação prevê uma aceitação absoluta dos objectivos do

sistema e dos seus modos de funcionamento e consiste na imposição das normas gerais e particulares, das quais derivam as instruções referentes aos comportamentos pretendidos pela execução das tarefas atribuídas segundo as modalidades específicas. É pretendido que os formandos adoptem uma postura passiva, limitando-se a receber a informação que lhes é transmitida para que, posteriormente, a possam colocar em prática. Os programas derivam directamente dos princípios do sistema, sem possibilidade de afastamento ou modificações dos mesmos (*ibd.*). Não se procede, pois, a análises de necessidades, uma vez que, para cada mecanismo, é possível prever uma lista de prescrições e instruções de funcionamento e, posteriormente, expor as mesmas nos programas. No que respeita aos resultados da formação e à sua avaliação, estes derivam directamente do funcionamento tal como prescrito. Não se prevêem projectos particulares, mas apenas uma planificação baseada no funcionamento do sistema, que compreende prescrições gerais e rígidas de formação (*ibd.*). A actividade de formação constitui-se através do cumprimento de tarefas segundo modalidades prescritas e há uma separação do plano e da sua execução, na qual os formadores são os únicos responsáveis pela elaboração do plano e os formandos se limitam a executá-lo. Por outro lado, a formação na lógica do sistema organicista parte-se da ideologia de que cada sistema contribui para a satisfação das necessidades de conservação e integração do sistema no interior, de adaptação e procura das duas finalidades no exterior (*ibd.*). A parte e o todo mantêm-se e evoluem harmoniosamente, assegurando um equilíbrio geral que é mantido em função das exigências funcionais. Nesta concepção, é desejável que ocorram correcções do sistema sempre que tal conduza a soluções mais funcionais. A formação propõe-se então a activar, estimular e dirigir as motivações individuais em função daquilo que o sistema necessita, estimulando a aptidão para a mudança, e tem como objectivo final a adequação dos sujeitos ao papel necessário ao funcionamento do sistema (*ibd.*). Não se trata, portanto, de transmitir dogmaticamente noções e prescrições tal como no sistema mecanicista, mas antes de estimular a aptidão à mudança. Nesta lógica, já pode começar a fazer sentido falarmos de análise de necessidades, sendo que estas equivalem a uma exigência funcional. Visa, portanto, detectar as solicitações do sistema no que respeita aos papéis e funções, bem como as motivações dos sujeitos em relação com as funções (*ibd.*). No que respeita aos resultados e à sua avaliação, o próprio resultado é a maior correspondência com as necessidades funcionais. Prevê projectos, resultantes das exigências dos formandos que evidenciam objectivos particulares de formação, no âmbito do objectivo geral de equilíbrio do sistema. A actividade de formação é a concretização projecto, sendo que esta é uma actividade do sistema que a requer. O formador assume um papel integrador enquanto o papel dos destinatários é o de desempenharem os papéis determinados.

Em suma, nas duas visões, mecanicista e organicista, o sistema é considerado como pré-determinado em relação aos sujeitos. Contudo, no sistema mecanicista este é pré-determinado e não-modificável, e no sistema organicista, apesar de pré-determinado é modificável em função da melhor adaptação possível ao ambiente. A formação impulsiona para o respeito às regras do programa no sistema mecanicista, enquanto o organicista favorece e contribui para a integração/ adaptação ao sistema (*ibd.*).

No que concerne à segunda concepção proposta pelo autor, o sistema é também encarado como uma entidade objectiva, distinta dos sujeitos, tal como na primeira concepção (*ibd.*). No entanto, neste caso o sistema é definível a partir das interacções entre os sujeitos que o produzem e constroem e não é considerado como pré-constituído (como na primeira concepção). Nesta segunda concepção de realidade social prevalece o sujeito, sendo que a realidade social é subjectiva. A singularidade dos casos concretos não admite generalização nem o recurso a explicações causais ou funcionais, os fenómenos são compreendidos através da experiência vivida e a partir da mesma podem ser relacionados à totalidade do sistema (*ibd.*). A formação que deriva desta concepção é a da lógica do actor e do sistema construído. A formação auxilia os sujeitos na tomada de consciência acerca dos papéis que assumem no quotidiano, tanto na vida profissional, como na sociedade, por meio de uma orientação não-directiva. A experiência é mobilizada para aprender através da mesma e não como forma de utilizá-la para aprender, como refere a primeira concepção. No que se refere ao papel da mudança, esta é convocada no sentido de mudança das relações interpessoais e, por consequência, da mudança do sistema (*ibd.*). Na concepção anterior, o papel da mudança era também enfatizado mas no sentido de mudança do sujeito, tendo em vista o papel e, a partir deste, procurando uma melhor funcionalidade do sistema. Nesta lógica do actor, a formação não almeja uma integração ou adaptação como na concepção anterior, mas antes uma oposição aos efeitos do sistema não desejados (*ibd.*). No que se refere às necessidades e análise das mesmas, estas apenas podem ser apreendidas na integração quotidiana e apenas podem dizer respeito aos sujeitos e não ao sistema. A necessidade constitui-se como um sinal de um problema que se expressa na confrontação das estratégias dos sujeitos (*ibd.*). Os resultados da formação dizem respeito à tomada de consciência dos factos que se constituem como problema para o sujeito na interacção com o meio. Esta concepção rejeita a planificação, na medida em que considera que a actividade de formação resulta de uma reflexão do autor sobre a sua própria experiência, sendo portanto impossível projectar-se a

aprendizagem. A relação de formador-aluno não se aplica, mas antes a de “actores-clientes”, que, em conjunto com o formador, vivem a actividade de formação (*ibd.*).

Por sua vez, a terceira concepção de Maggi procura relações entre valores, significados e símbolos e não entre as partes, sectores ou funções (*ibd.*). O sistema social é aqui concebido como um processo de acções e decisões reciprocamente orientadas, sem dissociação entre ele e os sujeitos. Assume-se como um processo de acções dotadas de sentido, sendo que a ênfase é colocada na realidade como construção social e o sistema é o resultado das interacções entre os sujeitos (*ibd.*). Assim, o sistema é percebido como um processo de acção que se auto-produz e auto-regula, sendo que o processo de agir se constitui como acção formativa. Devido ao facto de não haver prevalência do sujeito ou do sistema, a acção individual e a acção social são indissociáveis. A realidade social é relacional, não se apresentando nem subjectiva, nem objectiva (*ibd.*). A formação que então deriva assenta numa lógica do agir e do sistema como processo. O sistema apresenta-se como um processo em que o sujeito e o sistema são indissociáveis. O sujeito é perspectivado como parte integrante do sistema, na medida em que actua constantemente no meio, projectando acções. A formação não pode ser compreendida enquanto actividade dissociada do sistema social que a requer, pois esta é a própria reflexão do sistema sobre si mesmo. Desta forma, as distinções entre formação e aprendizagem, formação em sala de aula e desenvolvimento de actividades deixam de fazer sentido, visto que traduzem o isolamento da formação. O processo é um percurso de busca, aprendizagem e decisão que se traduz através do conceito de agir construtivo. Este processo implica uma formação não separada do processo, uma vez que a mesma é própria do processo, estabelecendo um aspecto de acção organizadora e constituindo um elemento de auto-organização do sistema (*ibd.*). Nas três lógicas, a formação mobiliza o conceito de mudança, os significados atribuídos ao conceito, porém, divergem entre si. Nesta última lógica, a mudança apresenta-se como intrínseca ao processo do qual a formação é parte integrante, sendo, em simultâneo, intrínseca ao processo formativo. No que respeita às necessidades formativas, estas manifestam-se na congruência interna entre as escolhas da acção, conhecimento e resultados que se pretende alcançar. Contudo, não há possibilidade de se realizar a análise destas necessidades do exterior, uma vez que o único ponto de observação vantajoso é o do próprio desenvolvimento da acção. Por outro lado, a avaliação dos resultados é a própria análise de necessidades num processo modificado, dirigido a mudanças seguintes (*ibd.*). A planificação relativa à análise de necessidades de formação articula-se com projectos particulares. Nesta lógica, todos os sujeitos se envolvem no

processo no qual projectam e agem. Relativamente às lógicas anteriores, pode afirmar-se de forma sucinta que, enquanto na lógica do sistema a formação se assume como instrumento de integração, na lógica do sistema construído, a formação sustenta as estratégias a mobilizar por parte dos sujeitos perante os efeitos constrangedores do sistema. Por outro lado, na lógica do agir, a formação auxilia a concepção do processo e do seu desenvolvimento (*ibd.*).

Considerando os anteriores aspectos de revisão da literatura, referimos o envelhecimento da sociedade actual como condição que remete para a incontornável necessidade de consciencialização acerca da manutenção dos trabalhadores mais velhos em situação de emprego, durante mais anos. Neste sentido, o presente estudo debruçou-se sobre as especificidades de desenvolvimento dos programas de formação profissional que integram trabalhadores de diferentes idades, tendo como referência a conjectura da sociedade actual. Desta forma, a escolha das temáticas do enquadramento teórico passou, numa primeira parte, por procurar salientar a importância da formação ao longo do processo de envelhecimento, prestando particular interesse à motivação e às metodologias a privilegiar perante este público-alvo. Numa segunda parte, atentou-se às relações entre trabalho e formação, relevando a temática da análise do trabalho e das concepções de formação.

CAPÍTULO II. METODOLOGIA

1. ADEQUAÇÃO DO TIPO DE METODOLOGIA AO PRESENTE ESTUDO

Na presente investigação de carácter exploratório, utilizou-se uma metodologia de índole qualitativa. Neste tipo de metodologia, a pesquisa assenta na realidade contextualizada, no todo em que esta se insere. A presente investigação pretendeu aprofundar a relação entre formação e envelhecimento, tentando sempre ter como base o panorama empresarial actual e a realidade em que se insere cada organização envolvida no estudo.

Um outro aspecto a salientar na metodologia qualitativa é a procura da globalidade e da compreensão dos fenómenos (Almeida & Freire, 2003). Este facto enquadra-se na problemática em estudo, na medida em que se pretende estabelecer contacto com os fenómenos em estudo, contextualizando-os sempre nas suas especificidades, procurando, em simultâneo, aceder a uma profunda compreensão dos objectivos. A pesquisa qualitativa procura, nomeadamente, obter dados descritivos mediante o contacto directo e interactivo do investigador com a situação-objecto. Neste caso, é frequente a busca de uma compreensão acerca dos fenómenos, tendo por base a perspectiva dos participantes da situação estudada

procedendo, posteriormente, para uma interpretação dos fenómenos em estudo (Neves, 1996). As metodologias qualitativas constituem uma ferramenta essencial para a investigação no domínio da significação da experiência humana (Fonte, 2005). Estas, sendo de natureza hermenêutica e flexível devido à integração de diversos procedimentos como a descrição, compreensão e interpretação da realidade, permitem uma maior interacção entre o investigador e os restantes intervenientes. É essencial que o investigador não se limite a assumir um papel de observador, indo mais além e assumindo-se como um membro activo e participativo ao longo de toda a investigação (Fernandes, 2009). Tendo em conta que o tipo de pesquisa que se procurou levar a cabo pressupunha um contacto directo quer com as organizações, quer com os intervenientes na investigação, este tipo de abordagem metodológica foi a que se afigurou como mais adequada.

É ainda de referir o facto de que, nas Ciências Sociais, os pesquisadores, ao empregarem métodos qualitativos, estão mais focalizados no processo social do que na estrutura social propriamente dita. A ênfase é colocada no contexto e procura-se, desde que possível, conseguir uma integração empática com o objecto de estudo que implique a sua melhor compreensão (*ibid.*). Desta forma, justifica-se a opção pela metodologia qualitativa, uma vez que o objectivo da investigação é analisar, da forma mais aprofundada possível, as representações dos intervenientes integrados em determinados contextos organizacionais acerca da formação profissional.

2. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

Para a concretização do objectivo geral de investigação – analisar, da forma mais aprofundada possível, as representações dos intervenientes integrados em determinados contextos organizacionais acerca da formação profissional, elaboraram-se os seguintes objectivos específicos: a) explorar como se desenvolve o ciclo formativo nas organizações em análise, prestando particular atenção à integração em formação dos trabalhadores mais velhos; b) explorar as representações de trabalhadores, de diferentes faixas etárias, relativamente ao envolvimento em formação. Note-se que o primeiro objectivo foi alcançado fundamentalmente através do ponto de vista dos responsáveis organizacionais, aqui designados por empregadores, enquanto o segundo, foi compreendido apenas através do ponto de vista dos trabalhadores.

3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Relativamente ao objectivo específico – “explorar como se desenvolve o ciclo formativo nas organizações em análise, prestando particular atenção à integração dos trabalhadores mais velhos”, procurámos compreender “Como se desenvolvem as diferentes etapas do ciclo formativo?”; “Qual o contributo da análise do trabalho para a concepção do plano de formação e para as seguintes fases do ciclo formativo?” e “Quais as representações dos empregadores relativamente à integração em formação dos trabalhadores mais velhos?”.

Face ao objectivo que remete para a tentativa de exploração das representações de trabalhadores, de diferentes faixas etárias, relativamente ao envolvimento em formação, procurámos responder às questões: “Quais os motivos para o envolvimento em formação?” e “Qual a avaliação dos trabalhadores relativamente à participação em formação?”.

4. AMOSTRA

Participaram nesta investigação empregadores, na figura dos responsáveis de formação, e trabalhadores de duas organizações. A opção por diferentes organizações partiu do princípio de que realidades organizacionais distintas poderiam, por hipótese, apresentar igualmente opções formativas diferentes. O critério de escolha das duas organizações que participaram no estudo assentou fundamentalmente na facilidade de acesso. Após várias tentativas de contacto com outras organizações, as únicas que responderam de forma positiva à solicitação de participação no estudo foram as organizações que acabaram por ser efectivamente envolvidas no mesmo.

A amostra foi constituída por nove sujeitos, cinco de uma empresa multinacional do ramo automóvel e quatro de uma organização não governamental. Da amostra de trabalhadores três são do sexo feminino e quatro do sexo masculino, enquanto os empregadores são ambos do sexo feminino. No que concerne ao vínculo contratual, uma das empregadoras encontra-se contratada a termo certo e outra sem termo; por sua vez, cinco dos trabalhadores encontram-se com um contrato sem termo e dois trabalhadores com um contrato a termo certo.

Uma vez que um dos nossos objectivos se prendia com a compreensão da relação entre envelhecimento e formação profissional, tinha-se previsto a realização de entrevistas apenas a trabalhadores de idades mais avançadas. Contudo, tal não foi possível devido a constrangimentos internos das organizações. Realizaram-se, assim, entrevistas a

trabalhadores de diferentes idades, tendo sempre presente a intencionalidade de aceder às representações que estes possuíam acerca da formação. Entrevistaram-se também os empregadores das duas organizações, no sentido de aceder às suas representações relativamente à temática em estudo, procurando realizar um cruzamento entre as suas significações e as dos trabalhadores. Importa referir que o método de amostragem utilizado foi o da amostragem por conveniência, uma vez que os elementos da amostra foram escolhidos pelas próprias organizações após a primeira reunião com os empregadores em que foram explicitadas as especificidades e objectivos do estudo. A amostragem por conveniência é um método utilizado com sucesso, nomeadamente em situações nas quais se pretenda captar ideias gerais, bem como aspectos críticos (Coutinho, 2007). Seguidamente é apresentada uma tabela que sistematiza as características relevantes dos participantes na presente investigação.

Identificação	Sexo	Idade	Grau de escolaridade	Empresa	Antiguidade	Funções desempenhadas	Vínculo contratual
E.C.	Feminino	40	3º ciclo do Ensino Básico	Multinacional	15 anos	Operária não especializada	Sem termo
I.A.	Feminino	39	Ensino Secundário	Multinacional	6 anos e 6 meses	Responsável do Departamento de Qualidade	Sem termo
G.S.	Masculino	31	Ensino Secundário	Multinacional	1 ano	Aprovisionador	A termo certo
M.S.	Masculino	37	3º ciclo do Ensino Básico	Multinacional	1 ano	Chefe de Armazém	A termo certo
G.D.	Feminino	28	Mestrado	Multinacional	1 ano	Responsável de Formação e do departamento de Recursos Humanos	A termo certo
M.N.	Feminino	Não referiu	Licenciatura	ONG	15 anos	Responsável de Formação	Sem termo
S.G.	Masculino	59	4º ano	ONG	20 anos	Motorista	Sem termo
S.P.	Masculino	63	4º ano	ONG	23 anos	Motorista	Sem termo
C.T.	Feminino	40	3º ciclo do Ensino Básico	ONG	13 anos	Motorista	Sem termo

Tabela 1: Caracterização da amostra

Uma vez que este estudo se encontra também direccionado para trabalhadores mais velhos, mostrou-se pertinente identificar a média de idades e antiguidade na empresa bem como o grau de escolaridade que prevaleceu. Neste âmbito, as médias de idade e antiguidade na empresa situam-se nos 44 anos (44,1 anos) e nos 11 anos (11,4 anos), respectivamente. Por sua vez, a maior parte dos trabalhadores possui o 3º ciclo do ensino básico.

4.1. Caracterização das Organizações

A recolha de dados para a realização do presente estudo realizou-se, conforme anteriormente referido, junto de duas organizações de estatutos sócio-económicos distintos. A primeira é uma empresa multinacional do ramo da indústria automóvel, que tem como actividade principal a venda e montagem de componentes automóveis. Teve a sua fundação no ano de 1992 e possui instalações em diversas cidades distribuídas pelos cinco continentes. Do total de 102² trabalhadores desta empresa, apenas 28 possuem contrato de trabalho sem termo, sendo a grande maioria contratada a termo certo ou temporário. Apesar de nos últimos dois anos estes números se terem mantido relativamente estáveis, o número de trabalhadores tem vindo a aumentar desde a data de fundação até aos dias de hoje. No que concerne à escolaridade dos trabalhadores da empresa, é de referir que a média se situa no terceiro ciclo do ensino básico.

No que concerne aos horários de trabalho, apesar de estes se apresentarem como fixos, a grande maioria dos trabalhadores possui isenção de horário de trabalho. Relativamente à formação, esta empresa organiza e desenvolve formação inicial sempre que um novo colaborador inicia funções na empresa. A formação contínua é também encarada como essencial, sobretudo nos domínios da actualização de conhecimentos e das normas ISO implementadas na empresa. No que respeita ao modo de financiamento das formações, este fica a cargo da própria entidade, tanto a nível de formações iniciais como contínuas. Nesta empresa foram entrevistados quatro trabalhadores e a responsável de formação que, por sua vez, assume também a função de responsável de recursos humanos.

Por outro lado, a outra organização na qual se desenvolveu o estudo apresenta-se como Organização não-governamental [ONG], sem fins lucrativos, de carácter voluntário e de interesse público, exercendo a sua actividade sobretudo no ramo da prestação de serviços.

² Os números de trabalhadores supracitados dizem respeito ao mês de Fevereiro de 2011.

Tem como áreas de actuação essencialmente a saúde, a acção social e a emergência. Teve a sua fundação no ano de 1865 e possui uma extensa rede humanitária a nível internacional. A nível nacional possui cerca de 174 pólos, sendo que dois destes se situam na zona do grande Porto. A recolha de dados realizou-se na sede do pólo do Porto. A organização possui um número de 120³ trabalhadores, sendo que a maioria possui um vínculo contratual de contrato sem termo. Os restantes possuem contrato a termo ou assumem-se como prestadores de serviços. No que respeita à caracterização dos níveis de escolaridade, não existe a prevalência de um determinado grau. No respeitante à formação que realizam foi apenas referida a formação contínua, ficando o financiamento da mesma a cargo da própria organização. É de referir que esta organização realiza formação interna específica do sector de actividade que a caracteriza, sendo que esta é direccionada tanto para trabalhadores internos como para externos à organização. Desta organização entrevistaram-se três trabalhadores e a responsável de formação, como representante da entidade empregadora.

5. INSTRUMENTOS

Nos estudos de carácter exploratório, a utilização de diversos métodos é frequente e afigurou-se essencial para, partindo de diferentes fontes, procurar discernir as dimensões essenciais da problemática em estudo (Quivy e Campenhoudt, 2003). Assim, na presente investigação, recorreu-se a diversos métodos e instrumentos, nomeadamente a um questionário de dados sociodemográficos, construído para este estudo (Cf. Anexo 3), entrevistas semiestruturadas (Cf. Anexos 4 e 5) e análise documental. A ficha de dados sociodemográficos permitiu-nos aceder a informações como a idade, nível de escolaridade, horário de trabalho, funções desempenhadas, antiguidade, entre outros aspectos relativos aos trabalhadores. Através desta, foi possível proceder a uma caracterização mais aprofundada da amostra no que respeita a informações relevantes sobre os trabalhadores que possam estar relacionadas com a temática em estudo. No que respeita à análise documental, foi inicialmente referido por ambas as organizações a intenção de disponibilizar o plano de formação do ano anterior, possibilitando assim uma análise das especificidades acerca das formações desenvolvidas nas organizações. Contudo, apenas a empresa multinacional acabou efectivamente por permitir o acesso a este documento, facultando uma compreensão mais detalhada do tipo de formações que a mesma realiza. É também de salientar que, na empresa

³ Os números de trabalhadores supracitados dizem respeito ao mês de Março de 2011.

multinacional, foi possível aceder a um documento elaborado pela responsável de formação com informações referentes a idade, grau de escolaridade e antiguidade na função dos participantes em formações desenvolvidas durante o ano de 2010. Ambas as organizações facultaram informações específicas das mesmas através de documentos que descreviam, de forma sumária, o seu campo de actuação e evolução. Estes documentos, juntamente com os métodos de entrevista permitem ao investigador aceder a informações e especificidades de reflexão de extrema riqueza e diversidade (Quivy e Campenhoudt, 2003). As entrevistas exploratórias têm como função tornar evidentes alguns dos aspectos do fenómeno em estudo, aos quais o investigador não teria tido acesso e assim completar as pistas de trabalho sugeridas pela leitura realizada previamente (*ibid.*). Uma vez que o objectivo central neste tipo de estudos é o de encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, é importante que as entrevistas decorram de forma aberta e flexível para permitir um certo grau de liberdade ao observador, tendo-se, por essa razão, optado pelas entrevistas semiestruturadas. Esta opção deveu-se também ao facto de considerarmos que estas permitem um acesso mais aprofundado aos dados, auxiliando em grande medida, na exploração das motivações dos trabalhadores. Uma entrevista semiestruturada não é inteiramente aberta nem orientada por questões predefinidas (*ibid.*). Assim, as entrevistas apresentaram uma estrutura relativamente aberta, tendo sempre em conta as questões orientadoras que se incluíram no guião. Contudo, por vezes a sua ordem foi alterada e adaptada ao decorrer da entrevista, aproveitando para colocar novas perguntas pertinentes para a nossa investigação.

6. PROCEDIMENTOS

6.1. Recolha de dados

Para se proceder à recolha de dados, foram contactadas via e-mail uma empresa e uma ONG, solicitando a sua colaboração na presente investigação. Nesse documento (Cf. Anexo 2), procurou-se, explicar de forma sumária o âmbito da temática em estudo bem como o teor da colaboração pretendida por parte das mesmas. Após resposta afirmativa de ambas, foram agendadas duas reuniões, uma com a responsável de formação da empresa multinacional e outra com a Directora do pólo do Porto na ONG, com o intuito de sensibilizar para a pertinência do fenómeno em estudo, explicar as etapas de investigação e esclarecer mais detalhadamente o tipo de colaboração solicitada. Na sequência, já com as responsáveis de formação, foram agendadas as datas de realização das entrevistas tanto com as próprias

responsáveis, como com os colaboradores e tendo em conta os seus horários. O período de recolha de dados decorreu entre Janeiro e Março de 2011.

Saliente-se que, à excepção das responsáveis de formação, os trabalhadores foram escolhidos pelas próprias organizações. Antes da realização das entrevistas aos trabalhadores, efectuadas no local e dentro do horário de trabalho dos entrevistados, estes foram esclarecidos sobre o propósito e os objectivos da investigação. Foi-lhes solicitado o consentimento expresso para a realização das entrevistas e assegurada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

4.2. Tratamento de dados

Para a análise e tratamento dos dados obtidos, privilegiaram-se os princípios da *grounded theory*. O presente modelo assenta numa orientação para a descoberta por parte do investigador concretizando-se através de um tipo de pesquisa mais exploratória. Parte da familiarização com situações ou fenómenos e da descrição e análise dos mesmos, formulando questões susceptíveis de reformulação e refinamento à medida que a investigação vai evoluindo (Fonte, 2005). Recorre a um conjunto de procedimentos qualitativos com o objectivo de contribuir para o seu desenvolvimento, apoiando-se nos dados que foram sistematicamente recolhidos e analisados (*ibd.*). O objectivo central do modelo consiste em desenvolver uma estreita ligação entre a teoria e a realidade estudada, relevando o papel activo do investigador neste processo (Fernandes & Maia, 2001). A *grounded theory* valoriza ainda as condições contextuais em que os fenómenos ocorrem, pois assenta num processo que resulta das interpretações dos diversos intervenientes (*ibd.*). Por conseguinte, o conteúdo das entrevistas foi analisado de acordo com os princípios do modelo da *grounded theory*. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2009), é uma técnica de análise de comunicações que pretende ir além dos significados, da leitura simples do real, realizando-se, para o efeito, uma primeira leitura ‘flutuante’, que consiste “em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (*ibd.*, p. 122), constituindo esta primeira leitura uma pré-análise que correspondeu a uma fase de organização para operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais. Seguiu-se a exploração do material, a qual se concretiza através de operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas (Bardin, 2009). Nesta fase, procedeu-se a uma codificação aberta dos dados, que consistiu em decompor os mesmos em

unidades de análise (representativas do fenómeno em estudo) para, seguidamente, questionar estas unidades de uma forma aberta (Fernandes & Maia, 2001). Este questionamento implica a mobilização de competências de observação e atenção focalizada, no sentido de ir nomeando e conceptualizando as respostas que vão progressivamente emergindo. Seguidamente, os conceitos foram agrupados em categorias, que se definem como classes significativas, e que agrupam, sob uma noção genérica, elementos do discurso (Guerra, 2006), agrupamento este realizado em função das características comuns destes elementos. Estas resultaram da reconfiguração dos códigos anteriormente encontrados através da criação de relações de similaridade entre conceitos que pareceram associar-se ao mesmo fenómeno (Bardin, 2009). De forma a concretizar todo este processo, recorreu-se ao software de análise qualitativa NVivo, versão 8.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

1. DESCRIÇÃO DO SISTEMA DE CATEGORIAS

O sistema de categorias foi desenvolvido de forma a dar resposta às questões de investigação anteriormente descritas, sendo constituído por duas categorias de primeira ordem (categorias gerais): Formação (1); Envelhecimento e formação (2). Encontram-se detalhadas, em anexo, as grelhas das categorias acima mencionadas (Cf. Anexos 6 e 7, respectivamente).

Formação (1)

A partir da categoria “*Formação*” (1), emergiram dos nossos dados duas categorias de segunda ordem sendo estas: “*Empregadores*” (1.1.), categoria que se constituiu de relatos dos participantes que representam a entidade empregadora; “*Trabalhadores*” (1.2.), a qual se refere a relatos dos trabalhadores que exercem a sua actividade nas organizações que participaram no estudo.

Empregadores (1.1.)

Da categoria de segunda ordem “*Empregadores*” (1.1.), emergiram através dos relatos dos participantes, nove categorias.

A primeira categoria “*Avaliação da formação*” (1.1.1.), enfatiza relatos dos participantes que descrevem o modo como a avaliação da formação é realizada na empresa, advindo desta categoria cinco categorias de última ordem: “*Análise*” (1.1.1.1.), “*Exame*”

(1.1.1.2.), “*Questionário*” (1.1.1.3.), “*Diálogo informal*” (1.1.1.4), “*Impacto notório*” (1.1.1.5.) (Cf. Anexo 6).

A segunda categoria “*Método de avaliação das necessidades formativas*” (1.1.2.), compreende relatos dos participantes acerca do modo como a avaliação das necessidades de formação se operacionalizam na empresa. Da presente categoria sucederam três categorias de última ordem, sendo as seguintes: “*Conversas informais*” (1.1.2.1.), “*Documento*” (1.1.2.2.), “*Reunião com as chefias*” (1.1.2.3) (Cf. Anexo 6).

Uma terceira categoria “*Finalidade*” (1.1.3.), denota referências dos participantes à finalidade de execução da formação e da qual resultaram quatro categorias de última ordem: “*Acção social*” (1.1.3.1), “*Dupla certificação*” (1.1.3.2), “*Integração*” (1.1.3.3.), “*Resposta a necessidades formativas*” (1.1.3.4.) (Cf. Anexo 6).

A quarta categoria “*Formadores*” (1.1.4.), compreende o modo como a empresa recruta e selecciona os seus formadores, surgindo desta cinco categorias de última ordem, sendo a seguinte: “*Bolsa de formadores*” (1.1.4.1.), “*Recrutamento interno*” (1.1.4.2.), “*Renovação*” (1.1.4.3.), “*Recrutamento externo*” (1.1.4.4.), “*Conhecimento das especificidades do trabalho real dos formandos, por parte dos formadores*” (1.1.4.5.) (Cf. Anexo 6).

A quinta categoria de terceira ordem “*Modalidades*” (1.1.5.), denota relatos dos participantes quanto às modalidades de formação desenvolvidas na empresa. Desta categoria resultaram quatro categorias de última ordem: “*Inicial*” (1.1.5.1.), “*Contínua*” (1.1.5.2.), “*Externa*” (1.1.5.3.), “*Interna*” (1.1.5.4.) (Cf. Anexo 6).

A sexta categoria “*Volume*” (1.1.6.), foi criada através dos discursos dos participantes, pelos quais é mencionado o volume de formação da empresa e da qual emergiram três categorias de última ordem: “*75 horas*” (1.1.6.1), “*210 horas*” (1.1.6.2.), “*Reduzida*” (1.1.6.3) (Cf. Anexo 6).

Da categoria de segunda ordem “*Empregadores*” (1.1.), surgiram ainda duas categorias de terceira e última ordem, sendo estas as seguintes: “*Financiada*” (1.1.7.), categoria na qual é mencionada que a formação realizada na empresa é financiada; e, “*Obrigatória*” (1.1.8.), na qual os empregadores referem que a formação realizada na empresa possui um carácter obrigatório de presença.

Por último, a nona categoria “*Constituição dos grupos de formação*” (1.1.9.), categoria em que os participantes referem como são criados os grupos de formação para cada

formação, sucederam duas categorias de última ordem: “*categoria profissional*” (1.1.9.1.), e “*indiferenciado*” (1.1.9.2.) (Cf. Anexo 6).

Trabalhadores (1.2.)

Da categoria de segunda ordem “*Trabalhadores*” (1.2.) resultaram através dos relatos dos participantes, cinco categorias de terceira ordem.

A primeira categoria “*Motivo para a participação*” (1.2.1.), foi desenvolvida considerando os discursos dos participantes quanto à descrição dos motivos pelos quais os trabalhadores decidem participar nas formações. Desta categoria advieram cinco categorias de última ordem, sendo as seguintes: “*Aprendizagem*” (1.2.1.1.), “*Certificação de conhecimentos*” (1.2.1.2.), “*Interesse*” (1.2.1.3.), “*Melhoria*” (1.2.1.4.), “*Organização da aprendizagem*” (1.2.1.5.) (Cf. Anexo 6).

A segunda categoria “*Importância*” (1.2.2.), compreende e descreve em que sentidos a formação se mostra importante para os trabalhadores; conduzindo a duas categorias de última geração, sendo elas as seguintes: “*Desenvolvimento pessoal*” (1.2.2.1.), e, “*Relevante*” (1.2.2.2.) (Cf. Anexo 6).

Uma terceira categoria “*Aspectos positivos*” (1.2.3.), permite compreender quais os aspectos que os trabalhadores consideram como positivos nas formações, e da qual emergiram sete categorias de quarta e última geração, sendo estas: “*Atualização de conhecimentos*” (1.2.3.1.), “*Benefício próprio*” (1.2.3.2.), “*Metodologias adequadas*” (1.2.3.3.), “*Prática*” (1.2.3.4.), “*Valorização*” (1.2.3.5.), “*Envolvimento*” (1.2.3.6.), “*Auxílio aos filhos nas tarefas escolares*” (1.2.3.7.) (Cf. Anexo 6).

A quarta categoria, “*Aspectos negativos*” (1.2.4.), enfatiza o relato dos trabalhadores quanto aos aspectos que os mesmos consideram negativos nas formações. Desta categoria sucederam oito categorias de última ordem: “*Impacto*” (1.2.4.1.), “*Ambiente da sala de formação*” (1.2.4.2.), “*Constituição dos grupos*” (1.2.4.3.), “*Conteúdos*” (1.2.4.4.), “*Horário*” (1.2.4.5.), “*Organização*” (1.2.4.6.), “*Conhecimento do trabalho real por parte dos formadores*” (1.2.4.7.), “*Cumprimento do plano de formação*” (1.2.4.8.) (Cf. Anexo 6).

A quinta categoria “*Especificidade da formação*” (1.2.5.), compreende relatos dos trabalhadores acerca da especificidade da formação como aspecto que consideram que deveria ser melhorado nas formações (Cf. Anexo 6).

Da categoria “*Trabalhadores*” (1.2.), surgiram ainda sete categorias de última ordem, sendo estas: “*Adequação da formação*” (1.2.6.), categoria que compreende relatos dos trabalhadores quanto à adequada condução da formação; “*Actualização da formação*” (1.2.7.), compreende referências dos trabalhadores à forma actualizada de condução das formações; “*Organização da formação*” (1.2.8.), na qual os trabalhadores mencionam a forma organizada como as formações se apresentam; “*Critérios para a participação em formação*” (1.2.9.), categoria na qual os trabalhadores referem que a formação realizada lhes é imposta; “*Recurso a exemplos dos formandos*” (1.2.10.), compreende relatos dos trabalhadores sobre o facto de formadores partirem de exemplos dos formandos na realização das formações na empresa; “*Forma progressiva de desenvolver os conteúdos formativos*” (1.2.11.), categoria na qual os trabalhadores referem o facto de conteúdos da formação serem desenvolvidos de uma forma progressiva nas formações na empresa; “*Consideração das especificidades de cada formando*” (1.2.12.), os trabalhadores mencionam que a formação na empresa tem em conta as especificidades individuais.

Envelhecimento e formação (2)

Através dos dados reunidos pelos relatos dos participantes, da categoria de primeira ordem “*Envelhecimento e formação*” (2) emergiram três categorias de segunda ordem sendo estas as seguintes: “*Resistência*” (2.1.), categoria que integra os relatos que evidenciam resistências à participação em formação; “*Integração de trabalhadores mais velhos*” (2.2.), a qual se refere às representações dos empregadores quanto ao envolvimento de trabalhadores mais velhos em formação; “*Formandos*” (2.3.), que se reporta às características dos formandos envolvidos em programas de formação. (Cf. Anexo 7)

Resistência (2.1.)

A partir da categoria de segunda ordem “*Resistência*” (2.1.), organizámos o discurso dos participantes em duas categorias de terceira e última geração.

A primeira categoria “*Existência*” (2.1.1.), referencia a existência de resistência dos trabalhadores mais velhos face à participação em formações.

Uma segunda categoria criada, “*Estratégias para contornar a resistência*” (2.1.2.), denota os discursos dos empregadores quanto ao recurso a conversas com os trabalhadores mais velhos, de forma a contornar a resistência que estes demonstram na participação em formações.

Integração de trabalhadores mais velhos (2.2.)

Os dados adquiridos que permitiram compreender a categoria de segunda ordem “*Integração de trabalhadores mais velhos*”, inclui relatos dos empregadores no que respeita à importância que os mesmos atribuem à integração dos trabalhadores mais velhos nas formações.

Formandos (2.3.)

Da categoria de segunda ordem “*Formandos*” (2.3.), emergiu uma categoria de terceira geração, “*Idade dos participantes em formação*” (2.3.1.), a qual refere informações relativas às idades dos trabalhadores que participam em programas de formação. Desta categoria surgiram, ainda, as seguintes categorias de quarta e última geração: “*Pessoas mais velhas*” (2.3.1.1.), categoria que compreende referências à participação de pessoas mais velhas na formação; “*Próximas*” (2.3.1.2.), na qual é mencionada a participação de trabalhadores com idades próximas nas formações.

2. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Uma vez que o objectivo do estudo se prendeu essencialmente com a análise das representações acerca da formação profissional, por parte dos intervenientes integrados em determinados contextos organizacionais, conduziu-se uma exploração baseada na distinção entre os actores entrevistados – trabalhadores e empregadores.

A análise dos resultados obtidos procurou ir de encontro às questões de investigação. Assim, no sentido de dar resposta à questão “**Como se desenvolvem as diferentes etapas do ciclo formativo?**”, mobilizou-se da categoria de primeira ordem 1. (*Formação*) as subcategorias 1.1.1.1. (*Análise*), 1.1.1.2. (*Exame*), 1.1.1.3. (*Questionário*), 1.1.1.4. (*Diálogo informal*), 1.1.2.1. (*Conversas informais*), 1.1.2.2. (*Documento*), 1.1.2.3. (*Reunião com as chefias*), 1.1.3.1. (*Acção social*), 1.1.3.2. (*Dupla certificação*), 1.1.3.3. (*Integração*), 1.1.3.4. (*Resposta a necessidades formativas*), 1.1.4.1. (*Bolsa de formadores*), 1.1.4.2. (*Recrutamento interno*), 1.1.4.3. (*Renovação*), 1.1.4.4. (*Recrutamento externo*), 1.1.5.1. (*Inicial*), 1.1.5.2. (*Contínua*), 1.1.5.3. (*Externa*), 1.1.5.4. (*Interna*), 1.1.6.1. (*75 horas*), 1.1.6.2. (*210 horas*), 1.1.6.3. (*Reduzida*), 1.1.7. (*Financiada*), 1.1.8. (*Obrigatória*), 1.1.9.1. (*Categoria profissional*), 1.1.9.2. (*Indiferenciado*).

No que se refere aos métodos de avaliação das necessidades formativas, foram referidas por parte da empresa multinacional as conversas informais [*“(...) também em conversa com os meus colegas para tentar perceber quais as reais necessidades formativas”* G.D.] e reuniões com as chefias [*“(...) reunir com os chefes de departamento”* G.D.]. Foi ainda mencionado, o recurso a um documento escrito, como forma de avaliação das necessidades formativas na ONG [*“(...) nós criámos um documento que é o Plano de Formação anual para a entidade”* M.N.].

No que respeita à constituição dos grupos de formação, enquanto numa empresa os empregadores referiram que estes grupos são criados tendo por base uma categoria profissional [*“Por, um grupo profissional, sim”* M.N.], na outra foi mencionado o facto de estes grupos serem constituídos de forma indiferenciada uma vez que o próprio trabalhador tem a oportunidade de escolher quais as formações que pretende integrar [*“Pois, os nossos grupos são muito heterogéneos portanto a maioria das formações são dirigidas a vários departamentos...”* G.D.].

No que concerne à avaliação da formação, foi referida a realização de uma análise a partir da avaliação da formação no sentido de contemplar as sugestões para a organização das seguintes formações [*“Sim e até alguma análise porque elas têm espaço para deixarem sugestões”* M.N.]. Contudo, no que respeita à forma de avaliação, as representações dos empregadores revelaram-se divergentes, uma vez que foi referido por parte da empresa multinacional que este processo é de carácter informal [*“É. Um bocado a nível informal.”* G.D.], sendo, por outro lado, na ONG mais organizado. Na ONG, a avaliação resulta do preenchimento de questionários pelos formandos em que avaliam diversos âmbitos da formação [*“(...) é assim, fazemos sempre no final da formação com que elas opinem, o questionário existe sempre...”* M.N.] e, por vezes, de exames realizados aos formandos no final da formação [*“(...) em alguma formação que elas fizeram, depois no fim fizemos um exame.”* M.N.].

Denotemos que o ciclo formativo se desenvolve tendo por base diferentes finalidades. Neste domínio, foram referidas as finalidades da acção social [*“(...) a formação profissional foi sempre trabalhada no âmbito da acção social, também porque era um meio de trabalharmos outro tipo de competências”* M.N.], da dupla certificação [*“(...) já tínhamos dado os primeiros passos em que a dupla certificação é fundamental quando trabalhamos com estes públicos”* M.N.] e da integração [*“Portanto em 97, os primeiros cursos ainda na medida do integrar”* M.N.]. Na empresa multinacional, foi apenas referida a finalidade de

responder a necessidades formativas como objectivo global da formação [*“Procuramos responder às necessidades de formação dos colaboradores, necessidades formativas...”* G.D.].

A selecção dos formadores foi também um aspecto desenvolvido por parte dos empregadores no âmbito do desenvolvimento da formação. Assim, como métodos de selecção, foram referidos na multinacional um recrutamento externo, realizado por parte de uma entidade formadora [*“(...) nós trabalhamos com uma entidade formadora que é o grupo X, portanto os formadores são escolhidos por eles...”* G.D.], e na ONG um recrutamento interno [*“(...) o recrutamento passa um bocadinho por ver bem aquele curriculum, depois fazer uma entrevista e ver bem as especificidades da pessoa, pronto”* M.N.] e o recurso a uma bolsa de formadores própria [*“(...) como já fazemos formação há muitos anos, temos uma bolsa de formadores grande”* M.N.]. Contudo, é de salientar o discurso do empregador da ONG referente à renovação periódica dos formadores [*“(...) vamos sempre renovando, como disse e bem, sangue novo, não é?”* M.N.].

No que respeita às modalidades de formação, os discursos apontaram para diferentes realidades. Assim, foram referidas na multinacional a formação inicial [*“Formação inicial nós temos o acolhimento que é feito por mim”* G.D.] e a contínua [*“Pois, a nível de formação assim mais contínua posso dizer que da área comportamental e de desenvolvimento pessoal”* G.D.], tendo sido, por parte da ONG, também mencionadas as modalidades externa [*“(...) normalmente recorremos a parceiros e conseguimos, portanto, organizar formação externa”* M.N.] e interna [*“Esta era interna, no fundo vinha cá uma entidade dar-nos formação”* M.N.]. No sentido de permitir uma maior compreensão acerca das diferentes modalidades de formação, procedeu-se, neste trabalho a uma exposição dos vários tipos de ofertas formativas existentes em Portugal e das respectivas especificidades (Cf. Anexo 1).

O volume de formação apresenta-se também bastante diferenciado da empresa multinacional para a ONG. Enquanto na multinacional foi referido pelo empregador um número médio de 210 horas por trabalhador, a ONG mencionou um número de 75 horas [*“(...) média de 75”* M.N.]. Foi ainda feita referência ao volume reduzido de formação por parte da ONG [*“(...) pouca formação...”* M.N.].

Foi ainda referido o aspecto de alguma formação se realizar por meio de financiamentos externos [*“Aquela formação que nós organizamos, que é portanto financiada.”* M.N.].

No domínio da organização da formação, nomeadamente, no que respeita à forma de participação na formação, foi enfatizado o seu carácter obrigatório de presença [*“Mas as pessoas são um pouco forçadas a ir à formação”* G.D.].

“Qual o contributo da análise do trabalho para a concepção do plano de formação e para as seguintes fases do ciclo formativo?”

Para dar resposta a esta questão de investigação, considerámos essencialmente as subcategorias 1.1.4.5. (*Conhecimento das especificidades do trabalho real dos formandos, por parte dos formadores*) e 1.2.4.7. (*Conhecimento do trabalho real por parte dos formadores*) da categoria de primeira ordem 1. (*Formação*).

No que respeita à consideração da análise do trabalho ao longo do ciclo formativo, os discursos dos empregadores apontaram para o facto de esta não ser tida em conta, nomeadamente na fase de concepção da formação, devido ao facto de os formadores não possuírem um conhecimento prévio do trabalho real desempenhado pelos formandos [*“I- Depois, considera que os formadores conhecem o trabalho que cada colaborador desenvolve aqui na empresa e as especificidades? G.- Não... No que respeita ao horário ou mais? Bem, mas não, em geral não...”* G.D.].

Efectivamente, a ausência do contributo da análise do trabalho para a concepção e desenvolvimento da formação foi reiterada pelos trabalhadores, que referiram a ausência de conhecimento do trabalho que estes desempenham por parte dos formadores [*“Os formadores que entraram aqui não faziam a menor ideia do trabalho dos formandos dentro da empresa.”* G.]

“Quais as representações dos empregadores relativamente à integração em formação dos trabalhadores mais velhos?”

De forma a responder a esta questão de investigação, elencou-se da categoria de primeira ordem 2. (*Envelhecimento e formação*) as subcategorias 2.1. (*Resistência*), 2.1.2. (*Estratégias para contornar a resistência*), 2.2. (*Integração de trabalhadores mais velhos*) e 2.3.1.1. (*Pessoas mais velhas*).

No que concerne às significações dos empregadores neste domínio, foi mencionado por ambas as organizações que os trabalhadores demonstram resistência ao envolvimento em programas de formação [*“As duas pessoas mais velhas da produção que têm mais de cinquenta anos mostram definitivamente resistência, as mais velhas mostram (...)”* G.D.].

Contudo, é de salientar que um dos empregadores refere o recurso a conversas com os trabalhadores mais velhos como estratégia para contornar a referida resistência [*“Eu costumo falar sobre os benefícios da formação, em termos curriculares, aprendizagens, etc., e no fundo as resistências são mais verbais, porque depois acabam por frequentar a formação.”* G.D.]. O mesmo empregador referiu, ainda, a importância de integrar os trabalhadores mais velhos nos programas de formação [*“I.- E considera que as políticas de formação das empresas podem ter um papel importante na inclusão dos trabalhadores mais velhos? G.- Sim, pois acaba por mostrar o investimento que ainda é feito e mostra que há ainda uma preocupação por estes trabalhadores.”* G.D.]. Denotemos, porém, que apesar das referidas resistências por parte dos trabalhadores mais velhos, a presença dos mesmos nos programas de formação foi referida por parte das duas organizações que participaram no estudo [*“(…) mas temos gente com, mais velha...”* M.N.].

“Quais os motivos para o envolvimento em formação?”

No sentido de responder a esta questão, convocaram-se as subcategorias 1.2.1.1. (*Aprendizagem*), 1.2.1.2. (*Certificação de conhecimentos*), 1.2.1.3. (*Interesse*), 1.2.1.4. (*Melhoria*), 1.2.1.5. (*Organização da aprendizagem*), 1.2.9. (*Critérios para a participação em formação*) incluídas na categoria 1. (*Formação*).

Compreendemos que as razões que impulsionam os trabalhadores a participarem em formação, passam, em ambas as organizações, pela aprendizagem que esperam adquirir com a formação [*“Espero aprender mais que aquilo que sei... Ficam alguns conhecimentos adquiridos...”* I.A.], pela certificação de conhecimentos anteriormente adquiridos [*“e outro dos aspectos é certificar os conhecimentos já adquiridos na carreira profissional”*], pelo interesse prévio na temática da formação [*“Tenho que gostar senão não me meto, tenho que ter interesse, tem que me despertar...”* C.T.], pela melhoria do desempenho das funções através dos conhecimentos adquiridos em contexto de formação [*“É assim, eu normalmente, aqui quando tenho tido formações é sempre alguma coisa que me vai ajudar na função que eu desempenho e eu espero depois aplicar aquilo que aprendi.”* I.A.] e a ainda pela organização dos conhecimentos como finalidade da formação [*“Eu espero é crescer, ou seja, organizar o conhecimento”* G.]. Por fim, são ainda de salientar as referências feitas pelos trabalhadores quanto à imposição de participação por parte das organizações [*“As formações são nos impostas, não sei com que base é que nos são impostas”* G.].

“Qual a avaliação dos trabalhadores relativamente à participação em formação?”

Convocámos no nosso estudo da categoria de primeira ordem 1. (*Formação*), as subcategorias 1.2.2.1. (*Desenvolvimento pessoal*), 1.2.2.2. (*Relevante*), 1.2.3.1. (*Actualização de conhecimentos*), 1.2.3.2. (*Benefício próprio*), 1.2.3.3. (*Metodologias adequadas*), 1.2.3.4. (*Prática*), 1.2.3.5. (*Valorização*), 1.2.3.6. (*Envolvimento*), 1.2.3.7. (*Auxílio aos filhos nas tarefas escolares*), 1.2.4.1. (*Impacto*), 1.2.4.2. (*Ambiente da sala de formação*), 1.2.4.3. (*Constituição dos grupos*), 1.2.4.4. (*Conteúdos*), 1.2.4.5. (*Horário*), 1.2.4.6. (*Organização*), 1.2.4.8. (*Cumprimento do plano de formação*), 1.2.5. (*Especificidade da formação*), 1.2.6. (*Adequação da formação*), 1.2.7. (*Actualização da formação*), 1.2.8. (*Organização da formação*), 1.2.11. (*Forma progressiva de desenvolver os conteúdos formativos*), 1.2.12. (*Consideração das especificidades de cada formando*).

Relativamente à importância perspectivada na formação foram salientados pelos trabalhadores de ambos os contextos o desenvolvimento pessoal [*“E até mesmo da própria evolução do ser humano...”* M.] e a relevância da formação [*“A formação é sempre boa, é sempre bem-vinda, porque há dados que nos são fornecidos que nós precisamos deles”* S.P.].

Como aspectos positivos da formação, constatou-se uma semelhança de discursos em ambas as organizações, tendo os trabalhadores referido a actualização de conhecimentos [*“A formação, eu sou a favor das formações porque a gente tem que estar sempre actualizada...”* C.T.], o benefício próprio [*“(...) tudo aquilo que nos ensinam, tudo aquilo é bom para nós, não é?”* S.G.], a componente prática da formação [*“Não foi só teórica, foi mesmo prática também...”* E.V.], a capacidade de valorização através da formação [*“Por isso é um bocado isso, tudo vale para a valorização do trabalhador”* M.]. É ainda de relevar a representação dos trabalhadores acerca da capacidade de envolvimento por parte dos formadores ao longo dos processos de formação [*“Sim, sim, só não se integrava quem não quisesse... Nas formações que participei nunca houve esse problema”* E.C.]. Como aspectos positivos, os discursos apontaram também para um impacto positivo da formação na vida familiar, nomeadamente ao nível do auxílio aos filhos nas tarefas escolares [*“é mais isto, a nível pessoal pode ser, por exemplo no caso dos filhos, ajudá-los a estudar”* M.]. Foi ainda referido como aspecto positivo, nomeadamente na ONG, a adequação das metodologias [*“(...) gosto muito da maneira deles trabalharem e explicarem, são muito vulneráveis com as pessoas, se não sabem explicam, e se for preciso explicar mais uma vez eles explicam, não há nada a assinalar mau contra eles, eles são espectaculares, os nossos formadores”* S.P.].

Por outro lado, as significações dos trabalhadores no que se refere aos aspectos negativos das formações apontaram para os seguintes aspectos: um fraco impacto da formação nas suas vidas [*“Para mim não me acrescentou nada de especial”* G.]; o ambiente fechado da sala de formações como um aspecto negativo das mesmas [*“Pronto, a gente tem que passar muitas horas fechadas.”* E.V.]; a constituição desadequada dos grupos [*“Aqui, nesta empresa os aspectos mais negativos é que às vezes colocam pessoas que têm distintos conhecimentos sobre aquilo que se vai falar...”* I.A.]; a inadequação ao nível dos conteúdos transmitidos em contexto de formação [*“Então a matéria não ser a mais indicada para as pessoas muitas vezes... formação por formação...”* M.]; o horário tardio [*“(...) eu acho que às vezes horários em si das formações, acho que também podem ser negativos”* G.]; a organização das mesmas [*“(...) que pode não estar bem organizada”* G.] e o incumprimento do plano de formação [*“Das formações... É quando, quando prometem que fazem as coisas e não fazem”* C.T.].

Os relatos dos trabalhadores registaram um aspecto que estes gostariam de ver melhorado que se prende com o carácter mais específico da formação [*“Antes de mais, ser mais direccionada para cada sector, ou seja, uma formação mais especializada para cada elemento (...)”*].

As representações dos trabalhadores relativamente à formação apontaram ainda para o carácter adequado de condução da formação [*“A maneira que eles ensinam, em relação ao ensinar, como estão a ensinar, condiz perfeitamente com aquilo que eu faço”* S.G.], o facto de ser conduzida de uma forma actualizada [*“Que é mais modernizada agora, a maneira como eles ensinam agora”* S.G.], bem como a organização das formações [*“Que é mais organizada”* S.G.]. É de salientar que a organização da formação se revela para alguns trabalhadores como um aspecto positivo e para outros como um aspecto negativo.

Um aspecto revelador prendeu-se com o facto de, em ambas as organizações, ter sido referido que os formadores solicitam aos formandos que, em contexto de formação, mobilizem exemplos da sua experiência de trabalho para a partir destes, se proceder para o desenvolvimento das temáticas [*“Sente, portanto, que os formadores partem do real de actividade dos formandos para explicitar alguns conteúdos, é isto?”*I. *“É isso mesmo...”* M.]. Os formandos evidenciaram ainda a forma progressiva de desenvolver os conteúdos formativos [*“Também se calhar chegar um bocadinho atrás na formação e ir a princípios básicos a esse item e explicar às pessoas a parte básica, para depois avançar...”* G.], bem como o facto de existir por parte do formador a consideração das especificidades individuais

segundo os formandos em questão [“*Primeiro tentaram perceber o que é que as pessoas faziam no dia-a-dia, depois também perceber qual era o grau, grau cultural de cada um...*”G.].

CAPÍTULO IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Mediante os resultados obtidos e a sua posterior apresentação, neste ponto iremos desenvolver, a partir dos objectivos específicos de investigação, a discussão dos resultados, articulando com literatura de referência, de modo a conduzir a uma maior compreensão das temáticas em estudo.

Conforme referimos anteriormente e de forma a dar resposta ao objectivo geral de investigação – “analisar, da forma mais aprofundada possível, as representações dos intervenientes integrados em determinados contextos organizacionais acerca da formação profissional”, evocámos dois objectivos específicos que iremos seguidamente desenvolver, mediante os resultados obtidos.

No que respeita ao objectivo específico – “explorar como se desenvolve o ciclo formativo nas organizações em análise, prestando particular atenção à integração dos trabalhadores mais velhos”, é de referir o modo como a avaliação das necessidades formativas é realizado, tendo-se identificado várias formas de a executar: conversas informais; reuniões com as chefias; e documento escrito por parte também das chefias. É de todo relevante alertar para a importância da identificação da necessidade de formação envolver não apenas os especialistas (aqui designados por chefias) mas também os próprios trabalhadores, futuros participantes da formação (Meignant, 1999). Neste âmbito, emergem as noções de necessidade e desejo de formação. No caso de a necessidade ser unicamente identificada pela chefia, corre-se o risco da pessoa envolvida não ter o desejo de se formar por não reconhecer essa necessidade, conduzindo a uma possível falta de investimento e de motivação face à formação, caso a integre. Por outro lado, no caso da identificação da necessidade por parte dos próprios trabalhadores, nomeadamente através de conversas informais como foi referido, arrisca-se a que o trabalhador tenha efectivamente esse desejo de formação, podendo não corresponder a uma necessidade profissional. Neste último caso, ainda que o trabalhador possa integrar a formação por ter direito à mesma, este poderá não ter oportunidade de aplicar as competências adquiridas ao seu trabalho real (*ibd.*). Contudo, as condições para um sucesso pleno da formação dependem, em grande medida, do encontro

entre a necessidade e o desejo. Este encontro poderá ser promovido através de uma participação activa de todos os intervenientes, empregadores e trabalhadores, na identificação de necessidades formativas e até no “desenho” da própria formação. Efectivamente, um dos princípios andragógicos (Knowles *et al*, 1984) advoga a necessidade de participação dos adultos em todas as fases do processo formativo, de forma a garantir um envolvimento efectivo dos formandos em formação. O encontro entre necessidade e desejo pode também ser conseguido através de outras estratégias como a sensibilização por parte dos empregadores dirigida ao contexto, para as evoluções das profissões e do próprio contexto. Este encontro poderá ainda resultar de um encorajamento aos trabalhadores no sentido de desenvolverem as suas competências, fomentando nos mesmos o desejo de se formarem e fornecendo-lhes, em simultâneo, as indicações para orientarem esse desejo de uma forma positiva (Meignant, 1999). É ainda de salientar que, no caso particular da reunião com as chefias como estratégia para a identificação de necessidades formativas, a literatura sugere que esta é representada de forma negativa, pois para Peretti (2007) este método poderá reflectir mais a relação existente entre a chefia e o(s) trabalhador(es) em questão do que traduzir uma necessidade formativa real. O recurso a opções metodológicas de identificação de necessidades formativas que contemplam apenas as chefias aponta novamente para a primeira concepção de Maggi (2003), que assenta numa lógica de sistema. Nesta, é esperado que cada indivíduo desempenhe de uma forma invariável e passiva as tarefas específicas que lhe são dirigidas, que fazem com que todo um sistema funcione numa lógica esperada. Assim, nesta concepção a formação tem como objectivo primordial assegurar o funcionamento do sistema numa lógica mecânica, segundo prescrições e instruções de acção. Segundo esta concepção faz, pois, todo o sentido que a avaliação das necessidades formativas se realize por meio das significações das chefias, que detêm o conhecimento acerca da forma de assegurar o funcionamento do sistema.

No concernente à avaliação da formação, podemos efectivamente compreender que existe uma certa inconsistência relativamente à forma como esta se processa. Foi referido por parte de ambas as organizações, que a avaliação das formações não se efectua sempre da mesma forma e que os métodos privilegiados remetem para diálogos informais, preenchimento de questionários, e por vezes, a realização de um exame no final da formação. Este aspecto é reiterado por Valverde (1998) ao considerar que a avaliação da formação se constitui frequentemente como um processo difuso, mal definido, e que não vai ao encontro dos contextos sociais em que se desenvolvem as intervenções formativas. Este facto conduz a

uma certa ambiguidade dos intervenientes do processo formativo quando confrontados com esta problemática (*ibd.*). Nas organizações envolvidas no estudo, a avaliação da formação é realizada fundamentalmente aos níveis da satisfação e/ou pedagogia (Meignant, 1999), procurando-se aceder às significações dos formandos acerca da qualidade da formação (nomeadamente através dos questionários preenchidos pelos formandos e de avaliação informal) e verificar se os formandos apreenderam os conteúdos (através de exames realizados no final da formação). Contudo, no sentido de se verificar o contributo da formação para o trabalho real, impunha-se uma avaliação também aos níveis da transferência dos conteúdos para as situações de trabalho e dos efeitos da formação (*ibd.*). Importa, assim, alertar para a importância do contributo da ancoragem numa análise do trabalho real em todas as fases do ciclo formativo, que de forma sumária se constituem pela identificação das necessidades formativas, pela construção do plano formativo e por fim, pela fase de avaliação da formação.

Com o presente estudo, conseguimos igualmente aprofundar a questão do alcance do contributo da análise do trabalho nas diferentes etapas do ciclo formativo. Neste sentido, constatou-se uma convergência dos discursos dos empregadores e dos trabalhadores relativamente à ausência de conhecimento das especificidades do trabalho realizado pelos formandos previamente à formação. Os empregadores referiram que a informação sobre as especificidades do trabalho dos formandos é transmitida de uma forma generalista ao formador ou ao responsável da entidade formativa que desenvolve a formação na empresa, num momento prévio à formação. Por sua vez, os relatos dos trabalhadores apontaram para um total desconhecimento prévio acerca do trabalho por eles desempenhado, facto que, segundo as suas representações, conduz a uma inadequação das temáticas que são desenvolvidas em contexto de formação. Este facto é corroborado por Falzon & Teiger (1999), que referem que, actualmente, diversos contextos organizacionais continuam a desenvolver os programas de formação sem contemplar a ancoragem numa análise do trabalho real. Segundo os autores, a existência de uma análise prévia dos objectivos, das competências já adquiridas e do comportamento dos indivíduos no trabalho é indispensável para se obter eficácia ao nível da implementação e dos resultados da formação (*ibd.*).

No que respeita à integração em formação dos trabalhadores mais velhos, de um modo geral, podemos compreender que os discursos dos empregadores apresentam uma concordância entre si, ao nível da representação acerca do desenvolvimento da formação. Os empregadores referem que a realização da formação e participação na mesma se apresentam

como uma mais-valia, independentemente da idade que os trabalhadores possuem. Efectivamente, a literatura corrobora este facto no que se refere à relevância de uma aprendizagem que se prolongue ao longo de todo o ciclo vital (Sitoe, 2006). Nos resultados do nosso estudo constatámos ainda que o factor idade parece não ter influência no envolvimento em formação, nas organizações em análise. Assim, não encontramos evidências que corroborem os dados da literatura que apontam para que as entidades empregadoras assumam atitudes de discriminação face ao envolvimento de trabalhadores mais velhos em formação (Pestana, 2003). Ainda neste domínio, foi revelador constatar que os empregadores consideram de extrema importância a integração e participação dos trabalhadores mais velhos na formação, contrapondo as evidências empíricas encontradas. Segundo Pestana (2003), as entidades empregadoras tendem, no contexto da formação profissional, a dar prioridade aos trabalhadores nos quais reconhecem maior potencial para a empresa, que pelo que entendemos são habitualmente os trabalhadores mais jovens, que se prevê que permaneçam mais tempo na organização.

Com o presente estudo conseguimos, contudo, identificar, através dos relatos dos empregadores, resistência por parte dos trabalhadores mais velhos à participação em formação. Isto é, os empregadores referiram que alguns trabalhadores, com mais de 50 anos, não demonstram a mesma disponibilidade que os trabalhadores mais jovens para serem incluídos nos grupos de formação. Efectivamente, Pestana (2003), refere o facto de os empregadores considerarem a existência de uma maior resistência face à mudança pelos trabalhadores mais velhos, além de passividade, falta de motivação e de vontade para se adaptarem a novas situações, onde se pode incluir a participação em programas formativos. É também referido o facto de as organizações privilegiarem o acesso à formação de trabalhadores mais jovens, conduzindo a uma diminuição da participação dos trabalhadores de idades mais avançadas em acções de formação (Hessel, 2008). Não obstante, o que na realidade se constatou é que os trabalhadores acabam por participar nos programas de formação, independentemente da sua idade e dos motivos pelos quais o fazem. A participação destes trabalhadores em formação, independentemente da resistência que demonstram, poderá, contudo, dever-se ao carácter obrigatório da formação, facto referido por uma das responsáveis de formação a respeito da forma de participação na formação, que deriva da obrigatoriedade de cumprimento do número mínimo de horas de formação por trabalhador. Assim, podemos considerar que, de um modo geral, nas organizações em análise, a formação se orienta por uma lógica de gerência (Meignant, 1999), isto é, a formação é concebida como

resposta a uma obrigação legal, devido à necessidade de assegurar um número mínimo de 35 horas de formação contínua por ano a cada trabalhador.

Por sua vez, no que concerne ao objectivo específico de investigação – “explorar as representações de trabalhadores, de diferentes faixas etárias, relativamente ao envolvimento em formação”, verificou-se uma disparidade de significações acerca da organização da formação, entre as representações dos trabalhadores das duas organizações participantes neste estudo. Enquanto os trabalhadores da empresa multinacional referiram, de uma forma consensual, que o desenvolvimento da formação deveria ser melhorado, na ONG, os trabalhadores relataram que a formação se encontra relativamente organizada. Efectivamente, apesar de o ciclo formativo não ser operacionalizado em toda a sua extensão em nenhuma das organizações envolvidas, na ONG a formação pareceu seguir algumas das etapas estipuladas de uma forma sistemática, algo que não se verificou na empresa multinacional.

Foi também referido o fraco impacto da formação no desempenho das suas funções. Remetendo novamente para uma das definições do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, esta é definida como “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Comissão das Comunidades Europeias, 2001, p. 10). Neste domínio, e uma vez que o estudo se debruçou sobre a temática da formação profissional, seria expectável que se constatasse, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, um enriquecimento de conhecimentos, aptidões ou competências relacionadas com o emprego. Contudo, as representações dos trabalhadores apontam apenas um impacto a nível pessoal e uma ausência de impacto no que respeita ao desempenho das suas tarefas no trabalho. Questionamos assim, se tais avaliações não ocorrem, nomeadamente devido ao facto de a formação não ser conceptualizada em estreita relação com o trabalho real. De acordo com Lacomblez & Vasconcelos (2009), é essencial um contacto quotidiano com os disfuncionamentos que derivam da execução das actividades para uma concepção de processos de formação alternativos, adaptados às exigências inerentes ao desempenho das actividades. De facto, sem se contemplar uma análise real das actividades bem como dos constrangimentos não é possível aceder às reais necessidades dos trabalhadores. Parente (1996) reforça esta ideia ao advogar que a formação, para que tenha uma adesão dos sujeitos, deve ir de encontro a algumas das suas expectativas e aspirações pois, caso contrário, os trabalhadores acabam por evidenciar desinteresse e desistir da mesma. Questionamos ainda se o fraco impacto da formação não se relacionará

também com o facto de não se proceder a uma avaliação da formação de uma forma sistemática, contemplando distintos níveis de avaliação.

No que concerne aos motivos de participação em formação, os trabalhadores descrevem, de um modo geral, que estes passam pela aquisição de novas competências visando a melhoria no desempenho das suas funções na organização. Segundo Carré (1999), este constitui-se como um dos principais motivos que impulsionam os indivíduos a participarem em formações, uma vez que procuram nestas a aquisição de competências, denotadas como essenciais à execução da sua actividade de trabalho, de modo a permitir uma antecipação ou adaptação a possíveis mudanças técnicas, e aperfeiçoar as suas práticas. Apesar de a literatura evidenciar que os trabalhadores esperam, após a participação em formação, obter um enriquecimento a nível profissional (*ibd.*), tal como referido anteriormente, este facto não é corroborado pelo presente estudo, visto que os trabalhadores salientaram como aspectos positivos da participação em formação apenas o impacto que estes denotam na sua vida pessoal, tais como o seu desenvolvimento pessoal ou o auxílio aos filhos nas tarefas escolares e não tanto questões relacionadas com o seu desenvolvimento profissional.

No que se refere aos conteúdos desenvolvidos na formação, os trabalhadores mencionaram que estes são inadequados ao seu trabalho real e consideraram que o modo como os formadores dirigem a formação deveria ser melhorado. Ou seja, as suas significações apontaram para uma formação descontextualizada devido ao facto de o formador se limitar a transmitir uma série de conhecimentos definidos *a priori*, sem o conhecimento do que é a actividade dos formandos. Este pressuposto parece inserir-se na primeira concepção de Maggi (2003), em que a formação é vista como uma lógica do sistema mecanicista, que prevê uma aceitação absoluta dos objectivos do sistema e do seu funcionamento, consistindo numa imposição de normas gerais. Neste, é pretendido, também, que os trabalhadores adoptem uma postura passiva face à formação (*ibd.*).

Esta forma de desenvolver os conteúdos da formação remete, ainda, para a primeira metáfora referente à sistematização proposta por Jobert (2000) acerca da evolução das formas de pensar e realizar a formação profissional. A primeira metáfora referida por este autor corresponde ao saber como armazenamento, em que se pressupõe que o formador se limita a transmitir a informação ao formando, assumindo este último, uma postura passiva de mero receptor (*ibd.*). Este modelo, devido ao papel limitado do formador de mero transmissor de informação, impede a consideração das especificidades do trabalho assim como de uma

análise de trabalho (Santos & Lacomblez, 2002). Este facto encontra-se concordante com os apresentados anteriormente na medida em que, efectivamente, se constatou a inexistência da consideração de aspectos como a análise do trabalho para a concepção da formação (Jobert, 2000). Apesar de este modelo continuar a ser altamente difundido, cabe ressaltar a importância de se privilegiarem concepções de formação mais ambiciosas que tenham em conta tanto as especificidades dos trabalhadores como os constrangimentos decorrentes da sua actividade. Através desta análise do trabalho real é possível considerar a situação de trabalho, abrangendo todos aqueles que a realizam (Wisner, 2004), indo assim de encontro a um dos princípios da psicologia do trabalho.

Os discursos dos trabalhadores apontaram, contudo, para uma tentativa de adequação dos métodos utilizados em algumas das formações desenvolvidas. Foi referido que partindo de exemplos práticos da experiência de trabalho dos formandos, se procede para a explicação das temáticas da formação. Esta metodologia adoptada por parte dos formadores sugere que as formações não são todas desenvolvidas tendo por base a lógica do sistema mecanicista (Maggi, 2003). O recurso à experiência dos formandos para se aprender através da mesma, remete para a segunda concepção de formação proposta por Maggi – a lógica do actor e do sistema construído. Assim, segundo as propostas de concepção deste autor (2003) evidenciaram-se duas lógicas distintas de desenvolver a formação nos contextos envolvidos no estudo. O recurso a métodos baseados no saber experiencial dos formandos aponta para um reconhecimento das potencialidades deste tipo de métodos por parte dos formadores.

O facto de os trabalhadores terem perspectivado como positiva a utilização de exemplos das experiências de trabalho é reiterado por Lopes (1999), que refere a importância do recurso à experiência dos formandos como forma de otimizar os resultados da formação. Este tipo de metodologia revela-se particularmente útil perante formandos de idades mais avançadas, na medida em que estes possuem uma experiência de vida mais vasta, relativamente a indivíduos de idades inferiores e que deve ser valorizada. É, então, desejável que se promova uma interacção entre os formandos de idades mais avançadas com os mais novos, proporcionando-se desta forma, uma saudável troca de saberes e experiências (*ibid.*). Ainda no que se refere às metodologias adoptadas, os trabalhadores avaliaram positivamente o facto de os conteúdos serem desenvolvidos de uma forma progressiva. Segundo Lopes (1999), as práticas de formação deverão ser adaptadas aos trabalhadores mais velhos. Neste sentido, os princípios metodológicos a adoptar relativamente a estes trabalhadores, passam por adaptar o nível de dificuldade dos adultos de forma crescente, segundo a progressão dos

mesmos. Assim, os dados do nosso estudo apontam para o desenvolvimento da formação recorrendo a alguns métodos que parecem ser adaptados a trabalhadores de idades mais avançadas.

CAPÍTULO V. CONCLUSÃO

No concernente ao desenvolvimento das etapas do ciclo formativo, constatou-se que a avaliação das necessidades se realiza através do recurso a diferentes métodos, de uma forma não sistemática. Questionamos, então, se o modo como é conduzida a avaliação das necessidades tem um efeito positivo ou negativo na adesão dos trabalhadores às formações, nomeadamente os de idades mais avançadas. Seria, pois, de todo pertinente que futuras investigações compreendessem a ligação existente entre a dinâmica de avaliação das necessidades formativas e a adesão dos trabalhadores mais velhos a essas formações.

No respeitante à etapa da avaliação da formação concluímos que esta não apresenta um carácter sistemático na sua operacionalização, facto que coincidiu com os dados encontrados na literatura a este respeito (Valverde, 1998). Constatámos ainda que a avaliação da formação se reporta sobretudo aos domínios da satisfação e pedagogia, parecendo negligenciar os âmbitos que se referem a uma avaliação da formação ao nível da transferência dos conteúdos para as situações de trabalho e dos efeitos da formação (Meignant, 1999).

Compreendemos, ainda, que a análise do trabalho nas diferentes etapas do ciclo formativo parece não ser considerada em ambos os contextos organizacionais. A ausência de conhecimento das especificidades do trabalho realizado pelos formandos, previamente à formação foi evidenciada, tanto pelos empregadores como pelos trabalhadores.

De um modo geral, concluiu-se neste estudo que a relação entre os empregadores e os seus comportamentos para com os trabalhadores mais velhos é complexa. Apesar da escassez de estudos recentes no âmbito da temática do envelhecimento aliado à formação, a investigação conduzida até ao momento demonstra um elevado número de exemplos de discriminação etária nas empresas (Department for Education and Employment, 2000). Contudo, neste estudo, verificámos uma concordância nos discursos dos trabalhadores e dos empregadores ao nível da representação acerca do desenvolvimento da formação, tendo estes referido a realização e participação na formação como uma mais-valia, independentemente da idade que possuem. Concluímos então que a idade, enquanto factor isolado, parece não se

constituir como obstáculo para o envolvimento dos trabalhadores em formação nas organizações envolvidas no estudo, contrariando alguma da literatura de referência existente neste domínio (Pestana, 2003). Apesar deste facto, a resistência dos trabalhadores mais velhos relativamente à participação em formação foi um aspecto corroborado por este estudo. Contudo, constatou-se que os trabalhadores participam nos programas de formação, independentemente da sua idade. Questionamos porém, se a participação destes trabalhadores se poderá dever ao carácter obrigatório da formação, facto referido por uma das responsáveis de formação. Neste sentido, apontamos como pista para futuros estudos a exploração dos motivos que conduzem a que os trabalhadores mais velhos se envolvam em formação, contrapondo-os com o ponto de vista dos empregadores de modo a ser possível aceder a um olhar sobre a formação envolvendo todos os seus intervenientes.

Constatámos ainda, no que respeita à avaliação dos trabalhadores face à formação, referências dos mesmos ao fraco impacto desta no desempenho das suas funções. As suas significações apontaram, ainda, para uma formação descontextualizada ao nível de conteúdos devido ao facto de o formador se limitar a transmitir uma série de conhecimentos definidos *a priori*, desenraizados da actividade real de trabalho dos formandos.

É, igualmente de salientar, que os aspectos positivos resultantes da formação que derivaram das representações dos trabalhadores se reportaram a questões de oportunidade de desenvolvimento pessoal tais como o auxílio aos filhos nas tarefas escolares e não tanto a questões relacionadas com o seu enriquecimento profissional, tal como seria de esperar, uma vez que, segundo Carré (1999) se trata de um dos objectivos esperados na formação profissional.

No que respeita às metodologias utilizadas nas organizações em análise concluiu-se que algumas acabam por ter em conta as necessidades dos trabalhadores de idades mais avançadas. Este aspecto torna-se particularmente evidente no recurso à experiência dos trabalhadores para se proceder à explicação das temáticas e à forma progressiva de desenvolver os conteúdos formativos.

O presente estudo comporta algumas limitações, as quais importa ressaltar. Estas passaram pelo facto de não ter sido possível concretizar a expectativa que inicialmente se possuía de aceder a trabalhadores de idades mais avançadas. Inicialmente prevíamos uma exploração da temática do envelhecimento no âmbito da formação profissional envolvendo os

empregadores e trabalhadores. Contudo, o acesso a esta realidade tornou-se possível fundamentalmente através do contacto com os empregadores.

No que se refere à compreensão da temática da formação nestes contextos, o contributo da análise documental revelou-se bastante limitado devido a não ter sido possível o contacto com outros documentos. O acesso a um maior leque de documentos teria sido vantajoso uma vez que permitiria uma maior compreensão acerca da evolução da formação nestes contextos.

Por fim, é de referir a impossibilidade de restituição e validação do conteúdo das entrevistas. Tal, deveu-se a constrangimentos temporais na realização das entrevistas, não permitindo assim a criação de um momento para este efeito bem como à dificuldade de aceder novamente a estes trabalhadores.

Uma vez que esta investigação permitiu dar visibilidade a algumas das práticas operacionalizadas no âmbito da formação profissional, mostra-se de todo pertinente enfatizar os contributos da mesma para que futuramente possam servir de auxílio como pistas de intervenção em contextos organizacionais. Neste sentido é nossa intenção voltar a reunir com as responsáveis de formação das organizações nas quais se realizou o estudo, com o objectivo de se proceder à restituição dos dados obtidos no presente estudo. É importante salientar este factor pois a restituição dos dados é um princípio basilar da psicologia do trabalho. Uma das propostas que se impõe após a realização desta investigação relaciona-se com a relevância de se proceder à análise das necessidades formativas contemplando não apenas a necessidade objectiva transmitida pelo superior hierárquico, mas também o facto de essa necessidade ser reconhecida pelos próprios participantes da formação.

O presente estudo permitiu também compreender qual o contributo da análise do trabalho nas diferentes etapas do ciclo formativo. Assim, constatou-se uma ausência de conhecimento das especificidades do trabalho realizado pelos formandos, previamente à formação. Consideramos, pois, essencial demonstrar a importância de práticas de formação que sejam concebidas a partir do trabalho real, sendo que este alerta se deve dirigir às empresas de uma forma geral bem como ao formador, na medida em que a exigência imposta a este se assume como crucial neste tipo de processos. Segundo Pinheiro (2001), o formador deverá possuir competências técnicas satisfatórias na área de actividade em questão para proceder a uma correcta análise das situações de trabalho reais.

Outra proposta que se impõe relaciona-se com a forma como a avaliação da formação se processa. Uma vez que a compreensão dos resultados da avaliação se constitui como

crucial para a progressão no sentido de desenvolvimento da qualidade da formação (Meignant, 1999), é de todo pertinente privilegiar concepções de avaliação da formação como processos sistemáticos e contínuos. Estes deverão ser internos aos programas de formação e permitir uma comparação dos resultados com os objectivos a alcançar, previamente definidos. Neste âmbito, a avaliação da formação deverá ser analisada não apenas aos níveis da satisfação e/ou pedagogia, mas também aos níveis da avaliação da transferência para as situações de trabalho e dos efeitos da formação (*ibd.*). Torna-se assim possível assegurar se os formandos procederam à aplicação dos conteúdos adquiridos e se a formação atingiu os objectivos individuais e colectivos fixados (*ibd.*), permitindo ainda compreender se as motivações dos formandos foram alcançadas. Por conseguinte, a avaliação da formação deverá permitir uma compreensão do impacto da mesma aos níveis pessoal e profissional bem como ao nível do desenvolvimento organizacional.

Um outro contributo do nosso estudo prende-se com a necessidade de se contemplarem um maior leque de metodologias que tenham em conta as especificidades dos trabalhadores mais velhos. Apesar de o estudo ter evidenciado uma tentativa de adequação das metodologias utilizadas em formação nas organizações em análise, nomeadamente no que respeita à consideração das particularidades dos trabalhadores mais velhos, existem outras preocupações no âmbito deste tipo de metodologias que importa referir. Constatou-se a pertinência da utilização de metodologias que recorrem ao saber experiencial dos indivíduos, bem como uma forma progressiva de desenvolver os conteúdos formativos. Contudo, outros aspectos fundamentais neste domínio passariam por promover ambientes de aprendizagem que considerassem as características dos trabalhadores mais velhos, bem como o passado do seu percurso no âmbito da educação e aprendizagem, conduzindo a um entrosamento destes trabalhadores com os mais novos e a uma dinâmica de troca de saberes. Os trabalhadores que não foram contactando com modelos de aprendizagem contínua ao longo da sua vida, podem reacear envolver-se na formação (Hessel, 2008). Impõe-se, então, a fulcral necessidade por parte dos formadores e dos outros agentes envolvidos na concepção e desenvolvimento da formação, de considerarem esses receios, nomeadamente através do evitamento de situações de aprendizagem promotoras de dinâmicas de competitividade. Neste âmbito, cabe ainda ressaltar alguns dos princípios andragógicos (Knowles *et al*, 1984) que poderão ser considerados nas intervenções formativas, nomeadamente para a criação de um ambiente favorável que estimule a participação dos formandos. A sua prossecução poderá ser promovida pela passagem de uma visão centrada exclusivamente no professor, para uma

visão mais alargada, focalizada no formando, que participa e expõe as suas ideias sem o receio de ser julgado. Impõe-se, ainda, a necessidade de envolver os formandos no planeamento dos métodos de formação, bem como na definição do seu conteúdo curricular. Uma vez que qualquer grupo de adultos se apresenta como heterogéneo no que respeita às suas diferenças individuais, a adequação dos métodos aos formandos impõe-se como fundamental. A tentativa de personalização do processo formativo deverá ser também um objectivo prioritário, tornando possível a adaptação do processo de aprendizagem às características e interesses pessoais e singulares de cada indivíduo. Por último, e tal como os resultados deste estudo indicaram, a formação deverá sempre partir dos conhecimentos práticos dos indivíduos de forma a estimular a sua motivação e o seu envolvimento no processo de aprendizagem. Neste sentido, deverão ser privilegiadas técnicas experienciais, tais como discussões em grupo, exercícios de simulação, entre outros, em detrimento de técnicas que assentem em lógicas mais transmissivas.

Em suma, o presente estudo desafia uma mentalidade mais tradicional relativamente aos trabalhadores mais velhos, preconizando uma abordagem neutra em relação à idade no que respeita à formação profissional. Denotamos, então, a importância da aprendizagem se tornar uma oportunidade e um dever que não se deve nem se pode perder com a idade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaluf, M. (2007). Formação. *Laboreal* 3(1). Retrieved from <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU5471122987295582351>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Amorim, J. P. (2006). O Impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania. *Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho*, 5.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de Borboleta*. Porto: Edições Asa.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70.
- Barros Duarte, C., Ramos, S., Cunha, L., & Lacomblez, M. (2001). *Instrumento de análise dos estudos de caso*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Carré, P. (1999). Motivação e relação com a Formação. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp.285-307). Lisboa: Instituto Piaget.
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados: Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Comunicação da Comissão: Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Retrieved from <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF>
- Comissão Europeia (2004). *Comunicação da Comissão: Aumentar os níveis de emprego dos trabalhadores mais velhos e retardar a saída do mercado de trabalho*. Retrieved from <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2004:0146:FIN:PT:PDF>
- Comissão Europeia (1996). *Livro Branco: Ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Interministerial para o Emprego (2001). *Terminologia de Formação Profissional, Alguns Conceitos de Base – III*. Lisboa: Comissão Interministerial para o Emprego
- Coutinho, C. (2007). *Métodos e Técnicas de Amostragem*. Retrieved from <http://claracoutinho.wikispaces.com/Métodos+e+Técnicas+de+Amostragem>

Decreto-Lei n.º 396/2007. Estabelece o regime jurídico do sistema nacional de qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento. *Diário da República* n.º 251, I série, de 31 de Dezembro de 2007, 9165 – 9173.

Decreto-Lei n.º 7/2009. Formação Contínua. *Diário da República* n.º 20, I série, de 12 de Fevereiro de 2009, 926 – 1029.

Department for Education and Employment (2000). *Factors affecting retirement: United Kingdom*. Retrieved from <http://www.dfes.gov.uk>

Direcção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho [DGERT] (2006). *Estratégia Nacional de Envelhecimento Activo*. Retrieved from <http://www.dgert.mtss.gov.pt/refernet/docs/Estrategia%20Nacional%20Envelhecimento%20Activo.pdf>

Eurostat (2008). *Ageing characterizes the demographic perspectives of the European societies*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Falzon, P. & Teiger, C. (1999). Ergonomia e Formação. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp.161-178). Lisboa: Instituto Piaget.

Fernandes, E. M., & Maia, A. (2001). Grounded theory. In E. M. Fernandes & L. S. Almeida (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 49-76). Braga: CEEP-UM.

Fernandes, D. (2009). *A formação como estratégia empresarial: Mito ou realidade?*. Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Fonseca, A. (2005). *Desenvolvimento humano e envelhecimento* (pp. 223 – 232). Lisboa: Climepsi Editores.

Fonte, C. (2005). Investigar narrativas e significados: A grounded analysis como metodologia de referência. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa*, 2, 290 – 297.

Guerra, I. C. (2006). Tratamento do material. In I. C. Guerra. (Eds.), *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso* (pp. 80-83). Cascais: Príncípia.

- Hessel, R. (2008). Envelhecimento activo numa sociedade encanecida: Formação em todas as idades. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 45(3), 157-180.
- Instituto de Emprego e Formação Profissional (2010). *Modalidades de formação*. Retrieved from <http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao>
- Instituto Nacional de Estatística [INE] (2009a). *Projeções de população residente em Portugal - 2008-2060*. Retrieved from http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=65946767&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt
- Instituto Nacional de Estatística [INE] (2009b). *Aprendizagem ao longo da vida – Inquérito à educação e formação de adultos 2007*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Jobert, G. (2000). Dire, penser, faire: A propôs de trois métaphores agissantes en formation dès adultes. *Education Permanente*, 143(2), 7-28.
- Knowles, M. S. *et al* (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lacomblez, M. & Vasconcelos, R. (2009). Análise ergonómica da actividade, formação e transformação do trabalho: Opções para um desenvolvimento durável. *Laboreal*, 5(1), 53 – 60.
- Lopes, H. (1999). *Aplicação das Metodologias de Formação para Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e da Formação Profissional.
- Maggi, B. (2003). *Do agir organizacional: Um ponto de vista sobre o trabalho, o bem-estar, a aprendizagem*. São Paulo: Editora Edgard Blucher.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Meignant, A. (1999). *A gestão da formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Mendes, F. R. (2011). *Segurança social: O futuro hipotecado*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Neves J. L. (1996). Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, 1(3), 1-5.
- Organização Mundial da Saúde [OMS] (2002). *Active ageing: A policy framework*. Retrieved from <http://www.who.int/ageing/publications/active/en/>

- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] (2004). *OECD employment outlook 2003: Towards More and Better Jobs*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/62/57/31775229.pdf>
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] (2006). *Older workers: Living longer, working longer*. Retrieved from www.oecd.org/dataoecd/54/47/35961390.pdf
- Paúl, C. & Fonseca, A.M. (2005). *Envelhecer em Portugal. Psicologia, saúde e prestação de cuidados*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Parente, C. (1996). As empresas como espaço de formação. *Revista da Faculdade de Letras: Sociologia, I(06)*, 89–150.
- Peretti, J. (2007). *Recursos humanos*. Lisboa: Edições Silabo.
- Pestana, N. (2003). *Cadernos de emprego e relações de trabalho*. Lisboa: MSST/DGERT.
- Pinheiro, F. J. (2001). *Psicologia do Trabalho, Didáctica Profissional e Formação: A contribuição da didáctica profissional no desenvolvimento dos saberes profissionais - análise de um caso de formação no sector das pescas*. Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Portaria nº 256/2005. Ministério das actividades económicas e do trabalho. *Diário da República*, nº 53, I série, de 16 de Março de 2005, 2281 – 2313.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, M. & Lacomblez, M. (2002). Discutir o trabalho, Fazer Sabendo: Projecto de Formação Profissional de Adultos. *Cadernos de Consulta Psicológica, 17-18*, 305-311.
- Silvestre, C. (2003). *Educação/formação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sitoe, R. (2006). Aprendizagem ao longo da vida: Um conceito utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão, 12(2)*, 283 – 290.
- Valverde, C. J. L. (1998). *A avaliação de programas de formação profissional contínua: Ensaio para a compreensão das concepções orientadoras: Reflexões a partir de um estudo de caso* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10216/52226>

Warwick Institute for Employment Research; Economix Research & Consulting (2006).

Ageing and employment: identification of good practices to increase job opportunities and maintain older workers in employment. Retrieved from

http://ec.europa.eu/employment_social/news/2006/sept/ageingreport_en.pdf

Wisner, A. (2004). Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. In F. Daniellou (Ed.), *A ergonomia em busca de seus princípios: Debates epistemológicos*. São Paulo: Editora Edgard Blücher.

ANEXOS

ANEXO 1

Ofertas formativas existentes em Portugal e respectivas especificidades

Ofertas formativas existentes em Portugal e respectivas especificidades

Tipo de Formação	Destinatários	Especificidades	Tipo de qualificação que confere
Formação Inicial	- Indivíduos que ingressam numa determinada empresa ou que alteram as suas funções na mesma empresa.	- Visa a aquisição de saberes, competências e capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício qualificado de uma ou mais actividades profissionais.	- Não se aplica.
Formação Contínua	- Dirige-se aos indivíduos que já não se encontram no sistema de ensino ou que já ingressaram no mercado de trabalho	- Esta permitirá ao indivíduo que este aprofunde competências profissionais e relacionais, tendo em vista o exercício de uma ou mais actividades profissionais, uma melhor adaptação às mutações tecnológicas e organizacionais e o reforço da sua empregabilidade.	- Não se aplica.
Formação Modular Certificada	- Esta formação destina-se a activos empregados ou desempregados, que pretendam desenvolver competências em alguns domínios de âmbito geral ou específico.	- Esta formação propõe-se a colmatar algumas lacunas de conhecimentos verificadas, pelos candidatos, no decurso da respectiva actividade profissional.	- Conferem a atribuição de um certificado de qualificações.
Cursos Profissionais	- Destinam-se a jovens que concluíram o 9º ano de escolaridade e que, preferencialmente, procurem um ensino mais prático para poderem ingressar no mundo do trabalho.	- Constituem-se como uma modalidade de educação, inserida no ensino secundário, que se caracteriza por uma forte conexão com o mundo profissional em que a aprendizagem valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma determinada profissão. - Estão organizados por módulos permitindo uma maior flexibilidade e respeito pelos ritmos individuais de aprendizagem.	- Conferem um diploma de equivalência ao Ensino Secundário e um certificado de qualificação profissional de nível 3;

		- Tem uma duração de 3 anos.	
Cursos de Aprendizagem	<p>- Estes tipos de cursos destinam-se a jovens que devem reunir, em simultâneo, idade inferior a 25 anos e habilitações escolares ao nível do 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente</p> <p>- ou então reunir habilitações superiores ao 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente, sem a conclusão do ensino secundário ou equivalente</p> <p>- Em situações excepcionais integram-se candidatos com idade igual ou superior a 25 anos em percursos formativos inseridos nos Cursos de Aprendizagem.</p>	- São cursos de formação profissional inicial, em alternância, dirigidos a jovens, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos,	<p>- Ensino Secundário (12.º ano)</p> <p>- Nível 3 de formação</p>
Cursos de Educação e Formação de Jovens	- Destinam-se a jovens, candidatos ao primeiro emprego, ou a novo emprego, com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos, inclusive, em risco de abandono escolar, ou que já abandonaram a via regular de ensino e detentores de habilitações escolares que variam entre o 6.º ano de escolaridade, ou inferior e o ensino secundário.	<p>- Estes cursos visam a recuperação de eventuais défices de qualificação, escolar e profissional, através da aquisição de competências escolares, técnicas, sociais e relacionais, que permitam a jovens a ingressão no mercado de trabalho.</p> <p>- Estes apresentam uma estrutura curricular acentuadamente profissionalizante integrando quatro componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática em contexto de trabalho.</p>	- A nível de qualificação profissional é atribuído um certificado de nível 1, 2 ou 3, associado a uma progressão escolar, com equivalência ao 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade.

<p>Cursos de Educação e Formação de Adultos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Candidatos com idade igual ou superior a 18 anos à data de início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho ou - sem a conclusão do ensino básico ou secundário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Este tipo de cursos tem como objectivo elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população portuguesa adulta, através de uma oferta que potencie as suas condições de empregabilidade e certifique as competências adquiridas ao longo da vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de dupla certificação: <ul style="list-style-type: none"> - Conferem um certificado de 3º ciclo do ensino básico e o nível 2 de formação profissional Ou Um certificado do ensino secundário e o nível 3 de formação profissional. - Cursos de habilitação escolar: <ul style="list-style-type: none"> - Certificação do 1º, 2º ou 3º ciclos do ensino básico
<p>Cursos de Especialização Tecnológica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estes cursos destinam-se: <ul style="list-style-type: none"> - A titulares de um curso de ensino secundário, ou de habilitação legalmente equivalente; - A indivíduos que, tendo obtido aprovação em todas as disciplinas dos 10.º e 11.º e tendo estado inscritos no 12.º ano de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente, não o tenham concluído; - A titulares de uma qualificação profissional do nível 3; - A titulares de um Diploma de Especialização Tecnológica (DET) ou de um grau ou diploma de ensino superior que pretendam a sua requalificação profissional; - Indivíduos com idade igual ou superior a 23 anos, aos quais, com base na experiência, sejam reconhecidas capacidades e competências que os qualificam para o ingresso no curso em causa. 	<ul style="list-style-type: none"> - São cursos pós-secundários não superiores que visam suprir as necessidades verificadas, no tecido empresarial, ao nível de quadros intermédios. - O plano curricular de um curso de especialização tecnológica integra três componentes de formação, nomeadamente, formação geral e científica, formação tecnológica e formação em contexto de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - A conclusão deste tipo de cursos confere uma qualificação profissional de nível 4 através da atribuição de um diploma de Especialização Tecnológica (DET).

<p>Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)</p>	<p><u>RVCC escolar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Para o nível básico de educação (4º, 6º ou 9º ano de escolaridade): <ul style="list-style-type: none"> - Deverá possuir 18 ou mais anos de idade; - Não ter concluído o 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade. <p>Para o nível secundário de educação (12º ano de escolaridade):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deverá possuir 18 anos ou mais de idade. - Caso tenha menos de 23 anos de idade, deverá dispor no mínimo de três anos de experiência profissional devidamente comprovada. <p><u>RVCC profissional</u></p> <p>Destina-se a adultos que tenham 18 ou mais anos de idade e que não possuam qualificação na sua área profissional.</p>	<p><u>RVCC escolar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências tem como objectivo a melhoria dos níveis de certificação escolar dos adultos maiores de 18 anos de idade que não possuam o nível básico ou secundário de escolaridade, - Dirige-se aos adultos que não possuem o nível básico ou secundário de educação e que tenham adquirido conhecimentos e competências através da sua experiência de vida. - Assim, estes adultos têm a possibilidade de reconhecer, validar e certificar os conhecimentos e as competências resultantes da experiência que adquiriram em diferentes contextos ao longo da sua vida. A certificação obtida através deste sistema permite não só a sua valorização pessoal, social e profissional, mas também o prosseguimento de estudos/formação. - Desenvolve-se através de um processo que decorre num Centro Novas Oportunidades, com o apoio de profissionais especializados e devidamente preparados. Estes processos baseiam-se, para o nível básico e secundário, nos referenciais de Competências-Chave de Educação e 	<p><u>RVCC escolar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Confere uma certificação de nível básico (certificado de qualificações correspondente ao 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino básico e diploma do ensino básico) ou de nível secundário (certificado de qualificação correspondente ao nível secundário de educação e diploma do nível secundário de educação). <p><u>RVCC profissional</u></p> <p>No final do processo de RVCC Profissional, os formandos obtêm a certificação das respectivas competências através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Certificado de Qualificações que comprova e explicita as competências profissionais que detêm; - um Diploma que atesta a qualificação de nível II ou III, no caso de obter a qualificação profissional e escolar correspondente.
--	---	--	---

		<p>Formação de Adultos (nível básico ou secundário)</p> <p>- Este processo encontra-se organizado em três eixos fundamentais, sendo estes o reconhecimento, a validação e a certificação de competências.</p> <p><u>RVCC profissional</u></p> <p>- O RVCC Profissional, tal como o escolar, é um processo que se desenvolve num Centro Novas Oportunidades, com o apoio de profissionais especializados e devidamente preparados.</p> <p>- Estes processos baseiam-se no referencial de RVCC Profissional de cada saída constante no Catálogo Nacional de Qualificações, e segue as fases de identificação e reconhecimento das competências profissionais que o formando possui, identificação das competências profissionais em falta, com indicação da formação adicional que deve frequentar, e finalmente a certificação das competências profissionais para obtenção de um Certificado de Qualificações e diploma.</p>	
--	--	--	--

ANEXO 2

E-mail/Carta a solicitar a colaboração das organizações

Bom Dia,

O meu nome é Inês Pinto de Freitas e sou estudante de Mestrado em Psicologia, com especialização na área da Psicologia do Trabalho e das Organizações, na Universidade Católica Portuguesa do Porto. Neste âmbito, encontro-me a realizar uma investigação sobre Formação Profissional e Envelhecimento, sob a orientação da Prof. Joana Fernandes.

Assim, venho por este meio, solicitar a vossa colaboração nesta investigação, concedendo-me a oportunidade de contactar com o responsável de recursos humanos ou com o gestor de formação no sentido de aprofundar os meus objectivos a nível da investigação.

Saliento que será assegurado o anonimato e confidencialidade de todos os dados referentes à Empresa bem como aos dos seus colaboradores.

A vossa colaboração será de extrema importância uma vez que nos irá auxiliar no estudo das referidas temáticas.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Cumprimentos,

Inês Pinto de Freitas

ANEXO 3

Questionário Sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

Este documento visa a obtenção de dados demográficos bem como de outras variáveis relevantes para a realização de uma investigação sobre envelhecimento e formação profissional.

Data: _____

Dados Pessoais

Sexo: Masculino
 Feminino

Idade: ____

Número de elementos que compõem o agregado familiar: _____

Grau de Escolaridade:

4ª Classe ou inferior
Ensino Básico
Ensino Secundário
Licenciatura
Mestrado / Pós-Graduação
Doutoramento
Outros: _____

Dados Profissionais

Horário de trabalho: _____

Antiguidade na organização: _____

Função exercida actualmente: _____

Antiguidade na função actual: _____

Outras funções exercidas na organização: _____

Tipo de contrato de trabalho: _____

Número médio de faltas dadas por ano: _____

Motivos que conduziram ao número de faltas acima referido:

Agradeço desde já a colaboração.

ANEXO 4

Guião de Entrevista – Empregador

Guião de Entrevista

Empregador

1. Identificação da Empresa

- 1.1. Pode dizer-me qual o nome completo da empresa?
- 1.2. Em que ano foi fundada a empresa?
- 1.3. A empresa possui apenas este pólo ou tem intalações em outros locais?
- 1.4. Pode dizer-me qual o código da actividade económica que regula o vosso sector empresarial?
- 1.5. E qual o ramo de/ das actividade(s) que privilegiam?
- 1.6. Que tipo(s) de produtos produzem?

2. Caracterização e histórico da Empresa

- 2.1. Pode indicar-me algumas das datas que mais marcaram a história da organização?
- 2.2. E relativamente à evolução? Como é que esta se caracterizou desde o início até aos dias de hoje?
- 2.3. Pode indicar-me alguns projectos que a empresa possui a médio/longo prazo?

3. Gestão dos Recursos Humanos

- 3.1. Quantos trabalhadores possuem actualmente? Este número tem-se mantido estável ao longo dos anos?
- 3.2. Como é que caracteriza a organização no que diz respeito à escolaridade dos trabalhadores?
- 3.3. No que diz respeito aos contratos que estabelecem com os trabalhadores, de que tipo são?
- 3.4. A nível de trabalhadores efectivos, actualmente quantos compõem este universo?
- 3.5. Como é que caracteriza o nível de rotatividade dos trabalhadores da organização?

- 3.6. E no que respeita ao absentismo?
- 3.7. Quais as principais causas que estão na origem do absentismo?

4. Organização e desenvolvimento dos programas de formação

- 4.1. A que é que procura responder quando organiza determinada formação para os colaboradores?
- 4.2. No que diz respeito à formação inicial e contínua, qual o tipo de formações que organizam?
- 4.3. De que forma se procede à identificação das necessidades de formação na organização? (ex.: existência; procedimentos seguidos).
- 4.4. Como é que procedem à selecção dos formadores?
- 4.5. E de que forma é dado a conhecer aos formadores informações relativamente a cada trabalhador?
- 4.6. Considera que os formadores conhecem o trabalho que cada colaborador desenvolve aqui na empresa? (no que diz respeito a constrangimentos, horários, rotatividade, etc.)
- 4.7. No universo de trabalhadores, quais são os que manifestam mais vontade em participar em programas de formação?
- 4.8. E em termos de idades?
- 4.9. Reportando agora a cada departamento, pode indicar-me qual o número de acções que realizam por ano? E este número corresponde a um total de quantas horas?
- 4.10. Ainda nas formações por departamento, pode indicar-me quais são os participantes que geralmente integram estas formações? E que tipo de formações se desenvolvem? (técnica, comportamental)
- 4.11. Em média, um trabalhador beneficia anualmente de quantas horas de formação?

5. Avaliação da formação

- 5.1. Qual o impacto da formação nos colaboradores? (em níveis como a qualificação, carreira, etc.)
- 5.2. No final da formação é feito algum tipo de balanço?

5.3. Se sim, quem são os intervenientes neste processo?

ANEXO 5

Guião de entrevista – Trabalhador

Guião de entrevista

Trabalhador

1. Dados relativos ao trabalhador

- 1.1. Antes de mais, gostaria que me dissesse qual a função que ocupa actualmente na empresa.
- 1.2. Há quanto tempo trabalha aqui na Empresa?
- 1.3. Realizou sempre as mesmas funções desde que ingressou nesta organização ou já desempenhou outras?
- 1.4. No que respeita ao tipo de vínculo contratual, que tipo de contrato possui?
- 1.5. E a nível de horário de trabalho como é que o seu se distribui?
- 1.6. Pode indicar-me a sua idade e grau de escolaridade?

2. Representações relativamente à formação profissional

- 2.1. Quais os motivos/expectativas que possui no envolvimento em formação?
- 2.2. Relativamente a aspectos positivos, quais considera existir no seu envolvimento em programas formação?
- 2.3. E no que respeita aos aspectos menos positivos?

3. Representações respeitantes à concepção da formação

- 3.1. Pode indicar-me de quantas horas de formação beneficia anualmente?
- 3.2. Conhece o modo como são constituídos os grupos de formação?

4. Representações relativas ao desenvolvimento da formação

- 4.1. Sente que os formadores são capazes de integrar e envolver todos os elementos dos grupos de formação?
- 4.2. Considera que os formadores conhecem o trabalho que desenvolve aqui na empresa? (no que diz respeito a constrangimentos, horários, rotatividade, etc.)
- 4.3. E em termos de metodologias, considera que estas são adaptadas ao trabalho que desenvolve?
- 4.4. Sente que a formação tem em conta os conhecimentos que já possui?
- 4.5. Gostaria que a formação fosse dinamizada de uma diferente forma?

- 4.6. Pode dar-me exemplos de algumas formações que tenha frequentado de cariz profissional no último ano?
- 4.7. O que é que mais gostou nessas formações?

5. Impacto da formação

- 5.1. Qual o papel que a formação tem ocupado na sua trajectória profissional?
- 5.2. Por fim, é capaz de identificar ganhos pessoais/profissionais decorrentes do envolvimento em formação?

ANEXO 6

Grelha de categoria (1) Formação

Grelha de categoria (1) Formação

<u>Código</u>	<u>Designação</u>	<u>Descrição</u>	<u>Exemplos de dados</u>
1. Formação			
1.1. Empregadores			
1.1.1. Avaliação da Formação			
1.1.1.1.	Análise	Referências do empregador à análise realizada a partir da avaliação da formação.	“Sim e até alguma análise porque elas têm espaço para deixarem sugestões” (M.N - ONG)
1.1.1.2.	Exame	Referências do empregador ao exame realizado com a finalidade de avaliar a formação.	“(…) em alguma formação que elas fizeram, depois no fim fizemos um exame” (M.N - ONG)
1.1.1.3.	Questionário	Referências do empregador ao questionário como forma de avaliar a formação.	“(…) é assim, fazemos sempre no final da formação com que elas opinem, o questionário existe sempre…” (M.N - ONG)
1.1.1.4.	Diálogo informal	Referências do empregador ao diálogo informal como forma de avaliar a formação	“É. Um bocado a nível informal.” (G.D - Multinacional)
1.1.1.5.	Impacto notório	Referências do empregador à verificação do impacto das formações nos trabalhadores.	“Ah noto, noto, isso noto… Por exemplo, nota-se melhor e durante um tempo, nota-se que aquilo é tema de conversa” (M.N - ONG)
1.1.2. Método de avaliação das necessidades formativas			
1.1.2.1.	Conversas informais	Referências do empregador às conversas informais como forma de avaliação das necessidades formativas.	“(…) também em conversa com os meus colegas para tentar perceber quais as reais necessidades formativas” (G.D - Multinacional)
1.1.2.2.	Documento	Referências do	“(…) nós criamos um documento que

		empregador ao documento escrito como forma de avaliação das necessidades formativas.	é o Plano de Formação anual para a entidade.” (M.N - ONG)
1.1.2.3.	Reunião com as chefias	Referências do empregador à reunião com as chefias como forma de avaliação das necessidades formativas.	“(…) reunir com os chefes de departamento” (G.D - Multinacional)
1.1.3. Finalidade			
1.1.3.1.	Ação social	Referências do empregador à ação social como finalidade da formação profissional.	“(…) a formação profissional foi sempre trabalhada no âmbito da ação social, também porque também era um meio de trabalharmos outro tipo de competências” (M.N - ONG)
1.1.3.2.	Dupla certificação	Referências do empregador à dupla certificação como finalidade da formação profissional.	“(…) já tínhamos dado os primeiros passos em que a dupla certificação é fundamental quando trabalhamos com estes públicos” (M.N - ONG)
1.1.3.3.	Integração	Referências do empregador à integração dos trabalhadores como finalidade da formação profissional.	“Portanto em 97, os primeiros cursos ainda na medida do integrar” (M.N - ONG)
1.1.3.4.	Resposta a necessidades formativas	Referências do empregador à resposta de necessidades formativas, como objectivo global da formação.	“Procuramos responder às necessidades de formação dos colaboradores, necessidades formativas...” (G.D - Multinacional)
1.1.4. Formadores			
1.1.4.1.	Bolsa de formadores	Referências do empregador à existência de uma bolsa de formadores na	“(…) como já fazemos formação há muitos anos, temos uma bolsa de formadores grande” (M.N - ONG)

		organização.	
1.1.4.2.	Recrutamento interno	Referências do empregador à existência de recrutamento interno de novos formadores para as suas formações.	“(…) o recrutamento passa um bocadinho por ver bem aquele curriculum, depois fazer uma entrevista e ver bem as especificidades da pessoa, pronto” (M.N - ONG)
1.1.4.3.	Renovação	Referências do empregador à renovação da bolsa de formadores.	“(…) vamos sempre renovando, como disse e bem, sangue novo, não é?” (M.N - ONG)
1.1.4.4.	Recrutamento externo	Referências do empregador à contratação de formadores por uma entidade externa.	“(…) nós trabalhamos com uma entidade formadora que é o grupo X, portanto os formadores são escolhidos por eles…”(G.D - Multinacional)
1.1.4.5.	Conhecimento das especificidades do trabalho real dos formandos, por parte dos formadores	Referências do empregador à ausência de conhecimento real do trabalho dos formandos, por parte dos formadores.	“I.- Depois, considera que os formadores conhecem o trabalho que cada colaborador desenvolve aqui na empresa e as especificidades? G.- Não... No que respeita ao horário ou mais? Bem, mas não, em geral não...” (G.D - Multinacional)
1.1.5. Modalidades			
1.1.5.1.	Inicial	Referências do empregador à existência de formação inicial na empresa.	“Formação inicial nós temos o acolhimento que é feito por mim” (G.D - Multinacional)
1.1.5.2.	Contínua	Referências do empregador à existência de formação contínua na empresa.	“Pois, a nível de formação assim mais contínua posso dizer que da área comportamental e de desenvolvimento de pessoal” (G.D - Multinacional)

1.1.5.3.	Externa	Referências do empregador à existência de formação externa na organização.	“(…) normalmente recorremos a parceiros e conseguimos, portanto, organizar formação externa” (M.N - ONG)
1.1.5.4.	Interna	Referências do empregador à existência de formação interna na organização.	“Esta era interna, no fundo vinha cá uma entidade dar-nos formação” (M.N - ONG)
1.1.6. Volume			
1.1.6.1.	75 horas	Referências do empregador ao volume de formações como sendo de 75 horas.	“Portanto, foram 75 horas de formação certificada” (M.N - ONG)
1.1.6.2.	210 horas	Referências do empregador ao volume de formações como sendo de 210 horas.	“São 210 em média, penso eu...” (G.D - Multinacional)
1.1.6.3.	Reduzida	Referências do empregador ao reduzido volume de formação realizado na organização.	“(…) pouca formação...” (M.N - ONG)
1.1.7.	Financiada	Referências do empregador à formação realizada pela organização como sendo financiada.	“Aquela formação que nós organizamos, que é portanto financiada” (M.N - ONG)
1.1.8.	Obrigatória	Referências do empregador à formação realizada pela organização como sendo de carácter obrigatório.	“Mas as pessoas são um pouco "forçadas " a ir à formação.” (G.D - Multinacional)
1.1.9. Constituição dos grupos de formação			
1.1.9.1	Categoria profissional	Referências do empregador à criação de grupos de formandos tendo por base a sua	“Por, um grupo profissional, sim” (M.N - ONG)

		categoria profissional.	
1.1.9.2	Indiferenciado	Referências do empregador à criação de grupos indiferenciados de formandos.	“Pois, os nossos grupos são muito heterogéneos portanto a maioria das formações são dirigidas a vários departamentos...” (G.D - Multinacional)
1.2. Trabalhadores			
1.2.1. Motivo para a participação			
1.2.1.1	Aprendizagem	Referências do trabalhador à aprendizagem como motivo de participação nas formações.	“Espero aprender mais que aquilo que sei... ficam alguns conhecimentos adquiridos...” (I.A - Multinacional)
1.2.1.2.	Certificação de conhecimentos	Referências do trabalhador à certificação dos seus conhecimentos como motivo de participação nas formações.	“(…) e outro dos aspectos é certificar os conhecimentos já adquiridos na carreira profissional” (M. - Multinacional)
1.2.1.3.	Interesse	Referências do trabalhador ao interesse pela temática da formação como motivo de participação na mesma.	“Tenho que gostar senão não me meto, tenho que ter interesse, tem que me despertar...” (C.T - Multinacional)
1.2.1.4.	Melhoria	Referências do trabalhador ao contributo da formação na melhoria do desempenho das suas funções como motivo de participação na mesma.	“É assim, eu normalmente, aqui quando tenho tido formações é sempre alguma coisa que me vai ajudar na função que eu desempenho e eu espero depois aplicar aquilo que aprendi.” (I.A - Multinacional)
1.2.1.5.	Organização da aprendizagem	Referências do trabalhador à organização dos seus conhecimentos como motivo de participação nas formações.	“Eu espero é crescer, ou seja, organizar o conhecimento” (G. - Multinacional)
1.2.2. Importância			

1.2.2.1.	Desenvolvimento pessoal	Referências do trabalhador à importância da formação para a oportunidade de desenvolvimento pessoal.	“E até mesmo da própria evolução do ser humano...” (M. - Multinacional)
1.2.2.2.	Relevante	Referências do trabalhador à importância relevante da formação.	“A formação é sempre boa, é sempre bem-vinda, porque há dados que nos são fornecidos que nós precisamos deles” (S.P - ONG)
1.2.3. Aspectos positivos			
1.2.3.1.	Actualização de conhecimentos	Referências do trabalhador à actualização dos seus conhecimentos como sendo um aspecto positivo na participação das mesmas.	“ A formação, eu sou a favor das formações porque a gente tem que estar sempre actualizada...” (C.T - ONG)
1.2.3.2.	Benefício próprio	Referências do trabalhador ao benefício próprio retirado com as formações como sendo um aspecto positivo na participação das mesmas.	“(...) tudo aquilo que nos ensinam, tudo aquilo é bom para nós, não é?” (S.G - ONG)
1.2.3.3.	Metodologias adequadas	Referências do trabalhador à utilização de metodologias adequadas como sendo um aspecto positivo das formações.	“(...) gosto muito da maneira deles trabalharem e explicarem, são muito vulneráveis com as pessoas, se não sabem explicam, e se for preciso explicar mais uma vez eles explicam, não há nada a assinalar mau contra eles, eles são espectaculares, os nossos formadores.” (S.P - ONG)
1.2.3.4.	Prática	Referências do trabalhador à componente prática das formações como sendo um aspecto positivo das mesmas.	“Não foi só teórica, foi mesmo a prática também...” (E.V - Multinacional)

1.2.3.5.	Valorização	Referências do trabalhador à valorização conseguida com a participação nas formações como aspecto positivo das mesmas.	“Por isso é um bocado isso, tudo vale para a valorização do trabalhador.” (M. - Multinacional)
1.2.3.6.	Envolvimento	Referências do trabalhador à capacidade de envolvimento no processo formativo por parte do formador.	“Sim, sim, só não se integrava quem não quisesse... Nas formações que participei nunca houve esse problema...” (E.C - Multinacional)
1.2.3.7.	Auxílio aos filhos nas tarefas escolares	Referências do trabalhador ao impacto positivo da formação na sua vida familiar, mais especificamente, no auxílio aos filhos nas tarefas escolares.	“é mais isto, a nível pessoal pode ser, por exemplo no caso dos filhos, ajudá-los a estudar.” (M. - Multinacional)
1.2.4. Aspectos negativos			
1.2.4.1.	Impacto	Referências do trabalhador ao fraco impacto da formação na sua vida.	“Para mim não me acrescentou nada de especial” (G. - Multinacional)
1.2.4.2.	Ambiente da sala de formação	Referências do trabalhador ao ambiente fechado da sala de formações como um aspecto negativo das mesmas.	“Pronto, a gente tem que passar muitas horas fechadas.” (E.V - Multinacional)
1.2.4.3.	Constituição dos grupos	Referências do trabalhador à constituição desadequada dos grupos de formação como um aspecto negativo das mesmas.	“Aqui, nesta empresa os aspectos mais negativos é que às vezes colocam pessoas que têm distintos conhecimentos sobre aquilo que se vai falar” (I.A - Multinacional)
1.2.4.4.	Conteúdos	Referências do trabalhador aos conteúdos inadequados das formações como um	“Então a matéria não ser a mais indicada para as pessoas muitas vezes... formação por formação...” (M. - Multinacional)

		aspecto negativo das mesmas.	
1.2.4.5.	Horário	Referências do trabalhador aos horários tardios nos quais as formações são realizadas como um aspecto negativo das mesmas.	“(...) eu acho que às vezes horários em si das formações, acho que também podem ser negativos.” (G. - Multinacional)
1.2.4.6.	Organização	Referências do trabalhador à má organização das formações como um aspecto negativo das mesmas.	“(...) que pode não estar bem organizada” (G. - Multinacional)
1.2.4.7.	Conhecimento do trabalho real por parte dos formadores	Referências do trabalhador à representação da ausência de conhecimento prévio acerca do trabalho real por parte dos formadores como um aspecto negativo da formação.	“Os formadores que entraram aqui não faziam a menor ideia do trabalho dos formandos dentro da empresa.” (G. - Multinacional)
1.2.4.8.	Cumprimento do plano de formação	Referências do trabalhador ao incumprimento das formações como um aspecto negativo das mesmas.	“Das formações... É quando, quando prometem que fazem as coisas e não fazem” (C.T - OMG)
1.2.5.	Especificidade da formação	Referências do trabalhador a uma formação mais específica como aspecto que deveria ser melhorado nas formações	“Antes de mais, ser direccionada para cada sector, ou seja, uma formação mais especializada para cada elemento depois de uma perspectiva de formação de carreira” (M. - Multinacional)
1.2.6.	Adequação da formação	Referências do trabalhador à forma adequada de	“A maneira que eles ensinam, em relação ao ensinar, como estão a

		condução da formação.	ensinar condiz perfeitamente com aquilo que eu faço.” (S.G. - ONG)
1.2.7.	Actualização da formação	Referências do trabalhador à forma actualizada de condução da formação.	“Que é mais modernizada agora, a maneira como eles ensinam agora.” (S.G - ONG)
1.2.8.	Organização da formação	Referências do trabalhador à organização existente nas formações.	“Que é mais organizada.” (S.G - ONG)
1.2.9.	CrITÉrios para a participação em formação	Referências do trabalhador à imposição existente para participação nas formações realizadas na empresa.	“As formações são nos impostas, não sei com que base é que nos são impostas” (G. - Multinacional)
1.2.10.	Recurso a exemplos dos formandos	Referências do trabalhador ao facto de os formadores partirem de exemplos dos formandos na realização das formações na empresa.	“I.- Sente, portanto, que os formadores partem do real de actividade dos formandos para explicitar alguns conteúdos, é isto? M.- “É isso mesmo...” (M.- Multinacional)
1.2.11.	Forma progressiva de desenvolver os conteúdos formativos	Referências do trabalhador ao facto de os conteúdos da formação serem desenvolvidos de uma forma progressiva nas formações na empresa.	“Também se calhar chegar um bocadinho atrás na formação e ir a princípios básicos a esse item e explicar às pessoas a parte básica, para depois avançar.” (G.- Multinacional)
1.2.12.	Consideração das especificidades de cada formando	Referências do trabalhador ao facto de a formação na empresa ter em conta as especificidades individuais.	“Primeiro tentaram perceber o que é que as pessoas faziam no dia-a-dia, depois também perceber qual era o grau, grau cultural de cada um...”(G.- Multinacional)

ANEXO 7

Grelha de categoria (2) Envelhecimento e formação

Grelha de categoria (2) Envelhecimento e formação

<u>Código</u>	<u>Designação</u>	<u>Descrição</u>	<u>Exemplos de dados</u>
2. Envelhecimento e formação			
2.1. Resistência			
2.1.1.	Existência	Referências do empregador à existência de resistência à participação em formação, por parte dos trabalhadores mais velhos.	“As duas pessoas mais velhas da produção que têm mais de cinquenta anos mostram definitivamente resistência, as mais velhas mostram, mais velhas” (G.D - Multinacional)
2.1.2.	Estratégias para contornar a resistência	Referências do empregador às conversas com os trabalhadores mais velhos, como forma de contornar a resistência que estes demonstram em participar em formações.	“Eu costumo falar sobre os benefícios da formação, em termos curriculares, aprendizagens, etc., e no fundo as resistências são mais verbais, porque depois acabam por frequentar a formação.” (G.D. - Multinacional)
2.2.	Integração de trabalhadores mais velhos	Referências do empregador à importância da integração dos trabalhadores mais velhos em programas de formação.	“I.- E considera que as políticas de formação das empresas podem ter um papel importante na inclusão dos trabalhadores mais velhos? G.- Sim, pois acaba por mostrar o investimento que ainda é feito e mostra que há ainda uma preocupação por estes trabalhadores.” (G.D - Multinacional)
2.3. Formandos			
2.3.1. Idade dos participantes em formação			
2.3.1.1.	Pessoas mais velhas	Referências do empregador aos trabalhadores mais velhos que participam em programas de formação.	“(…) mas temos gente com, mais velha” (M.N - ONG)

2.3.1.2.	Próximas	Referências do empregador aos formandos como tendo idades próximas entre eles.	“(…) elas têm idades um bocadinho com alguma proximidade” (M.N - ONG)
----------	----------	--	---