



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Francisco Xavier da Rocha Dias

**Análise de necessidades de formação na  
Empresa de Águas, Efluentes e Resíduos  
de Braga – Empresa Municipal:  
alguns contributos para reflexão**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Francisco Xavier da Rocha Dias

**Análise de necessidades de formação na  
Empresa de Águas, Efluentes e Resíduos  
de Braga – Empresa Municipal:  
alguns contributos para reflexão**

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

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Doutora Maria Fernanda dos Santos Martins**

Janeiro de 2011

## **DECLARAÇÃO**

Nome: Francisco Xavier da Rocha Dias

Endereço electrónico: [fxdias@msn.com](mailto:fxdias@msn.com)

Telemóvel: 912595328

Número do Bilhete de Identidade: 5808255

Título do relatório de estágio: Análise de necessidades de formação na Empresa de Águas,  
Efluentes e Resíduos de Braga – Empresa Municipal: alguns contributos para reflexão

Orientadora: Doutora Maria Fernanda dos Santos Martins

Ano de conclusão: 2011

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

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

Universidade do Minho, 31 de Janeiro de 2011

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

O trabalho realizado durante um estágio curricular não é isolado, como tal a ajuda dos outros é sempre imprescindível em determinadas situações, sendo assim, é licito deixar aqui alguns agradecimentos que nunca serão demais pela ajuda que recebi.

Em primeiro lugar queria agradecer à minha querida esposa Teresa, pelo sua constante dedicação em me apoiar, animar e dar forças para continuar. Sem ela este sonho não se teria concretizado. “Obrigado meu amor”.

Ao meu acompanhante de estágio da AGERE-EM, Dr. Pedro Braz, pelo apoio, confiança, iniciativa que me permitiu obter desde o primeiro minuto do estágio. Apesar da sobrecarga de trabalho em vários momentos, mostrou-se excepcionalmente disponível para prestar todo o apoio necessário.

Aos colegas de curso que me foram dando algumas orientações sempre válidas, em particular destaque para a Joana Braga, que me acompanhou muito de perto estendendo-me a mão com muito boas dicas e bons conselhos.

À minha orientadora de estágio do Instituto de Educação, Doutora Fernanda Martins, que, esteve sempre disposta a ajudar. Foi fundamental a sua acção de exigência e confiança ao mesmo tempo, incitando-me a concretizar este trabalho.

Aos meus filhos pelo seu sorriso, preocupação e predisposição em “ajudar o papá”.



# Análise de necessidades de formação na Empresa de “Águas, Efluentes e Resíduos de Braga – Empresa Municipal”: alguns contributos para reflexão

*Francisco Xavier da Rocha Dias*

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos

Universidade do Minho

2011

## Resumo

O presente trabalho de estágio teve como principal objecto a formação, nomeadamente a análise de necessidades de formação numa empresa municipal, a AGERE-EM (Águas, Efluentes e Resíduos de Braga – Empresa Municipal). Deste modo, debruçamo-nos sobre a análise de necessidades de formação, como uma dimensão importante e a merecer uma reflexão mais sustentada teoricamente. Assim sendo, no âmbito deste trabalho procurou-se desenvolver uma reflexão sobre a análise de necessidades praticados actualmente na empresa, com o intuito de problematizar métodos e modelos de análise utilizados e, desse modo, procurar oferecer contributos para um modelo de análise mais aprofundado. Neste sentido, socorremo-nos da combinação dois métodos de análise de necessidades, o método por verificação de hipóteses e os inquéritos por meio de questionários, com predominância deste último. Em ambos os casos trata-se mais de uma aproximação a estes, do que a aplicação exhaustiva de todas as suas características.

O presente trabalho de estágio visa, portanto, constituir-se como uma breve análise crítica dos contextos, das políticas e das práticas de formação, com maior aprofundamento na análise de necessidades, na empresa em causa

No que se refere à estrutura do presente relatório, este encontra-se dividido em três capítulos, dizendo o primeiro respeito ao enquadramento contextual, o segundo ao enquadramento teórico da problemática, e o terceiro ao enquadramento metodológico.

**Palavras – Chave:** Formação, análise de necessidades, métodos de análise de necessidades.

# Analysis of training necessity in the Company “Waters, Effluents and Residues of Braga – Municipal Company”: Some reflections and contributions

*Francisco Xavier da Rocha Dias*

Professional Practice Report  
Master in Education – Training, Work and Human Resources  
University of Minho

2011

## **Abstract**

The main subject of the present work was training, namely the analysis of training needs in the company AGERE-EM (Waters, Effluents and Residues of Braga – Municipal Company). We looked at the analysis of training needs as an important dimension of the company that should be more theoretically supported. In this work we examined the analysis of training needs that is used today by the company, with the purpose of equating its current methods and models, thus trying to contribute to the implementation of a more complete analysis model. To achieve this goal, we used the combination of two methods of training needs analysis: Verification of hypotheses and inquiries (the most used in this study). In both cases the methods were used partially, not always used to their full extent.

This work presents a short critical analysis of the contexts, the politics, and the practices of training, more specifically the analysis of training needs of this company.

This report is divided in three chapters: Chapter one considers the framing context, chapter two deals with the theoretical framing of the critical analysis, and the last chapter presents the methodological framing.

**Key Words:** Training, analysis of training needs, methods of training needs analysis.

# Índice Geral

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral .....	v
Índice de Tabelas Gráficos e Figuras .....	ix
Abreviaturas.....	xi
INTRODUÇÃO .....	1
CAPITULO I. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO .....	3
1.1. Descrição e Caracterização da Instituição de Estágio.....	3
1.2. O objecto principal da AGERE-EM e suas áreas.....	4
1.3. Apresentação e fundamentação da metodologia de investigação.....	4
1.4. O Departamento de Recursos Humanos .....	6
1.5. Descrição breve da génese de formação na AGERE-EM .....	8
1.6. A AGERE-EM à Luz do Modelo de Mintzberg .....	10
CAPITULO II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA .....	17
2.1 Educação e formação de adultos.....	17
2.2 Desigualdades na educação e formação de adultos .....	22
2.3. Modelos de formação .....	23
2.4. Uma etapa da construção da formação: a análise de necessidades.....	26
2.4.1. O Conceito de Necessidade .....	26
2.5. Análise de necessidades sob diferentes perspectivas .....	29
2.6 Factores indutores de necessidades de formação .....	33
2.7 Modelos de análise de necessidades .....	35
2.7.1. Dois modelos teóricos: D'Hainaut (1979) e Mckillip (1987) .....	36



2.8.	Métodos de análise de necessidades de formação .....	39
2.9.	A avaliação da formação: algumas definições .....	42
2.10.	Modos de avaliação e diferentes níveis de avaliação.....	47
2.11.	A relação da avaliação com a análise de necessidades de formação. ....	50
CAPITULO III – ESTUDO EMPÍRICO .....		53
3.1.	A análise de necessidades de formação da AGERE-EM.....	53
3.2	Métodos de análise de necessidades .....	65
3.3	Outras técnicas utilizadas .....	68
3.4	Apresentação e discussão dos resultados.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		87
BIBLIOGRAFIA.....		91
ANEXOS .....		95
Anexo 1 – Folha de habilitações de todos os funcionários da AGERE-EM.....		95
Anexo 2 – Edifício da Sede da AGERE-EM.....		96
Anexo 3 - Depuradora .....		96
Anexo 4 – (ETA) Local de captação e tratamento e adução de água. ....		97
Anexo 5 – (ETAR) Estação de Tratamentos Residuais .....		97
Anexo 6 – Quadro Global de Formação .....		98
Anexo 7 – Registo de Formação Interna .....		99
Anexo 8 – Actividades de formação no Triénio 2006-2008 .....		100
Anexo 9 – Levantamento de Necessidades de Formação.....		101
Anexo 10 – Ordem de Serviço .....		102
Anexo 11 – Nota Interna .....		103
Anexo 12 – Legislação sobre a Formação Profissional.....		105
Anexo 13 – Registo de Formação Interna .....		106

Anexo 14 – Plano do Formação.....	107
Anexo 14' – Plano de Formação.....	108
Anexo 14'' – Plano de Formação.....	109
Anexo 15 – ISO 9001:2008 .....	110
Anexo 15' – ISO 9001:2008 .....	111
Anexo 16 – Organograma da AGERE-EM .....	112
1.1. Apêndice 1. Guião da Entrevista .....	113
1.2. Apêndice 2. Entrevista realizada ao acompanhante de estágio.....	115
1.3. Apêndice 3. Inquérito por questionário aos formandos .....	131



## Índice de Tabelas Gráficos e Figuras

### TABELAS

Tabela 1 – Habilitações escolares dos trabalhadores da Empresa de Águas, Efluentes e Resíduos de Braga – Empresa Municipal. ....	9
Tabela 2 - Métodos de análise de necessidades. ....	41
Tabela 3 – Os métodos centrados nas necessidades de competências da organização. ....	41
Tabela 4– Expectativas dos indivíduos e dos grupos. ....	41,42
Tabela 5: Distribuição das necessidades de formação por - .Direcção / Coordenação / Áreas de Formação / Número de colaboradores. ....	60

### GRÁFICOS

Gráfico nº 1 – Número de acções e trabalhadores por Direcção/Divisão. ....	61
Gráfico nº 2 – Percentagem da formação por áreas de formação.....	61
Gráfico nº 3 – Distribuição por sexo dos trabalhadores que participaram no Inquérito .....	69
Gráfico nº 4 – Distribuição do número total de participantes no inquérito de acordo com a idade.....	70
Gráfico nº 5 – Distribuição do número total de participantes no inquérito de acordo com: o departamento em que trabalham e o nível de habilitações escolares de cada um.....	70
Gráfico nº 6 – Distribuição do número total de participantes no inquérito de acordo com: a opinião de cada um quanto à formação. ....	71
Gráfico nº 7 – Participou em acções de formação recentemente. ....	72
Gráfico nº 8 – Se participou em acções de formação recentemente, quais? .....	72
Gráfico nº 9 – Indicar por ordem de importância, 3 das razões das expostas que o motivaram à participação nas acções de formação.....	73
Gráfico nº 10 - Gostaria de participar em mais acções de formação? .....	74
Gráfico nº 11 – Se gostaria de participar em mais acções de formação? Porquê? .....	75
Gráfico nº 12 - Qual deveria ser o processo de selecção dos formandos para as acções de formação. ....	76
Gráfico nº 13 - De que modo são avaliadas as necessidades de formação?.....	77

Gráfico nº 14 - Nesse processo de avaliação de necessidades foi auscultado directamente por alguém? .....	78
Gráfico nº 15 – Se sim: em que consistiu essa auscultação? .....	78
Gráfico nº 16 - Considera que estas acções de formação foram de encontro às suas necessidades no posto de trabalho? .....	79
Gráfico nº 17 – Se considera, justifique. ....	80
Gráfico nº 18 - Está de acordo com este processo de selecção dos formandos? .....	80
Gráfico nº 19 – Se está de acordo, justifique. ....	81
Gráfico nº. 20 - A importância da formação como necessidades de aperfeiçoamento para os trabalhadores. ....	82

#### FIGURAS

Figura 1 – Configuração estrutural da burocracia mecanicista. ....	14
Figura 2 – Factores indutores de necessidades de formação.....	33

## Abreviaturas

AGERE-EM – Empresa de Águas, Efluentes e Resíduos de Braga – Empresa Municipal  
ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de adultos  
ANQ – Agência Nacional para a Qualificação  
APO – Assessoria Projectos e Obras  
CAP – Certificação de Aptidão Pedagógica  
CEE – Comunidade Económica Europeia  
CNFP – Conselho Nacional de Formação Profissional  
CNO – Centro Novas Oportunidades  
CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações  
DAARP – Direcção Administrativa, Assessoria à Administração e Relações Públicas  
DCF – Direcção Comercial e Financeira  
DCI – Departamento de Compras e Informática  
DEA – Direcção de Exploração de Águas  
DEHL – Direcção de Estaleiro Higiene e Limpeza  
DFISCN – Direcção de Fiscalização de Águas e Saneamento da Zona Norte  
DFISCS – Direcção de Fiscalização de Águas e Saneamento da Zona Sul  
DG – Direcção Geral  
DGEP – Direcção Geral de Educação Permanente  
DGERT – Direcção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho  
DNF – Diagnóstico de Necessidades de Formação  
DPPC – Departamento de Planeamento Projecto e Cadastro  
DREN – Direcção Regional de Educação do Norte  
DRH – Departamento dos Recursos Humanos  
DRH – Direcção dos Recursos Humanos  
DTES – Direcção Tratamento e Exploração de Águas  
DVJ – Divisão Jurídica  
DVQAHST – Divisão de Qualidade, Ambiente, Higiene e Segurança no Trabalho e Energia  
EA – Educação de Adultos  
EFA – Educação e Formação de Adultos  
ETA – Estação de Tratamento de Águas

ETAR – Estação de Tratamento de Águas Residuais

FSE – Fundo Social Europeu

JURÍDICO – Departamento Jurídico

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos

POPH – Programa Operacional do Potencial Humano

RH – Recursos Humanos

RI – Regulamento Interno

SHT – Segurança e Higiene no trabalho

SIG – Sistema de Informação Geográfica

SGQ – Sistema de Gestão da Qualidade

SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

## INTRODUÇÃO

Este trabalho enquadra-se na componente do estágio Profissional do Mestrado em Educação, Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho e tem como tema: *Análise de necessidades de formação na Empresa de Águas, Efluentes e Resíduos de Braga – Empresa Municipal: alguns contributos para reflexão*. Neste sentido, ao longo deste trabalho apresentamos a nossa experiência de estágio.

A mesma incidiu na área da Formação do DRH que tem como seu Director o Dr. José Luís Dias, com quem tivemos um encontro de negociação na companhia da Dra. Celeste Gomes Coordenadora dos Recursos Humanos e o Dr. Pedro Braz Coordenador da Formação, para a realização deste estágio.

O estágio teve a sua primordial intervenção na área da Formação, uma vez que a empresa na pessoa do acompanhante deste estágio demonstrou interesse em aprofundar essa dimensão,

Assim sendo esta área de investigação tem sua sustentação, nomeadamente numa das dimensões da formação, a análise de necessidades. A AGERE-EM já realiza a análise de necessidades, mas demonstrou interesse em aprofundá-la.

Deste modo, debruçamo-nos sobre a análise de necessidades de formação, como uma dimensão importante e a merecer uma reflexão mais sustentada teoricamente. O trabalho pressupôs uma reflexão sobre a análise de necessidades praticados actualmente na empresa, com o intuito de reflectir sobre os métodos e modelos de análise utilizados e assim procurar oferecer contributos para um modelo de análise mais aprofundado. Com isto em mente, procurou-se da melhor forma possível encontrar a metodologia para a realização da análise de necessidades mais adequada de modo a que os objectivos traçados para este estágio fossem alcançados.

O estágio decorreu na AGERE-EM, que é uma Empresa Municipal de capitais maioritariamente públicos, participada pela Câmara Municipal de Braga na proporção de 51 % e pelo Investidor privado Geswater SGPS, SA, na proporção de 49%. Segundo o Manual de Acolhimento da AGERE (2009), a AGERE-EM procura ter uma equipa que alia à experiência dos mais velhos à capacidade de iniciativa dos mais novos, com óptimos projectos para o futuro e com amplos horizontes de realização pessoal e profissional.



A empresa presta serviços básicos à comunidade do concelho de Braga, os quais, pela importância que se revestem no bem-estar da população, são por si só motivo de enorme incentivo na valorização profissional de cada um dos seus colaboradores (Manual de Acolhimento, 2009:4).

Assim, este trabalho está estruturado em três capítulos que dizem respeito a diferentes dimensões exploradas e que, por sua vez, estão organizados em subcapítulos de acordo com cada tema abordado.

Deste modo, no primeiro capítulo, que diz respeito ao enquadramento contextual, é realizada a caracterização da organização onde se desenvolve o estágio e da área de intervenção, que integra a identificação da empresa à luz de um dos modelos de Mintzberg, nomeadamente a configuração da burocracia mecanicista.

No segundo capítulo, é realizado um enquadramento teórico da problemática, através do contacto com algumas perspectivas teóricas sobre o contexto organizacional, compreendendo: as políticas de educação de adultos, as desigualdades no âmbito da formação, os modelos de formação, passando pela análise de necessidades, os seus conceitos e modelos, de modo a encontrar o modelo mais adequado ao nosso objecto de estudo.

No enquadramento metodológico, que constitui o terceiro capítulo, efectua-se a fundamentação das opções metodológicas tomadas, procurou-se, associar o conhecimento prático adquirido durante o estágio, à teoria conseguida pelo estudo dos autores referenciados.

O presente trabalho de estágio visa, portanto, constituir-se como uma breve análise crítica dos contextos, das políticas e das práticas de formação, com maior aprofundamento na análise de necessidades, da AGERE-EM. Procuraremos a partir de diversas fontes reflectir sobre os aspectos enunciados a partir dos dispositivos teóricos de que dispomos assim como dum inquérito aplicado a um dos sectores da empresa.

# CAPITULO I. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

## 1.1. Descrição e Caracterização da Instituição de Estágio

A Empresa Pública Municipal AGERE - Empresa de Águas, Efluentes e Resíduos de Braga, EM - localiza-se na Praça Conde de Agrolongo, Edifício Agere, onde foram concentrados, a administração, os serviços administrativos e financeiros e as direcções técnicas. A referida empresa surgiu da transformação dos Serviços Municipalizados de Águas e Saneamento, em Empresa Pública Municipal no dia 1 de Janeiro de 1999, com o objectivo de melhor servir todos os munícipes do concelho de Braga, quer estes sejam consumidores de água, utentes da rede pública de saneamento, ou utilizadores do serviço público de recolha do lixo.

A Câmara Municipal de Braga iniciou um processo de transformação da AGERE-EM em empresa de capitais maioritariamente públicos, alienando 49% do seu capital ao investidor privado denominado Geswater SGPS, SA,. Esta alienação ocorreu em 1999. Para o efeito, lançou um concurso público destinado a seleccionar o parceiro privado que, em conjunto com a edilidade, explora a actividade de abastecimento público de água, saneamento e higiene e limpeza do município.

Tal foi possível porque a nova lei – Lei n.º 58/98 de 18 de Agosto – permitiu a transformação dos serviços municipalizados em empresas públicas, por deliberação dos Executivos Municipais e consequente aprovação das Assembleias Municipais.

A AGERE-EM conta actualmente com 594 funcionários (ver anexo 1), e a sua sede encontra-se localizada na Praça Conde de Agrolongo (ver anexo 2). A Tesouraria localiza-se neste mesmo edifício. Os Serviços de Higiene e Limpeza, e a Secção de Contadores, localizam-se no Edifício da Depuradora em Real (ver anexo 3). As Oficinas da Empresa situam-se junto a este edifício, também em Real. A (ETA) encontra-se a operar na Central do Cávado (Ponte do Bico) (ver anexo 4) e a (ETAR) principal, está localizada em Frossos (ver anexo 5). Encontra-se também em funcionamento um posto de atendimento na Loja do Cidadão, sito no Centro Comercial dos Granjinhos em Braga. A AGERE-EM conta também com mais de 80.000 clientes e uma facturação mensal superior a 2.000.000 €(Manual de Acolhimento, 2009:6-8).

## 1.2. O objecto principal da AGERE-EM e suas áreas

Esta Empresa Pública Municipal desenvolve-se pelas seguintes áreas: A captação, tratamento e adução de água e sua distribuição para consumos domiciliários e outros, mediante venda directa; A condução, depuração e transformação de efluentes; A recolha e depósito de resíduos sólidos; A limpeza e higiene do Concelho de Braga e a captura de canídeos e colaboração no processo de adopção.

Actualmente, com uma dinâmica empresarial bastante acentuada, a AGERE-EM tem vários investimentos em desenvolvimento; quer em fase de projecto, em fase de lançamento ou mesmo em curso. Tais investimentos visam, por um lado a melhoria da qualidade e a extensão dos serviços prestados, que o grande crescimento urbanístico verificado no concelho de Braga nos últimos anos tem motivado e, por outro, a resolução de problemas relacionados com a degradação do meio hídrico. No que respeita concretamente ao sector do saneamento, para além das ETAR' s de Frossos, Palmeira, Adaúfe e Celeirós, destaca-se a construção de novas pequenas ETAR's em lagunagem para servir as freguesias situadas fora do casco urbano e do círculo industrial do concelho.

## 1.3. Apresentação e fundamentação da metodologia de investigação

O objectivo do estágio passa por uma reflexão e estudo da formação, mais concretamente sobre a análise de necessidades de formação dos trabalhadores da AGERE-EM.

O primeiro passo para se conceber um programa formativo consiste na realização de análise de necessidades para determinar se a formação é, ou não, necessária tendo em atenção os objectivos estratégicos e operacionais da organização. Na sequência da realização dessa análise podem ser identificados diversos factores individuais, organizacionais ou do meio envolvente, que sugerem a necessidade de formação.

Com isto em mente começaremos por uma abordagem teórica do conceito de necessidade, através de alguns autores conhecedores dessa matéria.

Neste momento importa referir que o conceito de necessidade é ambíguo e polissémico. Pode designar fenómenos objectivos ou subjectivos, representam uma realidade provisória e

contextual. É um conceito que surge sempre ligado aos valores ou a normas sociais em função das quais se medem as necessidades.

A necessidade de formação pode ter vários significados, ou seja pode ser vista como algo imprescindível para cumprir objectivos, se assim for, a necessidade é algo que é fundamental para a consecução dum objectivo defensável e será cada vez mais essencial se tiver como base a correcção, a utilidade e a exequibilidade. Se for vista como objectivos a alcançar, a necessidade pode produzir objectivos indutores de formação nos indivíduos. Um dos factores que origina necessidades de formação, apesar de secundário, é a própria oferta de formação, que de uma forma muito simples e pragmática se explica pela oferta de um tipo de formação que acaba por originar necessidades que não se mostravam explícitas. Assim sendo, as necessidades de formação podem então ser induzidas, com ponderações variáveis.

A complexidade e os diversos factores indutores que permeiam o processo de análise de necessidades de formação dificultam a adopção exclusiva de uma só metodologia.

Segundo Meignant, necessidade é “um processo que associa os diferentes actores interessados e traduz um acordo entre eles sobre os efeitos a suprir por meio da formação” (Meignant, 1999:109).

Este autor refere que uma metodologia adequada das necessidades de formação deve permitir ter em conta, entre os factores indutores, os que lhe são pertinentes, deverá, igualmente, permitir a implicação dos actores envolvidos e estar adaptada ao seu objecto, ou seja, ao tipo de objectivo que pretende atingir (Meignant, 1999:115).

Este autor aponta, também, a existência de diversos métodos que, segundo ele, se podem agrupar em três grandes categorias, nomeadamente; as “Necessidades de competências da organização”; as “Expectativas dos indivíduos e dos grupos”; e as “Pertinentes para acompanhar uma mudança organizacional”.

Assim sendo, apercebemo-nos de que os métodos são organizados de acordo com as necessidades patentes.

A análise de necessidades é uma fase que determina em grande parte todas as fases seguintes do processo de formação, destacando-se a definição de objectivos pedagógicos e a identificação de critérios relevantes para a avaliação dos resultados (Cruz, 1998).

De uma forma geral, no âmbito particular das acções de formação, a análise de necessidades pode ser considerada, uma estratégia de planificação capaz de produzir objectivos

válidos e fornecer informação relevante para a tomada de decisão acerca dos conteúdos e actividades da formação (Rodrigues & Esteves, 1993).

No entanto, como já referimos, a noção de necessidade é ambígua. A emergência de necessidades faz-se, pois, num quadro de limites e possibilidades, dependendo de condições sociais e individuais e mesmo de condições técnicas e metodológicas.

Explicitados os pressupostos do trabalho que agora se apresenta, de seguida fazemos alusão ao departamento no qual se enquadra a formação, o DRH.

#### 1.4. O Departamento de Recursos Humanos

A primeira abordagem com a Empresa AGERE-EM ocorreu com a Directora de Serviços do DRH e, recordando um pouco esta abordagem, queremos salientar o momento em que a possibilidade de realização de estágio ganhou força, ou seja, da aceitação por parte da empresa à realização deste estágio, foi quando as palavras relacionadas com a formação foram proferidas. “Não sabia que a Universidade do Minho tem uma área específica de Formação” foi a resposta. Na sequência disto, *emails* foram trocados e a primeira reunião com o Director do DRH foi marcada para meados de Setembro de 2009 onde foram debatidos os objectivos gerais e específicos do presente estágio.

O Departamento de Recursos Humanos onde o estágio ocorreu está localizado na Praça Conde de Agrolongo – Edifício Agere - , desde Maio de 2001, anteriormente estava localizado na Rua Cruz de Pedra em Máximos, é constituída actualmente por 7 trabalhadores todos eles com características e funções diferentes, nomeadamente o Director dos Recursos Humanos, licenciado, assume a função de Director de Serviços, há vinte e cinco anos, e, vinculado na empresa há trinta. Também faz parte deste Departamento uma Técnica Superior de Recursos Humanos/Chefe de Divisão, licenciada, vinculada à empresa há vinte e nove anos e na função que exerce neste momento há doze. Igualmente integra este departamento uma Coordenadora Técnica com o décimo segundo ano de escolaridade, também na Empresa e vinculada, há vinte e nove anos e na função actual há nove. Temos ainda outro técnico, o Técnico Superior de Recursos Humanos neste caso o responsável pela Formação da AGERE-EM e meu acompanhante de estágio, pós-graduado, na empresa e vinculado há quinze anos, na função há cinco anos e no Departamento há quatro. Os dois que faltam, são Assistentes Administrativos, o primeiro, é um elemento feminino têm o décimo segundo ano de escolaridade e está na

empresa e vinculada à mesma há trinta e um anos, na função com o mesmo tempo e no departamento há vinte e cinco. O segundo é masculino, licenciado, na empresa há seis, vinculado há três, na função e no departamento há cinco. Foi neste departamento que durante cerca de nove meses este estágio foi desenvolvido, quatro vezes por semana das 9:00 às 12h30, de segunda a quinta-feira.

O presente trabalho de estágio visa portanto constituir-se como uma breve análise crítica dos contextos de formação e de gestão de recursos humanos com particular incidência nas políticas e práticas de formação, com maior aprofundamento na análise de necessidades. Neste sentido, procuraremos a partir de diversas fontes reflectir sobre a *avaliação praticada* a partir dos dispositivos teóricos de que dispomos, a partir do Mestrado em Educação, Formação e Gestão de Recursos Humanos e, ainda, propor reformulações dos instrumentos de avaliação orientadas para uma análise de necessidades de formação. Como objectivo específico, tendo por referência os modelos conceptuais e metodológicos de análise de necessidades pretendemos contribuir para a implementação dessa avaliação inicial.

Dito isto, de modo a apresentar a formação desenvolvida na AGERE-EM, podemos aferir que é desde 2005, que a formação profissional ocupa um lugar na sua estrutura organizativa. Referimo-nos a formação profissional organizada e pensada com base em necessidades de formação vertidas em diagnóstico de necessidades de qualificação, visando o desenvolvimento individualizado dos profissionais da AGERE-EM em articulação com a “política, missão e visão da empresa”. A política de Recursos Humanos da AGERE-EM está orientada para a prossecução dos seguintes valores: o respeito pelos indivíduos; o espírito de entreatajuda; a equidade e justiça; o dever de sigilo e isenção; a igualdade de oportunidades; a focalização nos clientes; o dever de obediência e lealdade; a proporcionalidade; o dever de zelo; o rigor, eficiência e competitividade; e o dever de correcção, assiduidade e pontualidade (Manual de acolhimento da AGERE, 2009).

A AGERE-EM procura ainda dotar os trabalhadores de competências, saberes profissionais e desenvolvimentos tecnológicos que permitam um exercício profissional à medida das exigências da empresa assim como da satisfação das necessidades individuais de cada um no exercício das suas funções, proporcionando a realização de acções de formação que podem ser internas quando o número se justifique ou externas quando o número é reduzido, tendo em vista o desenvolvimento e aperfeiçoamento individual potenciando o *saber-fazer*. Por outro lado, procura-se igualmente o desenvolvimento pessoal através do crescimento dos factores intrínsecos aos indivíduos potenciando o *saber-ser*.

Face à dimensão dos cerca de 600 trabalhadores e ao modo como a AGERE-EM está organizada em termos estruturais (repartida em vários edifícios por toda a cidade) o desenvolvimento e implementação de regulamentos internos visam apenas criar linhas orientadoras no exercício e implementação de práticas formativas.

Quando em 2005 se deu início ao desenvolvimento de formação pensada e organizada a partir do interior da própria empresa, verificava-se a existência de muitas lacunas no desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores da AGERE-EM. No mesmo ano, a AGERE-EM, decide pela implementação de normas de qualidade ao nível da gestão, exigidas pela norma ISO 9001 que requer que, uma entidade que pretenda obter a certificação de qualidade, cumpra todas as regulamentações em vigor, sendo uma delas, a necessidade de dotar todos os trabalhadores de formação. Esta situação potenciou a necessidade de desenvolver um esforço acrescido na dotação de competências mínimas para o exercício de determinadas funções que se apresentavam como estratégicas quer na obtenção de certificação quer no desenvolvimento e capacidade de resposta aos desafios a que a empresa se propunha. Apesar da implementação de regras, percebe-se que, a formação profissional na AGERE-EM, procura atender à necessidade de desenvolver as competências dos seus profissionais enquanto necessidade máxima do desenvolvimento do principal valor da empresa. Os seus recursos humanos. Registamos as seguintes palavras proferidas pelo responsável da formação na AGERE-EM<sup>1</sup>:

“A existência de qualquer empresa resulta da necessidade de satisfazer as necessidades e expectativas dos seus clientes (consumidores) daí que o desenvolvimento da formação profissional deve de alinhar pelas políticas e necessidades de crescimento e desenvolvimento das empresas, isto é de servir os seus próprios clientes, ainda assim é a preocupação da empresa, procurar na medida do possível satisfazer ambos os factores em causa, isto é, os clientes externos (consumidores) e os seus trabalhadores”.

## 1.5. Descrição breve da génese de formação na AGERE-EM

É a partir do contexto anteriormente referido que são desenvolvidas anualmente acções de formação direccionadas para as lógicas do saber fazer e do saber ser (ver anexo 6).

---

<sup>1</sup> Esta citação foi registada numa das muitas conversas informais obtidas com o meu acompanhante.

Dadas as suas características, a AGERE-EM tem a particularidade de responder em simultâneo a duas lógicas profissionais com características distintas. Referimo-nos à existência em simultâneo de funcionários afectos ao sector público versus funcionários afectos ao sector privado.

Uma acção de formação profissional tem objectivos e metas atingir que são inerentes aos seus próprios conteúdos. Assim torna-se necessário não só o desenvolvimento programado e articulado com os objectivos globais da empresa, resultando daqui a necessidade de avaliar o impacto das acções juntos dos formandos. Posto isto no final de cada acção de formação, o Departamento de Formação procede ao que designam de avaliação da eficácia da mesma em função dos seus objectivos (ver anexo 7).

Também parece-nos pertinente referir o nível de escolaridade dos trabalhadores da AGERE-EM, potenciais formandos. Na tabela que se segue apresentamos alguns dados relativos a essa questão.

(Tabela nº 1) – Habilitações escolares dos trabalhadores da AGERE-EM.

1º Ciclo	287	0,48	66%
2º Ciclo	109	0,18	
7º Ano de Escolaridade	2	0,003	15%
8º Ano de Escolaridade	2	0,003	
3º Ciclo	84	0,14	
10º Ano de Escolaridade	3	0,005	11%
11º Ano de Escolaridade	15	0,025	
12º Ano de Escolaridade	48	0,08	
Bacharelato	2	0,003	8%
Licenciatura	46	0,08	
Mestrado	2	0,003	
Total	600		100%

Conforme se pode verificar na tabela anterior (Manual de Acolhimento AGERE), 81% dos trabalhadores não são detentores do ensino secundário completo (9º ano de escolaridade). Destes 66% são detentores apenas do 1º ou do 2º ciclo. Perante estes valores não será difícil de perceber que o desenvolvimento da formação profissional da AGERE-EM teve de interagir com todo o tipo de situações onde a carência ou a ausência de formação ainda são um factor natural



“cristalizado” por longos anos de inexistência de qualquer tipo de práticas inclusivas, ou seja, existiam os trabalhadores que consideravam que precisavam de formação, ficaram parados no tempo por carência de competências técnicas e também porque não tinham nada que os habilitasse.

De algum modo podemos afirmar que a realidade anteriormente apresentada não está muito longe da realidade do país, facilmente constatada em estatísticas oficiais.

O exemplo mais evidente desta realidade encontra-se materializado nos princípios e justificações que sustentam o desenvolvimento e implementação do POPH no qual os CNO se têm assumido como baluarte na procura de “superar o défice estrutural de qualificações da população Portuguesa consagrando o nível secundário como referencial mínimo de qualificação para todos “(POPH, 2010).”

No entanto a partir dos relatórios de formação existentes de 2006 a 2009, verifica-se na AGERE-EM um volume de horas de formação (valor aproximado de 5000 horas ano)<sup>2</sup> distribuídas por todas as categorias profissionais.

Parece-nos que a concepção e planificação de cursos na AGERE-EM tem de algum modo procurado “partir pedra”, isto é, basicamente tem-se procurado desenvolver formação que contemple, por um lado, as necessidades estratégicas da empresa e, por outro, levando em conta as necessidades de qualificar ao nível mais elementar os profissionais da mesma. Isso significa um elevado esforço para articular as duas necessidades anteriormente referidas. A título de exemplo, o desenvolvimento de acções de formação na área da SHT tem assumido particular relevância como forma de dotar os trabalhadores dos mais elementares conhecimentos que potencie o desenvolvimento da sua actividade profissional, sem que a mesma coloque em causa os níveis mais básicos da qualidade de vida. Paralelamente tem sido desenvolvido um elevado esforço ao nível da qualificação profissional através do desenvolvimento de processos que têm permitido a obtenção de certificados profissionais (carteiras profissionais/CAP), por parte de entidades externas independentes.

## 1.6. A AGERE-EM à Luz do Modelo de Mintzberg

---

<sup>2</sup> Ver anexo 8, apenas os valores, ou no ficheiro Excel gravado no CD com o nome “Anuário da Formação”, toda a informação.

O trabalho de Mintzberg (1995) fornece elementos teóricos que podem servir de base para o estudo de diferentes organizações, nomeadamente da AGERE-EM. Quando o autor descreve as cinco configurações do seu modelo ele acaba por referir que não existe nenhuma configuração pura. Mintzberg refere que existem cinco partes fundamentais da organização: o topo estratégico que define que trabalho se vai desenvolver; a linha hierárquica que faz a ligação entre o topo e a base e que pode estar mais ou menos desenvolvida; o centro operatório responsável pela execução; a tecnoestrutura que define como o trabalho deve ser executado e os serviços de apoio, de como são exemplo a restauração, a consultoria jurídica entre outros, apoia a organização. Mintzberg (1995) identifica então cinco configurações de coordenação cruzando as partes que se destacam da organização com os mecanismos de coordenação que a organização utiliza no seu trabalho que são também cinco, sendo elas: a supervisão directa, a normalização do trabalho, a normalização das qualificações, a normalização dos produtos e o ajustamento mútuo. Deste modo a utilização do mecanismo de coordenação baseado numa supervisão directa articulado com um topo estratégico preponderante para a organização obtemos uma configuração de coordenação de tipo estrutura simples, tal como refere o autor,

“A coordenação na Estrutura Simples é sobretudo realizada pela supervisão directa. Em particular, todas as decisões importantes têm tendência a serem tomadas pelo director-geral. Assim, o vértice estratégico emerge como sendo o elemento-chave da estrutura; de facto, a estrutura consiste raramente em pouco mais do que uma pessoa a comandar o vértice estratégico e um centro operacional orgânico” (Mintzberg, 1995:336).

É muito elementar, é praticamente uma pessoa a executar e outra a ordenar. Por seu lado, a configuração de Coordenação da Burocracia Mecanicista é identificada em relação ao mecanismo de coordenação de normalização do trabalho e da importância dada à tecnoestrutura como de resto parece ser o que se identifica com a AGERE-EM como mais à frente fundamentamos. Uma outra configuração, a Burocracia Profissional, diz respeito a normalização das qualificações e à importância atribuída ao núcleo operatório. Normalmente nestes casos a base organizacional concentra a pessoa muito qualificada e um trabalho que não é possível padronizar, tal como diz Mintzberg (1995):

“O ponto mais importante é o seguinte: para coordenar as suas actividades, a Burocracia Profissional apoia-se na standardização das qualificações e no parâmetro da concepção que lhe corresponde, a formação e a socialização. A Burocracia Profissional

recruta especialistas devidamente formados e socializados – que são profissionais – para o seu centro operacional, dando-lhes uma latitude considerável no controlo do seu próprio trabalho” (Mintzberg 1995:380).

A configuração de coordenação de estrutura Divisionalizada diz respeito a um mecanismo de coordenação de normalização dos produtos com relevo dado a uma hierarquia intermédia que reflecte a situação em que o topo define o que deve ser feito, mas deixando autonomia para decidir como deve ser feito. No entanto esta autonomia não impede que haja uma obrigação de prestação de contas, assim é preciso responder pelos resultados, pelo que ganham visibilidade os chefes de departamento e todas as chefias intermédias, tal como refere o autor:

“ (...) temos um sistema em que «a conjugação é flexível», e em que os elementos são «ligados entre si de um modo fraco, pouco frequente, lento, ou com outras interdependências mínimas» (...). Esta forma de estrutura conduz naturalmente a uma descentralização (...) que é muito limitada: não vai necessariamente mais longe do que a delegação acordada por alguns quadros da sede e alguns directores das divisões. Por outras palavras, a Estrutura Divisionalizada exige uma descentralização global e verticalmente limitada. De facto podem (..) acabar por se tornar bastante *centralizadas*<sup>3</sup> por natureza” (Mintzeberg, 1995:410).

A última configuração de coordenação referida por Mintzberg (1995) é a Adhocracia na qual se articula o mecanismo de coordenação por ajustamento mútuo ou seja “há uma especialização do trabalho” (Mintzeberg 1995:457). A importância é colocada nos serviços de apoio enquanto partes chave da organização. Esta é uma solução definida para um contexto e estrutura flexíveis predominantemente em função das necessidades do momento, na qual se verificam tarefas complexas. São muito pouco rígidas e permite uma rápida mudança e inovação. Ou seja, dentro do grupo de trabalho, não há um chefe numa linha hierárquica muito pronunciada, o que existe é uma equipa de trabalho qualificada que trabalha com um objectivo comum, tal como refere o autor ao dizer que,

“A inovação sofisticada exige uma quinta configuração estrutural, muito diferente das outras, que permite reunir peritos provenientes de disciplinas diversas em grupos de projecto *ad hoc* que trabalham sem atritos” ( Mintzberg, 1995:458).

---

<sup>3</sup> *Itálico do autor*

Na interpretação das configurações do autor, verificamos que a AGERE-EM aproxima-se a designada *burocracia mecanicista*, ou seja, uma organização que, para garantir a sua coordenação, valoriza acima de tudo, a standardização dos seus processos de trabalho operacional, que consiste na especificação e programação do conteúdo do trabalho (Mintzberg, 1995:23), isto é, promover a uniformização de modelos produzidos em série, dos seus processos de trabalho, como tal, o analista, na pessoa do Director de Recursos Humanos, elemento chave na tecnoestrutura, efectua esta standardização, tendo um papel de relevo na estrutura da AGERE-EM.

Quando numa organização existem elementos com uma competência e uma especialização funcional dificilmente substituível essa é, desde logo, uma forte fonte de poder. Só eles têm capacidade de resolver certos problemas cruciais pelo que têm um poder negocial muito forte que lhes permitem adquirir vantagens e privilégios. O cargo ou a posição estrutural ocupado pelo Director-RH confere-lhe um poder legítimo, isto é, o receptor reconhece que o detentor de poder tem o direito de influenciá-lo e ele tem a obrigação de seguir as suas direcções dessa influência (Hall, 1984:96). Ou seja, sua participação no processo de decisão, a nível das diversas situações, aliada ao cargo ocupado e às funções que desempenha, é um factor determinante de aumento relativo do seu poder informal em relação ao poder formal institucional.

Sendo que, se o Director-RH não desempenhar a sua função de standardização, as unidades da estrutura organizacional deixam de poder funcionar. O controlo sobre o trabalho dos funcionários conduz a que o Director-RH possa controlar informações únicas e, desse modo, terem uma base de poder quando chega o momento de tomar uma decisão (Hall, 1984:96). Porém, não podemos afirmar que é responsável e tutor da sua unidade, isto porque o carácter normativo é bastante determinante em toda a estrutura da organização, ou seja, a comunicação formal é preferida a todos os níveis; a tomada de decisão tem tendência para seguir as linhas formais da hierarquia (Mintzberg, 1995:348). Isto é, a linha hierárquica que se caracteriza por uma relação de serviço em que o superior tem o poder de direcção, e o subalterno o dever de execução, não existindo campo de autonomia.

Este tipo de linha hierárquica é constituído por gestores a quem lhes é delegada autoridade formal sobre as unidades operacionais (Mintzberg, 1995:347) que, através da cadeia de comando, fazem a ligação entre o quadro dirigente e os trabalhadores ou outros funcionários. As suas funções assentam na regulação dos problemas que surgem entre os operacionais,

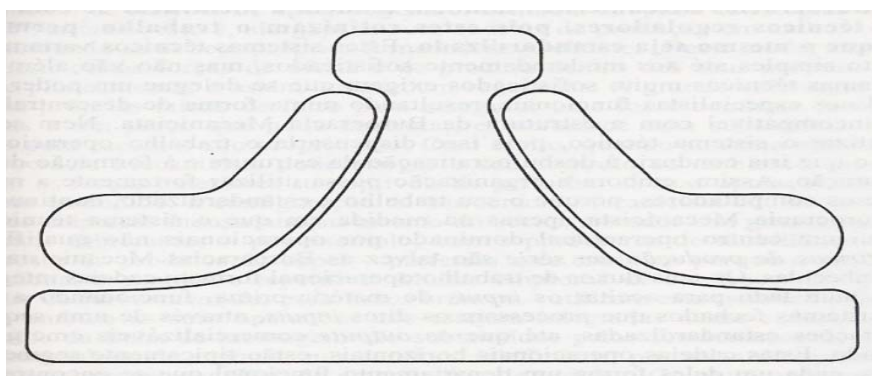
garantir a ligação entre o Director-RH e os operacionais e de servir de apoio ao fluxo vertical da informação.

No que concerne às funções de apoio (tais como; (DPPC); (DCF); (DVQAHST); (DEA); (DTES); (DVJ); (DFSCN); entre outras), estas incorporam os diferentes departamentos, tais como, a Direcção dos Recursos Humanos, que está encarregue da comunicação interna e externa, no sentido de se estabelecer a comunicação institucional da AGERE-EM.

Por último, está o vértice estratégico (figura 2), que compreende o quadro dirigente, constituído por Direcção-Geral e Conselho de Administração, gestores detentores de um poder considerável. Têm como funções, por um lado, orientar todas unidades da organização para os seus desempenhos e, por outro lado, manter a organização coesa, independentemente dos conflitos. Para que estes objectivos sejam cumpridos, o vértice estratégico possui um poder formal, consagrado na hierarquia organizacional e na cadeia da autoridade. Contudo, é no vértice estratégico que todo o conhecimento segmentado se reúne (Mintzberg, 1995:353), com o intuito de delimitar os meios mais eficientes que conduzam a AGERE-EM ao cumprimento da sua missão.

O principal mecanismo de coordenação da política da qualidade da AGERE-EM que visa para além da optimização das necessidades e expectativas, não só dos consumidores utentes, mas também dos trabalhadores e da sociedade, é a standardização dos processos de trabalho, através do qual a Direcção dos Recursos Humanos monitoriza os trabalhadores.

Figura 2 – Configuração estrutural da burocracia mecanicista



Para Mintzberg, este tipo de organização burocrática mecanicista, modela as suas estruturas para que estas funcionem como se fossem máquinas bem integradas e bem

reguladas (1995:345), com abundância de regras e de regulamentos, dominadas por uma obsessão: o controlo (1995:350). A obsessão do controlo revela dois aspectos importantes. Por um lado, a tentativa de erradicar a incerteza, e por outro, a tentativa de expulsar o conflito. Visa-se o funcionamento sem contratempos ou interrupções assegurando a manutenção e o crescimento organizacional, traçando um perfil da organização facilitador da tomada de decisões.

Nesta organização existe uma acentuada divisão do trabalho, nomeadamente entre os funcionais e os operacionais, bem como entre os diferentes departamentos existentes. Apesar das divisões de trabalho, resultam dialécticas que potenciam problemas associados à motivação e às necessidades dos trabalhadores, tornando-se portanto verosímil que todos estes elementos potenciem o conflito. Mais uma vez, estratégias como a divisão do trabalho e a coordenação fomentam o sucesso da organização.

É no vértice estratégico, nomeadamente no corpo dirigente, que a estratégia da organização é delimitada. Sendo assim, na AGERE-EM todo o processo estratégico se caracteriza como um movimento descendente, ou seja, que vai desde da Direcção até aos gestores e restantes operacionais, passando primitivamente pela DRH.

Desta forma, quando há problemas no seio da AGERE-EM, se estes forem excepcionais <sup>4</sup> são levados ao quadro dirigente, caso contrário, são resolvidos a nível da tecnoestrutura, isto é, pela DRH. Tal como a decisão tomada no vértice estratégico pelo quadro dirigente desce até aos operacionais que a executam. Desta forma, podemos concluir que o processo estratégico é traduzido numa hierarquia de fins e meios, onde os quadros situados a níveis diferentes da hierarquia se ocupam do mesmo tipo de decisão com um nível de especificidade, que cresce à medida que desce na hierarquia (Mintzberg, 1995:353).

Dentro do modelo de Mintzberg, a AGERE-EM tem aspectos estruturais que a faz evoluir para um sistema híbrido. Nestes casos podemos referir que as organizações podem ser classificadas em mais do que uma estrutura, pois há diferenças estruturais entre as unidades de trabalho, as Direcções e as Divisões (Hall, 1984:39). Como há diferenças estruturais de acordo com a posição hierárquica e diversas formalizações conforme a função do trabalhador.

---

<sup>4</sup> No sentido de que são problemas que dizem respeito a funções importantes no seio da DRH.

Na AGERE-EM encontramos, também, elementos de outras configurações, com especial relevo para a ad-hococracia<sup>5</sup>. Na verdade, a AGERE-EM está sujeita a duas pressões – a necessidade de produzir de forma rotineira e sem mudar as estratégias e ao mesmo tempo se manterem criativas mas, isso não se traduz muito nas formas de organização (Mintzberg, 1995:490). Para Mintzberg na burocracia mecanicista para que a eficiência da organização seja garantida é necessário respeitar, acima de tudo, as regras legitimadas no regulamento interno, também, a AGERE-EM toma as suas decisões, tendo em conta, as características específicas do seu Regulamento Interno<sup>6</sup>.

Em termos de conclusão podemos dizer que as Burocracias Mecanicistas funcionam optimamente em ambientes estáveis pré-determinados, pela eficácia das operações, pela redução de custos e pelo controlo, sem assumirem riscos, logo não encorajam a inovação. Tudo está bem alinhado e cuidadosamente coordenado, é pois uma configuração estrutural inflexível, concebida como uma máquina, ou seja com um só objectivo e sem tolerância para um ambiente que seja complexo ou dinâmico. Continua todavia a ser uma configuração estrutural dominante enquanto bens e serviços estandardizados e baratos forem exigidos e foram produzidos por indivíduos que conseguem ser mais eficazes que as próprias máquinas automáticas (Mintzberg, 1995:377).

---

<sup>5</sup> Esta configuração estrutural pressupõe que as alternativas discutidas surgem como soluções ocasionais, cujos objectos não eram claramente percebidos. A esta alternativa responde uma equipa de trabalho qualificada que trabalha com um objectivo comum e sem atritos.

<sup>6</sup> Este encontra-se no CD.

## CAPITULO II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA

### 2.1 Educação e formação de adultos

Na perspectiva de Canário (1999:13) torna-se possível distinguir quatro subconjuntos da educação de adultos. Estes consistem na formação profissional, no ensino recorrente (alfabetização), no desenvolvimento local e a animação sociocultural. Prestamos atenção à formação profissional, uma vez que é neste domínio que se insere o presente trabalho.

No entanto, o conceito de formação reveste-se de variados significados: uns que reduzem a formação à actividade específica de uma acção de formação ou à formação profissional e outros que dão ao conceito um significado bem mais abrangente e alargado, cruzando-se muitas vezes com a ideia de educação. Segundo Ferry (1991:52) a formação visa aperfeiçoar competências e capacidades a todos os níveis, sendo orientada para um determinado contexto. Segundo o autor, a formação “compreende um processo de desenvolvimento individual tendente a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”.

Neste âmbito importa referir que no “último século assistiu-se a um crescimento exponencial das actividades de formação profissional contínua”, tornando-se autónomas “relativamente aos tradicionais sistemas escolares” (Canário, 1999:39).

A formação encontra-se na ordem do dia, pois como refere Correia (1999:28) em forma de crítica, “as transformações profundas nas modalidades de competição económica e a emergência de modelos de competitividade particularmente atentos à qualidade, à variedade e à inovação”, obriga a que tal aconteça. A formação profissional apresenta-se nas sociedades contemporâneas como uma “espécie de resposta a todas as interrogações, a todas as perturbações, a todas as angústias dos indivíduos e dos grupos desorientados e sacudidos por um mundo em constante mutação e, ainda por cima desestabilizados pela crise económica” (Ferry 1991:31).

É certo que muitas sociedades evoluíram duma sociedade marcada pela estabilidade para outra marcada pela aceleração das mudanças sociais e tecnológicas e como resposta às mesmas é preciso ...formar. Esta ideia é tida por (Canário, 1999:40) como uma perspectiva instrumental e adaptativa dos processos de formação em que o homem é visto como uma entidade “programável”, “na medida em que os seus comportamentos surgem como determinados por dados estruturais, alheios à intencionalidade e à subjectividade dos sujeitos”.



Esta perspectiva tem como fundamento uma visão predominantemente determinista da acção humana, traduz-se por uma racionalização quer da formação, quer dos processos de mudança, sobrevalorizando as dimensões técnicas, em detrimento das dimensões pessoais e sociais. Este tipo de formação pode mesmo ser interpretado como “uma espécie de mimetismo” se o relacionarmos aos modelos de análise dominantes no mundo económico e empresarial. Esta tentativa de, como refere Nóvoa (1991:63), transformar o trabalho de formação numa “ciência da certeza” tende a reforçar (através da ênfase na avaliação) os mecanismos de controlo externo sobre os profissionais.

Torna-se desse modo compreensível que esta perspectiva, de racionalidade técnica, abdica de utilizar como principais recursos da formação, a experiência dos respectivos profissionais levando contrariamente ao que se poderia considerar ideal, que seria mudar as pessoas e as organizações a partir de uma intervenção fundada numa relação de interioridade e não de exterioridade, ou seja, a recusa de uma visão técnica fundada na incapacidade de compreender a centralidade dos processos de auto-formação, como alternativa à formação contínua, do equacionamento das histórias de vida arquitectadas pelos sujeitos, da importância do saber experiencial, contribuindo assim para uma inversão das abordagens tradicionais de modo a colocar o sujeito numa posição na qual se enquadre seus saberes, suas competências e suas aquisições. Posicionando-o como um autor autónomo e criativo no sistema social, que é a sua organização de trabalho. Desta forma será possível aproximar e até coincidir as situações de trabalho com as situações de formação (Canário 1999:42,43). Como afirma Bogard (1991, cit. por Canário 1999:43), “O princípio é o de fazer do adulto não um cliente, mas o co-produtor da sua formação (...) em vez de procurar vender um produto pré confeccionado, torna-se necessário co-produzi-lo com o seu consumidor”.

Ainda num olhar crítico sobre a formação profissional, mas noutra dimensão, na sua relação com o emprego, será de referir que vigora a ideia de que promover o emprego assenta na formação profissional, por isso, há um processo de explosão de oferta de formação profissional, porque acredita-se que assim se emprega muito mais pessoas. Acontece que estas práticas não estão a ser desenvolvidas como deveriam, até porque, neste momento a formação, é tratada como um produto e um produto como outro qualquer que se procura vender e que não contempla as necessidades e personalidade dos indivíduo, ou seja, a sua experiência e a maneira como constitui a sua vida e as suas aquisições sociais (Canário, 1999:25-26). Seria necessário que os formandos fossem capazes de se apropriar desses recursos e saber

rentabilizá-los, para isso a formação profissional deveria ser articulada com o contexto do trabalho. Todavia há uma dicotomia entre o lugar onde se aprende e o lugar onde se trabalha.

Outra questão que se coloca à educação de adultos, e também à formação profissional, são as críticas à sua forma escolar. Queremos aqui realçar Paulo Freire, pedagogo brasileiro que sistematizou uma crítica filosófica e política à concepção que lhe chamou “concepção bancária da educação” opondo-lhe uma educação que lhe chamou a “educação libertadora” susceptível de ajudar a “ler” e a transformar o mundo (Freire 1975;1977, cit. Canário, 1999:88).

Para além desta crítica, recentemente outras críticas se colocam, nesse sentido, na actualidade, os termos de educação e formação “perdem substância e vigor em benefício de uma expressão que significa, essencialmente, dar condições de empregabilidade. Sob o pretexto de proporcionar instrumentos indispensáveis para a integração e participação na vida sociocomunitária, a educação/formação tem vindo a converter-se numa mercadoria que toma a configuração da procura de mercado” (Antunes, 2008:75). Por isso, se tem dado grande relevância à formação profissional, que se baseia sobretudo numa perspectiva economicista que apela à qualificação, à actualização e aquisição de competências tendo em vista a empregabilidade e a capacidade de competir num mercado de oportunidades que apresenta uma incerteza económica.

Tal como refere Carrasco (1997, cit. por Antunes, 2008:76)

“Não queremos com isto dizer que a educação de adultos não deva integrar, também a formação profissional mas, somente, que esta deva ser entendida como um elemento mais do conjunto da actividade humana, sem pretensões monopolistas de reorientar a formação profissional a uma perspectiva exclusivamente utilitarista e, outrossim, descurar a dimensão humana, social e cultural inerente a qualquer projecto de educação ao longo da vida”.

A Educação de Adultos deve preocupar-se, sempre, com o desenvolvimento integral do indivíduo e das comunidades. Este conceito compreende uma forte ligação com o trabalho, uma vez que a tripla orientação referida anteriormente está bem presente na situação de trabalho. O facto é que vivemos numa constante inovação tecnológica recheada de incertezas e mutações que obriga a uma constante remodelação a nível de formação dos trabalhadores, a (re)qualificação é uma obrigação para quem quiser (sobre)viver dentro de uma organização. Os recursos humanos têm de estar sempre actualizados, disponíveis e atentos às mudanças que

são perscrutadas. Pensamos que acima de tudo deve prevalecer uma responsabilidade, no sentido de haver uma correspondência efectiva entre os trabalhadores, mercado de trabalho e formação, na qual as empresas devem promover a formação de modo a que os trabalhadores se sintam como parte integrante destas, como forma de contribuir para melhorar “os seus desempenhos profissionais” (Parente, 1998:55). Por outras palavras, procura-se “através das práticas de formação, o desenvolvimento do grau de autonomia, de responsabilidade, de multi-valência e mesmo de polivalência dos trabalhadores”(Parente, 1998: 56).

Por outro lado, o trabalho deve acompanhar as inovações formativas que vão surgindo, não caindo porém em exagero, adaptando a sua realidade organizacional à formação mais adequada. Esta situação é uma forma de aprendizagem organizacional, conceito que ressalta a questão das pessoas trabalharem para melhorar a inteligência, capacidade e criatividade organizacional que todas as organizações devem salvaguardar e desenvolver para assim garantir uma aprendizagem e consequentemente o seu sucesso. Esta situação reflecte-se nas organizações, pois se estas não estiverem “mentalizadas” que têm que se transformar, modificar e inovar, isto pode revelar-se como um desequilíbrio que levará à ruptura; isto é, se não houver uma aprendizagem efectiva, garantida pela formação, de forma a ter e obedecer a critérios e padrões de qualidade, por parte das organizações, seja qual for o seu cariz, estas vão pôr em risco o seu sucesso organizacional.

Assim, a relação entre Trabalho e Formação, estes dois pólos que, tanto se aproximam como se afastam, e que são conduzidos conforme as conjunturas de diversa espécie, nomeadamente temporal, económica, social e cultural que vão surgindo, é uma das questões que pensamos necessitar ainda de maior reflexão.

Por outro lado, a Educação de Adultos ainda tem um longo caminho a percorrer, no sentido de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Sabemos que nesta sociedade, em que vivemos, tudo muda, não só mudam os instrumentos de trabalho e os perfis profissionais, como também as formas de ser, estar e sentir. Como assinala Amin Maalouf;

“O que está mudando neste momento, não são as coisas externas ao ser humano (as suas condições de vida, os seus produtos, os seus instrumentos, as suas ferramentas de trabalho, a sua tecnologia, etc.), mas sim o interior das pessoas, os seus critérios, os seus valores, as suas condutas, a sua ética, etc. Mais que qualquer âmbito exterior da realidade o que se transforma na sociedade pós-moderna em que vivemos é o ser humano por dentro” (Maalouf, cit. Fernández, 2008:92).

Se assim é, então a educação e a pedagogia não deveriam encolher os ombros, deveriam sim estar muito atentas a estas transformações profundas do ser humano para o conduzirem à sabedoria humana e não pararem na pura instrumentalização da informação e do conhecimento.

Consideramos portanto que a Educação de Adultos ganharia bastante se fosse criada uma rede integrada e organizada, envolvendo as empresas e organismos estatais, na qual a troca de informação e recursos fosse uma constante e o desenvolvimento da comunidade fosse a sua preocupação, em vez de se tentar “dualizar a formação, num mundo cada vez mais globalizado e afectado pelo fenómeno da recessão fiscal dos estados e o da mercantilização da formação continua”(Fernández, 2008:93).

De modo a retomar os pressupostos da formação de adultos, podemos aferir que valorizamos a experiência, a heterogeneidade e a adequação contextual dos processos e ofertas formativas (Canário 1999:109). Ainda neste contexto, e, segundo Malglaive (1990, cit. por Canário 1999:109), “ a experiência de quem aprende torna-se o ponto de partida e o ponto de chegada dos recursos de aprendizagem, estruturada”. Este reconhecimento é encarado como um processo interno ao sujeito e que corresponde a um processo de auto-construção como pessoa, neste sentido o processo de formação permanente é indissociável de uma concepção inacabada do ser humano, em que ele está sujeito desde que nasce à “obrigação de aprender”. Ou seja, aprender a tornar-se homem, membro de uma comunidade, da qual se partilham os valores e em que se ocupa um lugar. Sim poderemos dizer que aprender pode significar, atribuir sentido a uma realidade complexa, tendo sempre uma atenção à mobilização histórica “cognitiva, afectiva e social” de cada sujeito, para auto-produzir a sua vida.

Assume uma posição central o aprendente enquanto detentor de saberes tácitos adquiridos na acção do conhecimento quotidiano, espontâneo, intuitivo e experimental, adquiridos durante o seu quotidiano e que lhe permite realizar tarefas que aprendeu através duma relação com os outros e duma ligação com a realidade social.

“A aprendizagem enquanto actividade do sujeito de construção de uma visão do mundo consubstancia-se num sistema de apresentações que funciona, simultaneamente para “ler” a realidade de um modo confirmatório, ou como ponto de referência para construir novas “visões do mundo” ou seja, “aprender” (Canário, 1999:111).

A desvalorização da experiência do aprendente e dos seus conhecimentos é contributiva de uma concepção de ruptura com o senso comum, do ponto de vista Bachelardiana dado que a

experiência é essencialmente um obstáculo ao conhecimento ou em contraposição e olhando esta perspectiva numa forma mais ingénuo, encarar a aprendizagem como uma dinâmica mais espontânea, decorrendo das experiências anteriores do sujeito.

A ideia que hoje se verifica na formação de adultos, no campo das teorias de formação, é que é conferida uma importância decisiva aos saberes adquiridos pela via experiencial, criando uma âncora na procura dos novos saberes, isto é, articular a lógica da continuidade com a lógica da ruptura, ou seja, “fazer da necessidade virtude” (Dominicé, 1985, cit. Canário, 1999:112).

Como tal, o sujeito poderá fazer uso das práticas vividas, integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidas para outras situações, isto é, ser capaz de as tirar, reelaborar e integrá-las no processo de auto-construção dela própria.

## 2.2 Desigualdades na educação e formação de adultos

Sem descuidar a necessidade de formação literária que ainda tem muitas pessoas adultas assim como a necessidade de formação social e cívica de que necessitam, há que reconhecer que uma grande parte dos adultos não procura processos formativos para se alfabetizar nem para adquirir formação académica básica, mas, para responder às exigências dos seus postos de trabalho, e para estar à altura das exigências do mercado e da competitividade sem por em risco o sucesso organizacional da própria empresa. Como já foi referido anteriormente, esta preocupação deveria ser mútua, prevalecendo a responsabilidade de uma correspondência efectiva entre os trabalhadores e as empresas em que estes se sintam parte integrante do sucesso, ou seja que os desempenhos profissionais sejam integrantes na sua mudança não só externa mas também interna assim como na forma de ser, estar e sentir.

Alguns estudos mais apreciados sobre o capital humano indicam que na Europa, um ano de escolaridade suplementar aumenta a produtividade em média 9,3%, daí que como diz Fernandez (2008)

“A aprendizagem está a converter-se num dos investimentos mais atractivos para empresários e numa das reivindicações prioritárias para os trabalhadores. Todavia aquilo que se verifica é que, é o sector da população adulta que mais sabe que mais participa nas acções de formação porque compreenderam que a satisfação de aprendizagem não só não paralisa a necessidade de continuar a aprender como a acelera” (Fernández, 2008:87-88).

Assiste-se assim aquilo que os sociólogos denominam de “efeito Mateus”. Isto é, o que mais sabe, quanto mais sabe, mais deseja saber, mais procura saber e mais se lhe concede saber e o que menos sabe, quanto menos sabe, menos consciente é da sua necessidade de aprender, menos manifesta querer saber e menos ofertas tem para aprender (Fernández, 2008:90-91).

Uma das coisas que nos apercebemos e que não podemos deixar de ressaltar, como já referimos, foi que uma grande percentagem dos trabalhadores da AGERE-EM, 66%,<sup>7</sup> tem menos do que o ensino básico. Esta constatação é muito relevante porque verifica-se que até a simples leitura de um documento informativo se torna um obstáculo, já não falando do preenchimento duma ficha de inscrição da acção de formação, é levada para casa para ser preenchida pelos filhos.

A partir desta informação, fica-nos a questão de saber se a empresa incentiva, promove, diversifica a oferta formativa, cria condições, para este grupo de trabalhadores e se os trabalhadores aderem à formação. Dada a complexidade destas questões será difícil no âmbito deste estágio responder a estas inquietações, no entanto sinalizamos a nossa preocupação com estas desigualdades que podem estar a atravessar o domínio da formação profissional na AGERE-EM.

### 2.3. Modelos de formação

Passaremos agora para os modelos de formação, e de uma forma muito sucinta abordaremos três perspectivas de três distintos autores, assim, segundo Fabre (1994:30-34) a formação pode ter múltiplos significados e sentidos mediante os seus conteúdos, os efeitos que pretende provocar, as finalidades, entre outras características. O autor defende um modelo de formação que assenta em 4 traços/ etapas essenciais:

a) *Uma lógica de mudança* que provoca e incita no formando uma mudança, implicando a transformação do indivíduo nos seus múltiplos aspectos. Formar-se será induzir mudanças nos comportamentos, atitudes, saberes, representações dos indivíduos.

b) *Centralidade no formando e na situação* em que a formação só faz sentido se reconhecer a singularidade e unicidade do formando e da situação de trabalho. É imperioso

---

<sup>7</sup> Ver tabela 1 - habilitações escolares dos trabalhadores da AGERE-EM

analisar o público-alvo e a situação em que se encontra para a averiguação concreta das necessidades de formação.

c) *Articulação do saber com os problemas*, ou seja, uma interacção do saber ou teoria com a prática. Nesta etapa, pode ser adoptado o modelo dedutivo (prática como aplicação de uma teoria), o modelo indutivo (teoria como análise da prática), ou o modelo interactivo (interligação entre teoria e prática).

d) *Tecnicismo e profissionalismo* no qual para ser formador não basta conhecer a teoria. A função do formador é entendida como uma intervenção prática na cultura profissional, resultante da integração de um conjunto de saberes em uso (experiência) e saberes instituídos ou formalizados (teorias, conceitos) e que serão objecto de formação, mas também fonte de regulação da própria formação.

No mesmo sentido também Ferry (1991) apresenta-nos três modelos de formação que têm por base sobretudo a forma como a formação decorre, isto é, no *Como?*

Modelo de Formação Centrado nas Aquisições: existe um reducionismo da formação a uma mera assimilação de saberes e conteúdos. A lógica interna da formação ajusta-se a uma lógica externa que concebe a formação como uma preparação à actividade profissional. Este modelo implica uma relação teórica-prática em que a prática é uma *aplicação*<sup>8</sup> da teoria, os conteúdos da formação e os seus objectivos são estabelecidos e adaptados pelo formador, sendo o formando (objecto da formação) alheio às decisões, existe portanto uma centralidade no formador. É considerado o modelo mais próximo do escolar (Ferry, 1991:70).

Modelo de Formação Centrado no Processo: ao contrário do modelo anterior, o formando é que é o elemento central. Pretende-se valorizar o processo e não o produto. O papel do formador não é ser um distribuidor de conhecimentos ou um terminal de computador, a sua acção pedagógica na esfera da instrução supõe maturidade, capacidade de fazer frente a situações complexas e responder a perguntas e desafios imprevistos, o seu papel passa por uma intervenção muito diferente daquela que é a intervenção tradicional, quer dizer uma relação de “transferência”, um papel muito distinto do “distribuidor de conhecimentos” (Ferry, 1983 cit. Canário, 1999:126), isto é, um trabalho de motivação, de animador ou mediador, cujos objectivos e conteúdos devem ser estabelecidos mediante as experiências dos formandos (Ferry, 1991:73).

---

<sup>8</sup> *Itálico do autor*

Modelo de Formação Centrado na Análise: O trabalho de formação só começa com o exercício da análise porque ela é simultaneamente uma interrogação da realidade, da origem e da perspectiva em que ela surge. É fundamental que em toda a formação se conheça a realidade em que se vai trabalhar, o grande objectivo da formação é analisar e problematizar de modo a provocar mudanças, transformação ou emancipação dos formandos. Não há uma separação entre contexto de formação e contexto de trabalho, mas uma articulação. O formador tem uma intervenção constante, não no sentido de adquirir mais conhecimentos e saberes mas no de observador, captando o sentido, a dinâmica, as atitudes e intervenções dos formandos, ou seja, saber analisar e apreciar o que está a ser feito pelos formandos (Ferry, 1991:76).

Este processo pedagógico esquematizado está apoiado numa concepção de relações entre a teoria e a prática, ou seja, num primeiro momento, a prática vista como aplicação da teoria; num segundo momento a teoria como momento de mediador da transferência de uma prática a outra prática; e num terceiro momento a teoria como base de regulação da prática.

Lesne (1977) apresenta-nos três modos de trabalho pedagógicos distintos.

O primeiro, denominado de tipo transmissivo com orientação normativa (Modo de trabalho pedagógico 1) (Lesne 1977:47), pressupõe que o sujeito assimila, adquire as normas, regras, valores do contexto em que está inserido, este sofre uma socialização passiva. O que se pretende é transmitir ao indivíduo as normas, valores e pensamentos que norteiam o funcionamento do contexto. Estes esquemas de pensamento e valores são impostos e os saberes são propostos pelo formador. O sujeito em formação é visto como objecto de formação.

O segundo modelo, de tipo incitativo com orientação pessoal (Modo de trabalho pedagógico 2) (Lesne 1977:77), dá primazia à interacção que se estabelece entre formando e contexto, tendo em conta o modo como cada sujeito se relaciona com a instituição. Este modelo procura promover uma aprendizagem pessoal dos saberes, para tal, opera ao nível das intenções, dos motivos e das disposições dos indivíduos. Existe uma articulação do que já sabem com o que estão a aprender. Este modelo está centrado no formando, como agente da sua própria formação, em que existe um processo de adaptação activa às condições de funcionamento de uma dada instituição.

Por último, o modelo de tipo apropriativo está centrado na inserção social do indivíduo (Modo de trabalho pedagógico 3) (Lesne 1977:150). O sujeito em formação não é apenas objecto de socialização, é questionado o modo como cada um modifica, transforma e influencia o contexto. Considera-se que o pleno desenvolvimento das capacidades do formando depende



da sua inserção social, e a formação acontece em contexto de trabalho. O formando, este é considerado acima de tudo como agente social.

Podemos, portanto, concluir que estes três autores apresentam-nos diferentes formas de analisar e conceber a formação. Assim, Fabre (1994) expõe as etapas pelas quais considera que se constitui a formação, Ferry (1991), por sua vez, descreve três modelos de formação baseados no próprio processo de formação e, por último, Lesne (1977) descreve-nos três modos de trabalho pedagógicos aliados à socialização do indivíduo.

## 2.4. Uma etapa da construção da formação: a análise de necessidades

### 2.4.1. O Conceito de Necessidade

A análise de necessidades teve o seu aparecimento na década de 60 como tema teórico e como prática formalmente conduzida. Surge como um momento fundamental quando pensado enquanto desejo de responder adequadamente às exigências sociais e como intenção de desenvolvimento de modelos sistémicos de planificação. A análise de necessidades pode, portanto, ser entendida como uma técnica e um conjunto de procedimentos ao serviço da estratégia de planificação.

Todavia se a olharmos como quadro de desenvolvimento de acções de formação de adultos visando o processo pedagógico da formação e orientação para o formando então deve visar o “abrir horizontes para a auto-formação, através da consciencialização das suas lacunas, problemas, interesses e motivações” (Rodrigues e Esteves, 1993:11).

Se for orientada para o formador então deve procurar sobretudo a eficácia da formação através do ajustamento entre a formação esperada pelos formandos e a formação dada pelo formador ou pela instituição formadora. Em ambos os casos, a análise de necessidades deve surgir associada a um dispositivo de pesquisa científica e precisa, com o intuito de orientar e guiar a acção (Rodrigues e Esteves, 1993:12).

Segundo os autores, necessidade é uma palavra polissémica, marcada pela ambiguidade, que na linguagem corrente é usada para designar fenómenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência, que nos remete por um lado, para a ideia daquilo que tem de ser, do que é imprescindível ou inevitável e por outro,

para um registo mais subjectivo, em que o sujeito não aparece tão determinado pela necessidade. Neste caso, a necessidade não tem existência senão no sujeito que a sente (Rodrigues e Esteves, 1993:12).

Por seu lado, segundo D'Hainaut (1979), “O termo necessidade implica sempre, mais ou menos directamente, algum problema de valor ou de referência, ou certas normas sociais em função das quais se mede a necessidade” (cit Rodrigues & Esteves 1993:13), no âmbito desta perspectiva o autor apresenta cinco propostas. Em primeiro lugar temos as “Necessidades das Pessoas *versus* Necessidades dos Sistemas”. As primeiras referem-se ao indivíduo, ao ser humano. São sistémicas mas necessárias à existência e ao funcionamento de um sistema, onde nem sempre existe concordância entre as necessidades das pessoas e grupos e as necessidades dos sistemas, sendo muitas vezes conflituais fazendo com que se recorra a diferentes formas de negociação, desde a “imposição” à análise cosncienalizadora, quer das necessidades individuais percebidas, quer daquelas que não foram ainda percebidas pelo sujeito mas que são necessárias ao sistema.

Em segundo lugar temos as “Necessidades Particulares *versus* Necessidades Colectivas”. Uma segunda perspectiva de diferenciação considera necessidades particulares, as de um indivíduo, grupo ou sistema determinado, enquanto necessidades colectivas serão as que abrangem um elevado número de indivíduos, grupos ou sistemas.

Embora se possa descrever necessidades colectivas de grupos ou comunidades, quando se manifestam na totalidade ou na maioria dos seus membros, e elas sejam sempre necessidades das pessoas, isso não significa que a única fonte de necessidades seja o indivíduo, mas apenas que ele é sempre a sua caixa de ressonância. Todavia para Le Boterf (1981), as necessidades resultam sempre de “uma unidade dialéctica de um momento subjectivo e de um momento objectivo” porque tem de abranger dialecticamente a expressão subjectiva duma necessidade e as limitações objectivas do contexto no qual aquela tem lugar (cit Rodrigues & Esteves 1993:14).

Em terceiro lugar temos as “Necessidades Conscientes *versus* Necessidades Inconscientes”. Isto é, quando uma necessidade é consciente ela traduz-se para o indivíduo, grupo ou sistema numa solicitação, ou quando é inconsciente, não são percebidas, sendo percebidas são-no de forma nebulosa ou confusa. As necessidades raramente se expressam de forma imediata.

Em quarto lugar temos as “Necessidades Actuais *versus* Necessidades Potenciais”. Aqui as necessidades podem incidir no presente ou ser prospectivas ou seja, podendo ser satisfeitas apenas a longo prazo.

Em quinto lugar temos as “Necessidades segundo o sector em que se manifestam”. As necessidades podem manifestar-se pelo campo em que emergem.

Os autores admitem que possam manifestar-se diferentes tipos de necessidades de acordo com o quadro de vida onde nos situamos (D’Hainaut, 1979, cit. Rodrigues & Esteves, 1993:14-15).

Desta maneira, quando as necessidades são sentidas e percebidas por um grande número de sujeitos, este fenómeno gera a ilusão da existência de necessidades “objectivas” que se impõem como reais, independentemente dos indivíduos, dos grupos ou sistemas que as percebem ou expressam (Barbier e Lesne 1986, cit. Rodrigues & Esteves 1993:13). Consideramos, assim, aferir que não podemos falar de necessidades absolutas uma vez que elas são sempre relativas aos indivíduos, aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças.

Uma das formas de abordar a análise de necessidades prende-se com a perspectiva da discrepância ou lacuna, deste modo trata-se de “uma discrepância mensurável entre os resultados actuais e os resultados esperados ou considerados convenientes” (Kauffman, 1973, cit. Rodrigues & Esteves, 1993:16). Então necessidade passa a ser a distância entre os resultados actuais e os que se deveriam obter. Por conseguinte podemos aproximar o conceito de necessidade com o de problema a resolver. Assim sendo, a resolução de um problema resume-se no “processo de passar das condições actuais a outras que se desejam” (Municio, 1987, cit. por Rodrigues & Esteves, 1993:16). Desta forma é inevitável relacionar necessidades a fins prosseguidos pelos indivíduos ou sistemas. Podemos ver isso nas palavras de D’Hainaut quando diz:

“A necessidade de um indivíduo, de um grupo ou de um sistema é a existência de uma condição não satisfeita e necessária para lhe permitir viver ou funcionar em condições normais, e para se realizar e atingir os seus objectivos” (1979, cit. Rodrigues & Esteves, 1993:16).

Portanto, necessidades não têm existência em si mesmo, ou seja, resultam sempre do juízo humano, dos valores e das interacções que se estabelecem num dado contexto. A

necessidade exprime um desígnio individual ou colectivo, podendo coexistir no mesmo indivíduo, grupo ou sistema, intenções e necessidades antagónicas e conflituais. O que exige muitas vezes práticas de negociação e concertação.

Não podemos deixar de ressaltar que as necessidades não são de imediato factuais e exequíveis, para que isso aconteça é preciso que existam condições externas assim como a força mobilizadora do indivíduo para as ultrapassar (Rodrigues & Esteves 1993:17).

## 2.5. Análise de necessidades sob diferentes perspectivas

No âmbito particular das acções de formação, a análise de necessidades pode ser considerada, uma estratégia de planificação capaz de produzir objectivos válidos e fornecer informação relevante para a tomada de decisão, acerca dos conteúdos e actividades da formação (Rodrigues e Esteves, 1993:20).

Para Meignant, as necessidades de formação resultam de “um processo que associa os diferentes actores interessados e traduz um acordo entre eles sobre os efeitos a suprir por meio da formação” (1999:109). Esta definição tem a vantagem de colocar em evidência as suas dimensões sociais (compromisso entre actores) e operacionais (efeito a suprir que necessita de uma acção).

No entanto, como já referimos, a noção de necessidade é ambígua, na medida em que não existe um campo de “necessidades de formação” facilmente detectado. Isto advém do facto de as necessidades de formação serem sempre contextualizadas, querendo com isto dizer que, não existem por si só nem externamente ao indivíduo, mas são então criadas por ele e influenciadas pelo meio, desenvolvendo-se assim num duplo sentido.

A emergência de necessidades faz-se, pois, num quadro de limites e possibilidades, dependendo de condições sociais e individuais e mesmo de condições técnicas e metodológicas.

Pelos aspectos aqui apresentados, podemos referir que a análise de necessidades de formação está longe de ser um campo consensual, o qual não se encontra isento de críticas, como a seguir abordaremos.

Por seu lado, Correia (1999:11) considera que os procedimentos de “análise de necessidades” desenvolveram-se no campo da formação profissional de adultos, intimamente relacionados com a preocupação de melhorar a eficácia das políticas e dos sistemas de formação assim como assegurar-se que os indivíduos se envolvessem nos programas de

reciclagem profissional. Isto era feito no pressuposto de que os programas de formação desenvolvidos fossem capazes de suprir as “carências” dos indivíduos relativamente às exigências técnicas dos seus postos de trabalho.

A “análise de necessidades de formação” era, assim, encarada como uma operação prévia e imprescindível à determinação de objectivos de formação, em torno dos quais seria possível estruturar programas de formação preocupados em produzir indivíduos mais qualificados e mais adaptados às exigências técnicas do exercício do seu trabalho (Correia, 1999:11).

Estes procedimentos tinham um cariz muito técnico muito preocupado com a descrição “objectiva” do trabalho e dos trabalhadores o que levava a que os potenciais formandos fossem vistos como objectos carenciados de formação, logo a sua participação adquiria um carácter limitativo, conduzida segundo uma racionalidade tecnocrática e economicista.

A análise de necessidades era assim confundida com o inventário das carências, o inventário daquilo que falta e que é necessário, ou seja, ela sustenta-se na definição dos formandos carentes que são coagidos ou obrigados a fazer formação (Correia, 1999:11).

Paralelamente a esta ideia economicista desenvolveu-se um conjunto de práticas no pressuposto de fazerem coincidir as formações desenvolvidas com os desejos e as expectativas dos indivíduos em formação. Desta forma procurou-se assegurar uma participação activa dos formandos na identificação das suas necessidades, permitindo assim que houvesse expressão dos formandos nesse processo. Para isso procurou-se desenvolver um conjunto de técnicas de animação de grupos ou do estabelecimento de relações empáticas entre formadores e formandos através daquilo a que o autor designou de “espaços formativos” (Correia,1999) que permitia criar a ilusão de que as relações de poder e o contexto socioeconómico estavam ausentes do campo de formação. Desta maneira a noção de necessidade segundo Correia remete-nos para a noção de indivíduo desamparado, constituindo a formação um espaço e um tempo de protecção e de reencontro do indivíduo desamparado consigo próprio, representando ao mesmo tempo a confluência de dois mundos, potencialmente em tensão:

“O mundo das *organizações*,<sup>9</sup> intimamente ligado às actividades económicas sociais e profissionais, palco para a cristalização das tendências para a racionalização das políticas e

---

<sup>9</sup> *Itálico do autor*

práticas de formação, e o mundo das *individualidades*<sup>10</sup>, individuais ou grupais, que procura fazer coincidir a formação, oferecida ou procurada, com os desejos e expectativas das pessoas em formação”(Correia, 1999:12).

No primeiro caso as “*necessidades de formação*”<sup>11</sup> são fortemente conotadas como uma lógica positivista onde os objectivos atribuídos à formação impõem-se como um produto dos factos, independentemente dos actores envolvidos, e no segundo caso o privilegiar das lógicas menos formalizadas, permitindo aos sujeitos em formação, a expressão dos seus desejos, permitindo que a análise de necessidades de formação se transforme num trabalho pedagógico de formação. Neste sentido, a formação, segundo o autor,

(...) nem pode ser entendida como um processo individual de apropriação de conhecimentos e competências segundo a lógica compensatória da reciclagem profissional, nem tão-pouco ser entendida exclusivamente como uma oportunidade de reencontro do individuo consigo mesmo segundo a lógica da terapia individual (Correia, 1999:13).

A análise de necessidades de formação neste contexto deve ser objecto duma análise crítica e nesse sentido, ela deve corresponder a um espaço onde o desenvolvimento da acção formativa deve acontecer transversalmente dentro dum espírito de produção do sentido social do trabalho. A análise de necessidade de formação não deve ser portanto encarada como uma acção prévia ao processo de formação mas integrada no próprio processo de formação, visando não a adaptação aos contextos de trabalho mas a sua transformação, promovendo a crítica das condições onde se exerce o trabalho, permitindo a apropriação de competências instrumentais necessárias ao seu exercício (Correia, 1999:13).

A este respeito e numa importância crescente atribuída ao saber experiencial do sujeito contribuindo para essa transformação, afirma Guy Berger que,

“Há, por parte dos sujeitos uma permanente mobilização de saberes adquiridos em situações de trabalho, para situações de formação e destas para novas situações de trabalho. Uma relação de *adequação*<sup>12</sup> entre a formação e a situação de trabalho (baseado

---

<sup>10</sup> *Itálico do autor*

<sup>11</sup> *Itálico do autor*

<sup>12</sup> *Itálico do autor*

em processos de planificação) dá lugar a uma relação de *reutilização*<sup>13</sup> em novas situações, dos saberes anteriormente adquiridos”(1991, cit. Canário 1999:42).

Permitindo assim de forma articulada emergir, os conceitos de *trajectória profissional* e de *percurso de formação*<sup>14</sup>, ou seja, encarar as situações (formalizadas) de formação não apenas segundo a óptica do formador ou da instituição de formação, mas sobretudo do ponto de vista do adulto que se forma. Segundo esta configuração, as situações de formação, deliberadas, passam a ser encaradas como momentos formais de um percurso formativo, marcado por um processo de apropriação. Nesta perspectiva as pessoas passam a ser consideradas como “recursos humanos” capazes de pensar e agir à escala da organização, posicionando-se como um actor autónomo e criativo, no sistema social que é a sua organização de trabalho (Canário 1999:42-43).

Segundo Zabalza (1994) este é um termo polimorfo, pois existem vários tipos de necessidades. No entanto para ele uma necessidade “é constituída por essa diferença ou discrepância que se produz entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de facto”. A formação traduz assim o ajustamento dos desempenhos esperados aos objectivos definidos, ou então como refere De Ketele (1994) “as necessidades de formação correspondem a lacunas ou desfasamentos entre o vivido e o desejável...”

Avaliar necessidades não significa apenas detectar problemas, mas sim recolher, seleccionar e interpretar informações importantes para o processo formativo. Esta deve ser um processo de reflexão entre todos os actores que integram a organização e a entidade que organiza a formação.

Assim esta deve ser uma etapa bem conseguida, não se limitando só a olhar para o presente mas também para o futuro, sabendo no entanto como refere De Ketele (1994), que este é sempre um processo incompleto.

Também numa dimensão mais operacional, a identificação de necessidades de formação assume-se como um processo problemático na medida em que exige competências técnicas específicas e recursos nem sempre ao alcance das diversas entidades. É ainda um processo

---

<sup>13</sup> *Itálico do autor*

<sup>14</sup> *Itálico do autor*

complexo pois coloca diferentes exigências ao sistema de actores de uma organização, ou seja, estes têm que dominar as técnicas específicas de recolha de dados e possuir a capacidade de fazer diagnósticos, com orientação reactiva (identificar necessidades associadas a problemas já ocorridos) e/ou proactiva (antecipar necessidades que se farão sentir a prazo).

Na tentativa de saber quais as necessidades de formação, é preciso questionar-se acerca delas, o que nem sempre é fiável tendo em conta que o que acontece é a confusão, não rara, entre necessidade e desejo (Meignant, 1999:152).

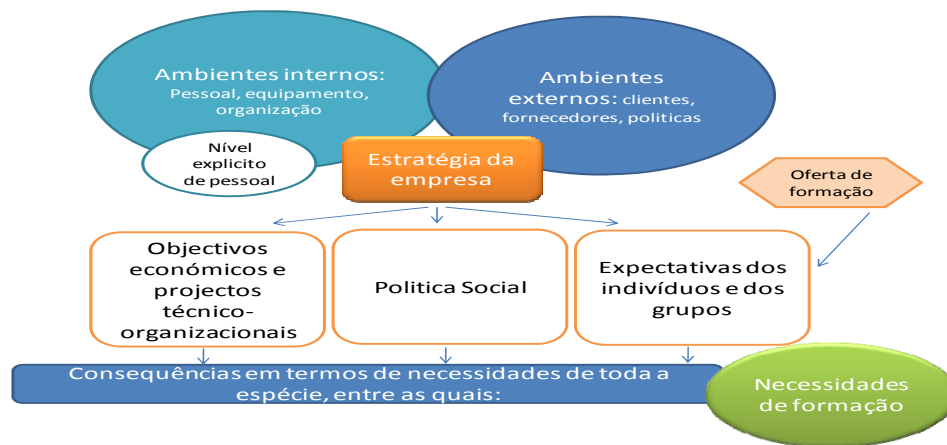
A proposta do autor é uma proposta dialéctica e sentida pelos futuros participantes. Esta dialéctica pode perfeitamente verificar-se desde que exista, por parte das organizações uma sensibilidade, para o encorajamento e desenvolvimento das competências dos próprios actores, inculcando-lhes duma forma subtil o desejo de se formarem aliando a necessidade ao desejo, encontrando pontos de convergência entre os desejos dos participantes e as necessidades da entidade empregadora.

## 2.6 Factores indutores de necessidades de formação

Como já referimos anteriormente, as necessidades de formação não nascem com o indivíduo, mas são construções dependendo de diversos factores que induzem essas mesmas necessidades. Estes factores têm 6 origens distintas (Ver fig. 2): ambiente externo; ambiente interno; estratégia da empresa que se subdivide em três tipos de necessidades, os projectos que traduzem a estratégia da empresa, a política social da empresa e as expectativas dos indivíduos e dos grupos; e por último a oferta de formação.



Figura 2 – Factores indutores de necessidades de formação.



(Meignant, 1999)

A primeira origem é o ambiente externo da entidade que está relacionado com as exigências dos clientes, as estratégias dos concorrentes, as novas técnicas ou os novos componentes que aparecem no mercado, os condicionalismos e as oportunidades políticas ou regulamentares, entre outros, que vão gerando diferentes necessidades de formação. É importante ainda referir a questão das “modas” nas necessidades de formação, ou seja, as próprias modas geram necessidades formativas.

Dentro da empresa também está presente os ambientes internos onde se situam as pessoas, os grupos e as suas próprias estratégias, as organizações e as técnicas instaladas, os recursos financeiros, a cultura, etc. Este ambiente interno vai permitir à empresa adaptar-se ou não ao mercado externo, acentuando-se então o papel central da formação a este nível como forma de adaptação e desenvolvimento. A este respeito, é de salientar a citação de A. de Geus, citado por Meignant (1999), onde está bem salientada a importância da aprendizagem e formação como forma de competitividade entre mercados “a capacidade de aprender mais depressa do que os concorrentes é para a empresa a única vantagem competitiva durável” (Meignant, 1999:110).

No interface destes dois ambientes, encontra-se a estratégia da empresa, que deve responder aos desafios externos tendo em conta o próprio interior da entidade. De acordo com esta estratégia, três categorias de factores vão induzir necessidades de formação: os projectos que traduzem a estratégia da empresa, a própria política social desta e a expectativa dos indivíduos e dos grupos. Antes de passar à explicitação de cada um deles é importante salientar

a importância do lugar particular que ocupa o nível explícito do pessoal como indutor de necessidades de formação dentro do ambiente interno. Este factor relaciona-se com os desejos explícitos dos trabalhadores, no entanto é necessário colocar sempre a interrogação sobre a probabilidade de êxito desses desejos. Existem desejos pertinentes que no entanto não são por diversas razões passíveis de concretização. A análise de necessidades também passa por calcular a possibilidade de satisfazer o indivíduo de forma eficaz.

Retomando a estratégia da empresa, é de destacar os projectos que traduzem esta estratégia e que vão incidir no lançamento de novos produtos, na conquista de novos mercados, na aplicação de novas técnicas, pelo que será necessário formar os trabalhadores para se adaptarem a estas evoluções e modificações (por exemplo: formar os comerciais, os assalariados da produção, da manutenção, etc.).

Em relação à política social da empresa, é importante referir que esta prende-se com o facto de se adaptar às suas envolvências internas e externas, ou seja, à mudança.

Ainda dentro da estratégia da empresa, o terceiro factor que induz necessidade de formação é a expressão da expectativa dos indivíduos e dos grupos, que reflecte diversificadas necessidades. O problema neste factor indutor coloca-se na capacidade dos responsáveis gerirem as diferentes percepções de necessidade, articulando-as com a estratégia da empresa e a própria expectativa do indivíduo.

O último factor que origina necessidades de formação, apesar de secundário relativamente aos anteriores, é a própria oferta de formação, que se explica pela própria oferta de um tipo de formação originar necessidades que não se mostravam explícitas.

Em suma, as necessidades de formação são então induzidas, com ponderações variáveis, pelos factores indutores anteriormente referidos.

## 2.7 Modelos de análise de necessidades

Existem inúmeros modelos de análise de necessidades que dispõem de uma grande variedade de métodos, técnicas e instrumentos.

Os modelos põem em interacção teoria, normatividade e prática, funcionando como sistemas. Sendo os modelos um instrumento para a acção e o reflexo de uma teoria que o fundamenta, a variação de qualquer um destes campos irá reflectir-se no próprio modelo.

Como afirma Witkin (1977) “não há modelos certos e modelos errados” e a opção depende do âmbito do estudo, dos seus objectivos e dos recursos humanos, materiais e temporais disponíveis (cit. Rodrigues & Esteves, 1993:25).

Os modelos existentes diferenciam-se por *critérios internos ou externos* que consideramos se equipararem aos factores indutores relacionados com o ambiente interno (pessoal, equipamento e organização) e ambiente externo (clientes, fornecedores e políticas); por “se centrarem na sobrevivência do sistema ou na procura de soluções”, sendo que o primeiro caso pressupõe, normalmente, um clima de competitividade, por exemplo, entre empresas onde normalmente se privilegiam modelos como o de marketing que implica uma pesquisa constante das “vontades” dos clientes para se descobrirem as necessidades a colmatar com o intuito de que essas empresas se possam manter, isto é, sobreviver no mercado. O segundo caso, associa-se ao contexto concreto de uma formação, na qual o seu carácter formativo implica um levantamento constante das necessidades para solucionar certos problemas. Os modelos existentes diferenciam-se, ainda, pelo seu “grau de confiança e validade” que está, intimamente, relacionado com “os instrumentos e técnicas utilizados”, assim como, pelo “desenvolvimento diferenciado de cada etapa do processo de desenvolvimento e análise das necessidades”(Rodrigues & Esteves, 1993:25).

Em suma, a escolha do modelo a utilizar deve sempre implicar a instigação de diferentes métodos, técnicas e instrumentos.

### 2.7.1. Dois modelos teóricos: D’Hainaut (1979) e Mckillip (1987)

No que concerne à primeira perspectiva teórica destacada para melhor explicar os modelos de análise de necessidades, reportamo-nos aos modelos apresentados por Mckillip (1987). Este autor, citado por A. Rodrigues, distingue três modelos com diferentes particularidades: 1) modelo das discrepâncias de Kaufman; 2) modelo de marketing; 3) modelo de tomada de decisão.

O modelo de discrepâncias cujo pioneiro foi Kaufman (1973) é o mais usado na determinação e avaliação de necessidades educativas. Assim, a análise de necessidades é estabelecida em dois momentos e centra-se essencialmente no olhar dos especialistas para identificar as dimensões desejadas. No primeiro momento, esta análise é estabelecida através das discrepâncias existentes entre *o que é* e *o que deve ser*, e no momento seguinte são

estabelecidas e hierarquizadas prioridades em relação a essas discrepâncias. Isto é, primeiro são estabelecidos objectivos, identificando as condições existentes ou o estado actual assim como o que deveria ser feito, e de seguida é efectuada a hierarquização das prioridades, que resultam da diferença entre o que deve ser e o que é.

Para Kaufman, e segundo as especificidades que este modelo ostenta, a determinação das necessidades deve obedecer a três orientações centrais: a primeira é a de que os dados devem ser representativos do mundo real tal como ele existe ou como poderá vir a existir no futuro, em segundo que nenhuma determinação de necessidades é definitiva e completa, devendo ser sempre vista como mutável e provisória, e terceiro que, as necessidades encontradas devem ser encaradas como produto (fim) e não como um processo (meio), ou seja, que só tenha em conta os comportamentos efectivos e não os processos.

Este modelo apresenta essencialmente três vantagens, nomeadamente porque tem em conta a parte da “procura” individual, centrando-se no formando, porque prevê a negociação de diferentes pontos de vista já que é aberto ao contexto e a outros intervenientes do processo, e também porque permite uma boa integração da informação que engloba o que é e o que deve ser, facilitando desse modo a tomada de decisão.

Contudo, apesar das vantagens anteriormente referidas, várias foram as críticas que lhe foram apontadas, das quais se salientam a dificuldade de aplicação em áreas não mensuráveis, a aceitação de padrões e normas sem questionar o valor educativo dos mesmos, o facto de privilegiar os produtos em detrimento dos processos e por fim o facto de o processo ser encarado como mecanismo de comparação entre percepções ou observações quantificáveis (o que é) e padrões ou critérios (o que deve ser) que nem sempre são suficientes para definir prioridades de formação.

No que diz respeito ao segundo modelo, modelo de marketing, a análise de necessidades de formação é vista como um meio de sobrevivência e crescimento da organização, onde a necessidade não é mais do que o cruzamento de desejos da população-alvo com as possibilidades reais de realização destes. Esta análise é vista como um processo de feedback para as organizações conhecerem e adaptarem-se às necessidades dos clientes. Assim sendo, as necessidades surgem a partir das preferências dos clientes, tendo em vista a sua satisfação através do slogan “needs are wants” (Rodrigues & Esteves, 1993:17). Este modelo em contraste com o anterior, privilegia a própria população nas suas pesquisas assentando no conhecimento da população-alvo.

Quanto ao último modelo apresentado por Mckillip, modelo de tomada de decisão, trata-se de um modelo que visa facilitar a decisão, fornecendo indicações sobre como esta poderá ser tomada. Este acentua a importância dos valores na análise de necessidades de formação prevendo três momentos fundamentais: a modelagem do problema, a quantificação e a síntese. A primeira consiste em conceptualizar o problema segundo duas dimensões, opções e atributos, sendo que as opções consistem na lista de possíveis soluções, enquanto que os atributos nas medidas de aspecto do problema ou da solução, que o decisor deverá considerar e ponderar. Quanto à quantificação, esta diz respeito à operação de apreciação, por parte do decisor, quanto à utilidade e peso dos atributos. O último momento é a síntese que está relacionada com a ordenação das necessidades de formação de acordo com a sua quantificação, isto é, são estabelecidas prioridades definindo o que é mais importante a partir deste critério quantitativo.

Posto isto, podemos concluir que cada um dos modelos referidos, pelas suas particularidades, estabelece uma articulação preferencial com diferentes orientações da política educativa. Assim, quando esta privilegia os interesses da sociedade sobre os indivíduos, dá preferência ao modelo das discrepâncias, visto que tem em conta o estado actual bem como o desejável dando sempre especial atenção às opiniões dos decisores. Se contrariamente, a política educativa se centrar mais nos indivíduos que compõem a sociedade do que propriamente na sociedade, dar-se-á preferência às necessidades das pessoas, o que corresponde aos segundo e terceiro modelos (Modelo de Marketing e de Tomada de Decisão). O último modelo parece-nos mais completo porque procura articular as expectativas/desejos dos adultos em formação, e por incluir a política da organização, e ainda, as perspectivas dos clientes.

No que diz respeito ao segundo autor que nos apresenta um modelo de análise de necessidades de formação, destacamos D'Hainaut (1979, cit. Rodrigues & Esteves, 1993:30), no qual procura encontrar um equilíbrio entre as necessidades das pessoas e do grupo e as exigências do sistema. Para tal, o autor apresenta um modelo de diagnóstico de necessidades educativas dividindo-o em quatro fases essenciais.

A primeira diz respeito ao diagnóstico das necessidades humanas que se caracteriza pela pesquisa de necessidades já consciencializadas e expressas e também as não expressas, inconscientes e confusas. Ou seja, é a procura e identificação das necessidades convictas e expressas, assim como as que, por vezes, são de difícil expressão e aquelas que ainda não se tem noção da sua existência.

A segunda fase diz respeito ao diagnóstico da “procura” em relação com o sistema que passa pela decisão de quais os papéis e funções que se deseja desempenhar no sistema e a determinação das funções que o próprio sistema demanda para se manter em funcionamento. O autor procura determinar a relação entre as necessidades e expectativas das pessoas e as funções exigidas pelo sistema para que este se mantenha activo.

A terceira fase designa-se pela tomada de decisão sobre as necessidades e a procura, ou seja, esta fase define-se pela procura e decisão de quais necessidades deverão ser tidas como mais importantes para que sejam satisfeitas. Para tal, é ponderada a opinião dos interessados e dos decisores e negociada uma posição comum.

A quarta fase é a especificação das exigências de formação que procura determinar os saberes, o saber ser e fazer, relativos aos papéis e funções seleccionados na fase anterior, necessários para o ingresso, o aperfeiçoamento ou a adaptação do papel e função visado. Ou seja, há que perceber que a formação procura delinear os saberes fazer e ser seleccionados na procura e na definição das necessidades que são fundamentais para a entrada no sistema, para o seu aperfeiçoamento ou até mesmo no ajustamento do papel em vista.

A descrição destes modelos levam-nos a concluir que a análise de necessidades é um processo complexo e que o termo necessidade comporta uma diversidade de abordagens. Deduz-se, por isso, que as necessidades, interiores ou exteriores ao sujeito, e os objectivos que se pretendem alcançar com a formação serão o principal factor de influência na escolha do modelo a utilizar.

## 2.8. Métodos de análise de necessidades de formação

A complexidade e os diversos factores indutores que permeiam o processo de análise de necessidades de formação dificultam a adopção exclusiva de uma só metodologia ou, de um só método. Ao perceber a situação precedente e, recorrendo a Meignant, consideramos antes as principais características de diferentes metodologias. A respeito, o mencionado autor refere que uma boa metodologia das necessidades de formação deve permitir ter em conta, entre os factores indutores, os que lhe são pertinentes, deverá, igualmente, permitir a implicação dos actores envolvidos e estar adaptada ao seu objecto, ou seja, ao tipo de objectivo que pretende atingir, assim como, deverá procurar ser eficiente, procurando o melhor resultado possível (Meignant, 1999:115).

Meignant (1999) aponta, também, a existência de diversos métodos que, segundo este autor, se podem agrupar em três grandes categorias:

Métodos de Análise de Necessidades		
1	2	3
Métodos Centrados nas Necessidades de Competências das Organizações	Expectativas dos indivíduos e dos grupos	Os métodos que acompanham a mudança da organização
<i>A análise das competências exigidas por um posto de trabalho</i>	<i>Os balanços das competências</i>	<i>A formação como lugar de expressão de necessidades novas</i>
<i>O método matricial</i>	<i>Os inquéritos por meios de entrevistas</i>	<i>A formação em exercício</i>
<i>O estudo das necessidades pela análise de desempenho</i>	<i>Os inquéritos por meio de questionários</i>	
<i>O método por verificação de hipóteses</i>	<i>Os grupos participativos</i>	
<i>O estudo das necessidades ligadas a um emprego novo</i>	<i>As entrevistas profissionais</i>	
<i>O estudo das necessidades ligadas à satisfação do cliente</i>		

Tabela 2 - Métodos de análise de necessidades

Assim sendo, apercebemo-nos de que os métodos são organizados de acordo com as necessidades patentes nas três grandes categorias acima enunciadas, que se traduzem em objectivos a atingir. A respeito e, para que se compreenda a relação que estabelecemos entre a “necessidade e o objectivo” apoiamo-nos em Rodrigues & Esteves, que afirmam

“As necessidades não se exprimem a partir de nada. A expressão de uma necessidade ocorre numa situação que a gera ou determina, mas também numa situação que viabilize a sua consciencialização e expressão, verbal ou não, (...) exprimir uma necessidade é declarar uma intenção de acção e de mudança, ou seja, uma necessidade traduz-se sempre num objectivo (Rodrigues & Esteves, 1993:24).”

Deste modo, concluímos que ao eleger o método a utilizar dever-se-á adaptar as características, vantagens e limitações de cada método ao tipo de objectivo que se pretende atingir.

Predominantemente seguimos a metodologia das expectativas dos indivíduos e dos grupos, mais coerente com a proposta de tornar significativa a formação, na linha de Canário e Correia, isto é, ser possível e até coincidir as situações de trabalho com as situações de formação, ou seja, “fazer do adulto não um ciente mas um co-produtor da sua formação (Canário, 1999:43)”, e combinamo-la com o método centrado nas necessidades de competências da organização, uma proposta híbrida na qual a própria organização fosse também um parceiro com hipóteses a apresentar aos indivíduos, ainda que este de forma menos aprofundada. De uma forma muito breve apresentamos as suas características através dos quadros que se seguem:

**Os métodos centrados nas necessidades de competências da organização**

Método	Tipo de objectivo	Factores indutores tomados em conta	Actores envolvidos	Condições de aplicação	Características	Vantagens e limitações
<b>O método por verificação de hipóteses</b>	Aperfeiçoamento colectivo num aspecto particular da actividade do trabalho.	Necessidades de competências da organização. Expectativas dos indivíduos e dos grupos.	Amostra representativa dos assalariados. Responsável hierárquico do sector, ou sectores. Responsável encarregado da análise e os peritos do domínio de aperfeiçoamento previsto.	Este método pressupõe uma ou duas reuniões de grupo de peritos e de assalariados representativos da população envolvida. O uso de equipamento como o Ábaco de Reigner, ou Métaplan, permite um grande envolvimento dos participantes e clareza sobre as regras de jogo. As pessoas são consultadas enquanto representantes das necessidades de uma população e não das suas próprias. O objectivo principal é evitar o consenso a qualquer preço e utilizar as diferenças dos pontos de vista para aprofundar o assunto, analisar todos os aspectos e retirar daí uma descrição fiel das necessidades.	Parte-se de uma população ou grande grupo que já exerce uma actividade, à qual se deseja um aperfeiçoamento num ou vários domínios da sua actividade. O método consiste em reunir um grupo de peritos, e através dum <i>brainstorming</i> criar uma lista de hipóteses que posteriormente se vai aplicar junto dos assalariados interessados no projecto com o intuito de verificar a sua fiabilidade. As respostas são examinadas e, aberta uma discussão procurando transformar as respostas em estudos de casos, exercícios, etc. acima de tudo encontrar as necessidades de formação a tratar numa forma individual e com necessidades específicas, ligadas à actividade actual ou para o futuro.	Método simples, fácil de compreender pelos assalariados envolvidos. A informação recolhida permite construir um programa de formação de aperfeiçoamento de uma categoria de assalariados no seu posto de trabalho actual e se, se encerrar a possibilidade de se montar formações dentro da mesma categoria, então a relação qualidade/custo é excelente. A limitação esta decorrente do facto de não ser pertinente para a análise de necessidades que estas sejam susceptíveis de profundas revoluções das carreiras ou evoluções de empregos a médio prazo.

Tabela 3 – Os métodos centrados nas necessidades de competências da organização.



Expectativas dos indivíduos e dos grupos						
Método	Tipo de objectivo	Factores indutores tomados em conta	Actores envolvidos	Condições de aplicação	Características	Vantagens e limitações
Os inquéritos por meio de questionários	Aperfeiçoamento individual/colectivo; busca e “ <i>feedback</i> ” para facilitar mudanças.	Expectativas dos indivíduos. Os objectivos da empresa. A oferta da formação.	Responsável encarregado da análise; os assalariados interrogados por questionário; os responsáveis por sectores de serviços onde vai decorrer o inquérito.	Constituição de uma amostra populacional representativa no sentido estatístico do termo. Constituição de uma população determinada em função do problema. Lucidez em relação ao papel e influencia do inquiridor nas respostas. Se presente ou à distância, clarifica-se a existência de anonimato. Pré-codificação das perguntas para análise informática. Escolha prévia do suporte (físico ou informático) e clarificação das suas vantagens.	O questionário permite inquirir previamente um certo número de pessoas representativas a quem são colocadas certas questões relevantes para o estudo em causa. Com base neste questionário temos perguntas fechadas e abertas, sendo que, as perguntas abertas permitem ao interrogado escolher e redigir livremente a sua resposta. As questões devem ser reflexo de hipóteses, procurando quantificar-se o número de pessoas que experimentam verdadeiramente as necessidades de formação.	Permite quantificar as necessidades expressas, cruzar variáveis e abranger uma larga população com uma economia de meios. A qualidade depende do trabalho metodológico da elaboração de hipóteses, da sua produção em questões e da sensibilização prévia do meio. Quanto melhor for definida a população, mais os resultados serão fiáveis. O tempo de resposta às necessidades expressas pode ser longo, dando espaço para mudanças de opinião ou de função. Os questionários dirigidos exclusivamente às hierarquias podem ter efeitos perversos, pois tem tendência a privilegiar elementos relacionados com a sua posição hierárquica e função.

Tabela 4 – Expectativas dos indivíduos e dos grupos

## 2.9. A avaliação da formação: algumas definições

Segundo Isabel Guerra, avaliar é “um conjunto de procedimentos que servem para ajuizar sobre os méritos de um programa e também fornecer informações sobre os seus fins, as expectativas, os seus resultados previstos e imprevistos, os seus impactos e os seus custos” (Guerra 2000:185).

Como poderíamos então definir avaliação? Para o fazer, preferimos duas definições; a de Isabel Guerra (2002), quando diz:

“Avaliar é sempre **comparar** com um modelo - **medir** - e implica uma finalidade operativa que visa corrigir ou melhorar. O padrão ou modelo a partir do qual se avalia é, em última instância, um valor de referência que, numa situação de planeamento, se encontra geralmente fixado, a partir do diagnóstico da situação inicial, nos objectivos e metas definidos.

A avaliação, qualquer que seja a diversidade de entendimento e de métodos de execução, tem sido considerada ‘um conjunto de procedimentos para julgar os méritos de um programa e fornecer uma informação sobre os seus fins, as suas expectativas, os seus resultados previstos e imprevistos, os seus impactes e os seus custos’ (Kosecoff, J. e Fink, A, 1982). Ela é o processo pelo qual se delimita, se obtém e se fornece informações úteis, permitindo ajuizar sobre as decisões futuras e é um aviso sobre a eficácia de uma intervenção ou de um plano que está a ser implementado [...] (Guerra, 2002: 185 -186)”.

Assim como a definição de Licínio Lima (1989) que diz:

“A avaliação é uma actividade empreendida com vista a determinar se um programa (curso, plano, operação) resulta em conformidade com os objectivos planeados. Ela deve indicar se os objectivos do programa são concordantes com as necessidades e os recursos disponíveis. A avaliação serve igualmente para revelar se o enquadramento (recursos, “timing”, materiais, equipamento e outros “inputs”) se coaduna com os processos desejados e, por último, se os resultados são concordantes com os objectivos fixados” (Lima, 1989:105).

Por seu lado na óptica de Barbier (1985:34) a Avaliação é *“um acto deliberado e socialmente organizado chegando à produção de juízo de valor”*.<sup>15</sup>

Neste sentido, avaliação é vista como algo objectivado sendo utilizada para a produção de resultados. Esta perspectiva afasta-se da noção de controlo cuja finalidade é a de “produzir informação sobre o funcionamento concreto de uma actividade de formação” (Hadji, 1994:71). Também segundo o mesmo autor, a avaliação é a forma “pela qual tomamos posição, nos posicionamos sobre uma dada realidade à luz de uma grelha de leitura que exprime, em relação a essa realidade, determinadas exigências. A avaliação é o momento do confronto projectos/resultados” (Hadji, 1994:85).

Ainda neste domínio, das definições, importa distinguir a avaliação interna e externa. Capucha et. al., (1996) é um dos autores que define deste modo os dois processos:

“Falamos de avaliação interna ou auto-avaliação quando os intervenientes nas actividades fazem a sua própria avaliação. Geralmente, essa actividade é animada por

---

<sup>15</sup> *Itálico do autor*

um especialista que fica inserido no próprio sistema de intervenção. A auto-avaliação pode englobar ou não no processo, para além dos técnicos responsáveis pela execução, os gestores, os decisores e os destinatários. O avaliador, neste caso, tem por função principal envolver todos os intervenientes na reflexão crítica sobre a intervenção, fornecendo os instrumentos teóricos e metodológicos necessários e procurando promover condições organizativas favoráveis” (Capucha, et. al., 1996:14).

Esta modalidade de avaliação tem como principais requisitos a disponibilidade, a implicação, a recolha sistemática de dados no decurso da acção, o trabalho reflexivo continuado e permanente e a definição de objectivos de intervenção claros e concretos. Entre as principais vantagens da avaliação interna está a facilidade com que as aprendizagens e os contributos se incorporam nos agentes, o volume de informação produzida e tornada disponível e a facilidade em controlar a responsabilidade do avaliador face aos resultados e consequências da avaliação.

Por seu lado o autor define a avaliação externa quando:

“Os avaliadores ficam colocados fora da organização responsável pela intervenção. Esta fornece informação (geralmente são os avaliadores que a recolhem) de molde a ser utilizada para a produção de resultados avaliativos destinados, frequentemente, a uma terceira entidade que exerce funções de supervisão do programa avaliado” (Capucha, et. al., 1996:15).

As vantagens e desvantagens da avaliação externa são, “globalmente, as inversas da auto-avaliação, o que se perde em riqueza da informação disponível e em interiorização do processo avaliativo e seus resultados, ganha-se em distância crítica, em autoridade, em rigor técnico-metodológico e em distinção entre objectivos de intervenção e objectivos de avaliação” (Capucha, et. al., 1996:15) ”.

Por outro lado e de acordo com Barbier existem duas formas sociais de emergência da avaliação, sendo elas: uma, o controlo, análise de funcionamento, avaliação e outra, avaliação implícita, avaliação espontânea, avaliação instituída.

Controlo, Análise de funcionamento e Avaliação: regra geral, tendemos a designar diversas abordagens associadas às actividades de formação como sendo avaliação. Porém, são situações distintas que importa reflectir e destringir, assim há uma certa propensão para confundirmos a noção de Controlo e Avaliação, mas importa referir que o controlo da formação acontece *sempre que nos encontrarmos na presença de operações que aparentemente não têm outra finalidade*

*senão produzir informações sobre o funcionamento concreto de uma actividade de formação* (Barbier, 1985:26)<sup>16</sup> por outro, a Avaliação existe quando *há a presença de operações que têm por resultado a produção de um juízo de valor sobre as actividades de formação.* (ibidem). No mesmo sentido, também a Análise de Funcionamento e a Avaliação são por vezes alvo de confusão. Assim, o princípio que distingue a Análise de Funcionamento e a Avaliação é o mesmo do Controlo, pois (...) *o resultado a que chega normalmente não é um juízo de valor* (Barbier, 1985:28)<sup>17</sup>.

Avaliação Implícita, Avaliação espontânea e Avaliação Instituída: A Avaliação tem algumas variações quanto à sua designação, como tal, a avaliação pode surgir de uma forma implícita, espontânea e instituída. A primeira, é vista como algo que acontece de uma forma constante, manifestando-se como um acto social, pois (...) *a grande maioria dos processos sociais de avaliação se efectua deste modo e que a identificação de outras manifestações da avaliação se deve fazer baseando-se nesta* (Barbier, 1985: 30)<sup>18</sup>. A avaliação espontânea reveste-se de uma aparente informalidade e é considerada como uma situação bastante recorrente, uma vez que as pessoas avaliam e emitem juízos e valores frequentemente, mesmo que não de uma forma metodológica organizada. A avaliação (...) *constitui uma actividade habitual e, de certo modo, inevitável, de qualquer participante numa organização levado a dizer coisas boas ou más em relação a critérios raramente explícitos* (Barbier, 1985: 31)<sup>19</sup>. Por último, a Avaliação instituída, é considerada como (...) *um acto deliberado e socialmente organizado chegando à produção de juízo de valor* (Barbier, 1985: 32)<sup>20</sup>. Este tipo de avaliação é constituída de cariz científico, uma vez que utiliza instrumentos metodologicamente estruturados e definidos, assim como, aqueles que a preconizam estão habilitados e reconhecidos para tal, por último, os resultados são utilizados para se constituírem cenários de avaliação.

Barbier (1985) acrescenta ainda a existência de dois tipos de avaliação: a avaliação das pessoas em formação e a avaliação das acções de formação. No que respeita à segunda vertente refere que os formadores, não deixam de se interrogar sobre as práticas, de as apreciar e de proceder a ajustamentos. Porém, na maioria das vezes, estas avaliações mantêm-se implícitas ou espontâneas, isto é não são efectivamente tomadas como um instrumento

---

<sup>16</sup> *Itálico do autor*

<sup>17</sup> *Itálico do autor*

<sup>18</sup> *Itálico do autor*

<sup>19</sup> *Itálico do autor*

<sup>20</sup> *Itálico do autor*

estruturado. No mesmo sentido, a avaliação é de extrema importância no processo da acção de formação, visto que está evidente em diversos momentos do processo de formação. Muitas das vezes, quando pretendemos avaliar temos tendência para fazer julgamentos a pessoas, a instituições, a acções segundo determinados critérios e juízos. Com estas características, a avaliação tem como âmbito a verificação de resultados, como defende Hadji “avaliar pode significar, entre outras coisas: verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho (...) Verificar o que foi aprendido, compreendido, retido. Verificar as aquisições no quadro de uma progressão” (Hadji, 1994:27). Como tal, é notável que a avaliação seja fulcral em qualquer acção ou processo, visto que ela é fundamental para obter resultados e demonstrar e caracterizar a realidade. Paralelamente, a avaliação pode ocorrer de três formas, segundo o seu grau de formalidade que vai aumentando o rigor e a fidelidade: *a) Informal* – assente na observação, testes informais, conversas, com outros professores e supervisores e questionários; *b) Semi-formal* – assente em *testes fiáveis e válidos, escalas objectivas* e opiniões especializadas; *c) e Formal* – É uma forma mais avançada da avaliação, típica da investigação, não aplicável ao professor individual. Com um elevado grau de rigor (Erasmie & Lima 1989: 106-107). Também Hadji (1994:45) aponta nove questões a ter em atenção para avaliar uma acção de formação. Ao realizar a planificação da avaliação, tais questões são imprescindíveis, para que se obtenha resultados, pois uma acção de formação não é somente composta por conteúdos, objectivos, destinatários, etc. mas também por uma parte de medição, avaliação e mensuração dos resultados. Assim, as novas questões são as seguintes: *Formar* - A questão pode ser encarada a partir de duas dimensões: a objectiva (na lógica de transformações esperadas) e a subjectiva, (qual o significado real para os formandos); *Avaliar* - Consiste na finalidade principal que se atribui à acção de avaliar, por outras palavras, se a prática de avaliar tem como função informar, regular, formar, entre outras; *Objecto* - qual será o campo de investigação: global ou específico? Que tipos de efeitos podemos apreender e apreciar?; *Instrumentos* - ou seja, quais os instrumentos que teremos de utilizar para produzir a informação e como deverão ser postos em prática.; *Quem avaliará* - Os avaliadores podem variar entre os responsáveis da formação, aos formadores, aos formandos, aos especialistas exteriores, etc.; *Quando* - Por outras palavras, quais são os momentos oportunos para recolher a informação: antes da acção; pouco tempo de depois; muito tempo depois; que peso atribuir à informação recolhida em cada um destes diferentes momentos; *Para quem* - Isto é quem vai analisar e receber a informação.; *Para tomar que género de decisões* - Ou seja, quem vai receber e analisar a informação obtida através da

avaliação e quais são as bases da avaliação? Finalmente; *Qual a utilidade* - Ou seja, como pôr a avaliação ao serviço de uma melhoria da qualidade das acções de formação? Com a avaliação procura-se chegar a algum tipo de eficácia? A avaliação é sempre realizada com alguma finalidade.

A avaliação, acima de tudo, é sempre, um processo de recolha e tratamento de informação e de dados que conduz necessariamente à formulação de um juízo de valor e consequentemente à tomada de decisão.

## 2.10. Modos de avaliação e diferentes níveis de avaliação

Barbier (1985) apresenta-nos três modos de avaliar as acções que se distinguem por diversas ordens de factores, nomeadamente: os diversos actores e as suas diferentes formas de actuação. Assim, num primeiro modo Barbier (1985) remete para “(...) o facto de o papel essencial da intervenção ser assegurado pelo ou pelos responsáveis da acção avaliada, ao passo que os participantes apenas exercem um poder directo na qualidade de participantes” (Barbier, 1985: 244), como tal compreende uma avaliação pré-determinada quer nos objectivos, quer nos indicadores. Da mesma forma que quem decide sobre a avaliação da acção são os responsáveis da acção. O mesmo autor refere que a avaliação pode ser de “tipo instrumentalista, tecnicista ou formalizado”, assim como funcional que visa um resultado de aprendizagem. Em último lugar, entende as avaliações com “intenção objectivante, tendo por ambição essencial evidenciar os progressos realizados pelos formandos” nomeadamente, no que diz respeito à transferência dos conhecimentos para o exercício da sua actividade profissional.

Num segundo modo Barbier (1985:246) vai propor uma avaliação centrada nos participantes, isto é, um “segundo modo de avaliação caracterizar-se-ia, pelo contrário, pelo facto de um papel privilegiado na avaliação ser atribuído aos participantes na acção”. Os formandos detêm um papel (aparentemente) privilegiado. A avaliação não está pré determinada ao nível da escolha dos objectivos e dos indicadores da avaliação, sendo estes clarificados e explicitados durante o processo. O que se privilegia são as condições de funcionamento da acção e os próprios processos de formação. Relativamente aos instrumentos estes não são apenas procedimentos quantitativos.

No terceiro e último modo que Barbier (1985:249) propõe “caracterizar-se-ia pelo facto de os participantes na acção desempenharem um papel de parte interessada, entre outras, na

avaliação”. O que se destaca neste modo é o poder de intervenção e de participação dos actores. Os actores são implicados na avaliação e desempenham um papel activo na formação e na avaliação. Quem escolhe os objectivos e indicadores da avaliação são todos os implicados, escolhendo os objectivos individuais que vão ter em comum. Destacam-se as escolhas heterogéneas que correspondem à expressão de cada um dos actores envolvidos.

Os instrumentos são diversificados, formais e informais, privilegiando-se, no entanto, o trabalho de grupo uma vez que está em causa uma avaliação com construção de sentido. Quem dá sentido à avaliação são todos os actores uma vez que todo o processo é negociado, quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível das condições de avaliação. Pretende-se que se encontre uma coexistência de juízos de valor e diferentes aspectos de avaliação.

Paralelamente, Barbier (1985: 180) identifica ainda três níveis de avaliação, presentes em acções de formação para adultos, especialmente em contexto empresarial. Assim, temos um nível de avaliação “puramente interno a esta acção, que visaria essencialmente os objectivos precisos que tivessem sido definidos (em termos de aquisição de novas capacidades) independentemente da situação real a que estes correspondessem”. Este nível de avaliação apenas tem em conta «modificações de comportamentos observados durante o próprio desenvolvimento da formação»<sup>21</sup>, e faz com que se compreenda se os objectivos foram ou não atingidos.

Em seguida, apresenta-nos um primeiro nível de avaliação externa desta acção e que avaliaria a ligação directa da formação com as capacidades aplicadas pelos indivíduos no seu trabalho ou nas suas actividades quotidianas, ou seja, este nível de avaliação deveria ser pensado em termos de «transferência de capacidades»<sup>22</sup> e teria em conta «modificações de comportamento do homem»<sup>23</sup> observadas em situação real, determinando a pertinência desta acção.

Em terceiro lugar, o que se poderia chamar um segundo nível de avaliação externa, referindo-se directamente aos objectivos de funcionamento e de desenvolvimento da organização para a qual se introduz a acção de formação, avaliando a consecução dos objectivos gerais de mudança definidos pela organização. Este último nível de avaliação teria em conta aquilo a que,

---

<sup>21</sup> *Aspas do autor*

<sup>22</sup> *Aspas do autor*

<sup>23</sup> *Aspas do autor*

algumas vezes, se chama «efeitos da formação sobre o funcionamento geral da empresa»<sup>24</sup> e revela-se de extrema importância para a política de formação da organização, nomeadamente quais as vantagens para a organização ao investir na formação

O momento da avaliação é sempre um dos momentos essenciais na consecução de um projecto de formação. Isto porque, é quase impossível promover alterações, traçar caminhos, tomar decisões sem que na base esteja um processo de avaliação.

No mesmo sentido, também Meignant (1999: 256) existem 4 níveis distintos de avaliação:

#### Avaliação de satisfação

Neste nível pretende-se avaliar no momento imediato após a formação. Por vezes, esta avaliação é a única que é praticada, utilizando grande parte das vezes um questionário. A informação retirada dos questionários pode ser utilizada (...) “apenas ao uso do formador”. Serve-lhe (...) “para melhorar a sua prestação numa próxima edição” (...). Também pode servir de referência para a instituição organizadora da formação, uma vez que a partir dos dados obtidos pode fazer uma leitura geral das diversas componentes a que se propõe avaliar. Resumindo, esta prática (...) “permite avaliar o grau de satisfação dos clientes” e verificar (...) “os domínios em que devem ser introduzidas melhorias”.

Este nível de avaliação apresenta diversas limitações, entre estas destacamos o facto de a avaliação utilizar somente um indicador;

#### Avaliação Pedagógica

Aqui, avalia-se os conhecimentos que os formandos adquiriram no final da formação ou a (...) “memorização das noções adquiridas depois da formação numa data mais ou menos distante” (Meignant, 1999: 258). Através desta avaliação pretende-se que se verifique se a formação foi concretizada num saber fazer adquirido pelos formandos. De salientar que para se poder medir correctamente é importante que se defina objectivos e se estabeleça critérios válidos. Assim, estabelece-se um objectivo operativo que (...) “define uma capacidade que o estagiário (formando) deve estar em condições de manifestar de maneira observável e mensurável” (Meignant, 1999:258). A grande limitação deste nível de avaliação é a sua fragilidade em avaliar formações de índole comportamental;

#### Avaliação da transferência para as situações de trabalho

---

<sup>24</sup> *Aspas do autor*



Este nível está directamente relacionado com o nível 2 da avaliação proposta pelo autor, dado que se tenta perceber se os conhecimentos e saberes recebidos na formação são realmente aplicados nas mais diversas situações profissionais. Quando se pretende medir e avaliar de uma forma suficiente e válida a aplicabilidade dos conhecimentos para as situações de trabalho, assim como (...)“uma modificação a relativamente curto prazo de um comportamento individual ou colectivo no trabalho” define-se “indicadores de transferência e um processo de acompanhamento concertado entre os formadores, o enquadramento e os formandos” (Meignant, 1999:262).

#### Avaliação dos efeitos da formação

Neste nível pretende-se perceber se a formação atingiu os objectivos individuais ou colectivos dos formandos. A grande dificuldade ou limitação prende-se com o facto de existirem objectivos de diversa natureza e que podem ser atingidos através de uma acção de formação. Pois, a “dificuldade, em relação a todos os objectivos a médio/longo prazo, reside no facto de a fiabilidade da avaliação assentar de forma imperativa na demonstração de que a formação é claramente identificada como o único parâmetro explicativo do resultado” (Meignant, 1999: 266).

### 2.11. A relação da avaliação com a análise de necessidades de formação.

É importante aqui estabelecer, a relação existente entre análise de necessidades e avaliação da formação. O mesmo será dizer que as práticas de avaliação das acções de formação não aprecem isoladas mas ligadas a outras práticas que afectam as acções de formação.

O método de avaliação deve ser incorporado no programa de formação, desde a sua concepção e quanto mais as necessidades são expressas em termos precisos, mais fácil será estabelecer critérios de avaliação (Barbier, 1985:51). Qualquer acção de formação tem, ou deveria ter, como suporte uma análise de necessidades de formação, dado que segundo J. Silva (1997 cit. Silva, 1998: 44) estas nascem “a partir do fosso verificado entre um desempenho necessário e um desempenho observado”.

Deste modo para bem avaliar é necessário bem planificar. Para que haja uma verdadeira avaliação de resultados formativos é preciso que a formação esteja estruturada e organizada

para o efeito e definir, previamente, o que é decisivo promover e avaliar no quotidiano do palco das operações.

Daqui resulta a elaboração de um plano de formação que tenha em conta a avaliação dos resultados esperados. Tal como defende Barbier (1995) não se avalia algo que não foi feito de forma a ser avaliado. Daqui podemos deduzir que a análise de necessidades e a planificação de um acção de formação são importantes para o processo de formação

Podemos assim concluir que a avaliação é ou pode ser considerada como um prolongamento de uma análise de necessidades e de um plano de formação, constituindo a sua etapa final. Para avaliar é, então necessário saber o que estamos a avaliar e os critérios a seguir nessa avaliação.



## CAPITULO III – ESTUDO EMPÍRICO

### 3.1. A análise de necessidades de formação da AGERE-EM

No que concerne à metodologia desenvolvida ao longo do estágio, esta incidiu essencialmente na análise de necessidades e procurámos encontrar uma forma de satisfazer tanto os interesses da empresa assim como o trabalhador. Assim, podemos dizer que o presente trabalho possui características de natureza híbrida, ou seja, vai ao encontro tanto de um como do outro interessado. Para levar a cabo este objectivo procedemos a uma análise prévia, da análise de necessidades desenvolvida pela AGERE-EM. Para o desenvolvimento disto socorremos dos contributos teóricos apresentados na primeira parte deste trabalho

Porém, antes de procedermos a esta descrição e análise gostaríamos de referir que o nosso estágio teve início em meados de Outubro de 2009, o nosso acompanhante de estágio como já foi supra mencionado, foi o responsável pela Formação no DRH. O local usado para a elaboração do trabalho foi partilhado com o do acompanhante de estágio.

Era a primeira vez que a AGERE-EM tinha um estagiário universitário num departamento de formação que tinha apenas cinco anos de existência. Uma das primeiras coisas que aconteceu nesta experiência académica foi o conhecer toda a estrutura organizacional da empresa, assim como todos os departamentos que a constituem.

As nossas primeiras conversas reportaram-se ao conhecimento interno da organização, nomeadamente ao número de funcionários, e qual era a responsabilidade de cada departamento. Daqui resultou a noção de que a maior parte dos seus funcionários apresentam níveis de escolarização reduzidos e que como tal o trabalho de formação ser uma tarefa muito difícil. Foi revelado também que o acompanhante de estágio tem tido um percurso exemplar dentro da empresa, tendo a mesma reconhecido esse percurso permitindo-lhe num prazo de poucos anos transitar do departamento ETA para o DRH para ser ele a organizar o primeiro diagnóstico de necessidades de formação. Aqui deparamo-nos com a formação na AGERE-EM, nomeadamente com a análise de necessidades. Neste âmbito importa salientar que a necessidade de formação profissional na AGERE-EM, é decorrente da aplicação da Lei 99/2003, do Código de Trabalho, regulamentada um ano mais tarde pela Lei 35/2004, que no seu artigo 123.º, 124.º e 125.º diz que “o empregador deve proporcionar ao trabalhador acções de

formação profissional, adequadas à sua qualificação, com o objectivo de promover a formação contínua dos trabalhadores empregados, assim como a sua reconversão e reabilitação profissional, tendo em vista o incremento da produtividade e competitividade da empresa, e ainda, a estruturação de planos de formação e o aumento do investimento em capital humano de modo a garantir a permanente adequação das qualificações dos seus trabalhadores”<sup>25</sup>.

Sendo a AGERE-EM uma empresa também com recursos humanos especializados, e fazendo uso dessa faculdade, fez transitar de outros departamentos, mais concretamente da ETA para o DRH pessoas capacitadas para se fazer cumprir a Lei. Daqui resulta a construção da primeira análise de necessidades de formação que é apresentado à Direcção Geral da empresa, em meados de 2005. Disto decorre o primeiro plano de formação profissional que é apresentado em Janeiro de 2006. Hoje, 2010, encontram-se no processo de concluir o terceiro plano de formação profissional.

No entanto, segundo opinião do meu acompanhante, em 2005 nenhum reconhecimento foi dado ao primeiro diagnóstico de necessidades de formação, todavia, hoje a atitude é diferente dado que a própria Direcção Geral reconhece que a análise de necessidades é uma dimensão a valorizar, assim como reconheceram que era preciso munir os seus trabalhadores de formação profissional, para que eles pudessem acompanhar as novas tecnologias, acompanhar a inovação e contribuir para o incremento da produtividade e da competitividade da própria empresa. Vemos assim que, e como é dito na parte teórica deste trabalho, “se as organizações não estiverem “mentalizadas” que têm que se transformar, modificar e inovar, isto pode revelar-se como um desequilíbrio que levará à ruptura”, isto é, se não houver uma aprendizagem efectiva, garantida pela formação, de forma a que as organizações obedeçam a critérios e padrões de qualidade, seja qual for o seu cariz, se assim não for estas vão pôr em risco o seu sucesso organizacional”(Relatório de Estágio, Capítulo II), e correndo o iminente risco de se verem completamente ultrapassadas pela concorrência.

Esta era, portanto, mais uma nova oportunidade de se recorrer aos fundos comunitários, eliminando esse risco, assim como a contingência do dinheiro chegar muito tarde.

Na óptica da empresa, segundo informação partilhada com o meu acompanhante, estava assim na altura certa para fazer um novo diagnóstico de necessidades de formação. O anterior, iniciado em 2007 havia recentemente terminado, e os resultados em conseguir que pelo menos

---

<sup>25</sup> [www.mtss.gov.pt/docs/cod\\_trabaho.pdf](http://www.mtss.gov.pt/docs/cod_trabaho.pdf)

10% dos trabalhadores com contrato sem termo usufruísem de acções de formação,<sup>26</sup> tinham sido positivos, a AGERE-EM tinha superado os objectivos pretendidos, isto é, os mínimos exigidos por lei, foram alcançados e superados, era agora preciso dar continuidade.

A partir destas informações procedemos à recolha de documentos formais sobre a formação e análise de necessidades na AGERE-EM, bem como acompanhamos o processo de análise de necessidades que se iniciava. Neste sentido observei e apoiei o meu acompanhante na utilização de uma base de dados já criada pelo DRH no computador, que passa pela utilização dos formulários de *levantamento de necessidades de formação*<sup>27</sup> já usados em anos anteriores, pela consulta de sítios na internet de organizações especializadas em dar formações e um dossier com os contactos e folhetos de outras organizações com quem já trabalharam. Também realizou uma pesquisa das ofertas, escolheu aquelas que vão ao encontro das especificidades de cada departamento existente na empresa e guardou numa pasta para mais tarde consultar. Ou seja, para consultas posteriores quando solicitadas pelos Directores de Serviço dos diferentes departamentos. Simultaneamente a este processo solicitou aos Directores de Serviço que preenchessem uma *ordem de serviço*,<sup>28</sup> a ser entregue num prazo de aproximado de um mês, respondendo, quais e quem são os trabalhadores que vão fazer esta ou aquela acção de formação. Naturalmente será tido em conta que todo o trabalhador tem que fazer pelo menos 35h de formação como obriga a legislação.<sup>29</sup> Devido ao ultrapassar do *timing* foi necessário ir ao encontro dos Directores de Serviço e pessoalmente fazer cumprir a *ordem de serviço* enviada. Foi aqui que surgiu a oportunidade de conhecermos alguns dos diferentes departamentos que constituem esta empresa, ou seja, aqueles departamentos em que o nível de escolarização é mais elevado. Nas várias reuniões que participámos, verificou-se que o responsável pela formação da AGERE-EM, (o acompanhante de estágio) juntamente com os Directores de Serviço deliberavam, após várias argumentações, quem deveria ou não receber a formação e qual a mais adequada.

No término destas reuniões havia sempre a promessa que a *ordem de serviço* seria preenchida e reenviada por correio electrónico para o responsável pela formação do DRH que por sua vez a faria chegar ao Director do DRH e este ao Director Geral.

---

<sup>26</sup> Artigo 125.º do Código de Trabalho Lei 99/2003, de 27 de Agosto

<sup>27</sup> Ver anexo 9 – esta é a forma como a AGERE-EM caracteriza o Diagnóstico de Necessidades de Formação.

<sup>28</sup> Ver anexo 10

<sup>29</sup> Código do Trabalho, Lei n.º 7 /2009 de 12 de Fevereiro complementada pela Lei n.º 105/2009 de 14 de Setembro

Apesar de todo este trabalho ainda assim teve ser enviada uma *nota interna*<sup>30</sup> assinada pelo Director do DRH, a lembrar os departamentos mais atrasados, da urgência de entregarem o diagnóstico de necessidades.

Entretanto, a partir da informação recebida, o meu acompanhante procedia ao trabalho de selecção das empresas especializadas em formação, estas eram contactadas para verificar se tinham esta e aquela formação, e com eles acordavam-se as datas. A AGERE-EM também está certificada para dar formação, e tem facilidades físicas para tal, só que e como disse o responsável pela formação, fica muito mais caro à empresa, como tal é preferível contratar as acções, até porque são co-financiadas por fundos comunitários. É sabido, que esses financiamentos estão aprovados até 2013.<sup>31</sup>

Embora a *nota interna* tenha sido enviada a 14 de Dezembro, estendendo o prazo para 21 de Dezembro, estávamos no dia e ainda havia departamentos que não tinham entregado o diagnóstico de necessidades de formação. Os cálculos que fizemos dos que enviaram foram que, pouco mais de 50% o fizeram. Leu-se a *legislação*<sup>32</sup> para avaliar as consequências do sucedido. Concluí-se que a legislação é passível de várias interpretações quanto a esse acontecimento, isto é, não é clara quanto a possíveis admoestações. Expôs-se o sucedido ao Director do DRH e este mandou que se avançasse com o que tínhamos em mãos. Com isso fez-se uma verificação final de quem enviou o diagnóstico e também de quem não teve nenhuma formação nos últimos anos. O programa de Excel foi o instrumento usado para o fazer.

Os dois dias que se seguiram foram para analisar todas as acções de formação propostas, tendo em conta o conhecimento de cada trabalhador. Para isso foi utilizado uma folha de Excel com o nome de cada um e a acção que lhe foi sugerida pelo responsável o Departamento, e separamo-los pela sua especificidade e quanto ao número, ou seja, se o número de acções propostas é inferior ao que é considerado como rentável em termos de custos para se fazer internamente. Se não é rentável faz-se um estudo sobre a procedência do pedido, isto é, verifica-se qual posição do trabalhador na empresa para eventualmente ser reconsiderado, e ser pedida uma formação externa. Temos um exemplo que espelha perfeitamente o que acabamos de dizer, estamos a falar de Auto Cad 1, que é uma formação muito específica, mas necessária. São precisos técnicos altamente especializados que têm de dominar o desenho e a cartografia.

---

<sup>30</sup> Ver anexo 11

<sup>31</sup> Expressão do meu acompanhante.

<sup>32</sup> Ver anexo 12 – Lei n.º 105/2009 de 14 de Dezembro, o artigo 14.º

Podia até ser uma *acção de formação interna* <sup>33</sup>, só que o investimento era muito alto e a empresa optou por contratar uma empresa especializada nesse tipo de formação.

Outra forma de considerar ter ou não formação interna prendia-se com o conhecimento pessoal dos trabalhadores que o responsável da formação do DRH tinha. Este conhecimento permitia-lhe determinar se a acção de formação era viável ou não, por exemplo: nove trabalhadores estavam interessados em fazer acção de formação em primeiros socorros, só que foi recusada porque segundo ele, somente cinco é que verdadeiramente frequentariam, o que significaria um chumbo pela fiscalização na hora de auditar.

Apurou-se entretanto que para a acção de formação de SHT, o número de pedidos chegou aos 337<sup>34</sup>, e aqui escolheram-se como mínimo quatro acções internas.

Verificou-se com alguma surpresa que a AGERE-EM, abriu a possibilidade de, e aqui de uma forma espontânea e livre, no Sector da ETAR, aos seus trabalhadores, frequentarem um curso de informática nível 1, com o objectivo de permitir àqueles que trabalham na área da fiscalização, terem umas noções de como usar o computador para a preparação e emissão de relatórios. A tal inovação tecnológica de que falávamos no início.

Ao analisar as possíveis propostas de acções de formação, verificou-se que houve 15 pedidos de formação nas áreas de Electricidade e Automação<sup>35</sup>, distribuídas pelos sectores de ETA e ETAR. Como já tinham sido feitas outras acções no passado, aferimos que devido ao elevado número de pedidos, passou a ser uma necessidade prioritária destes sectores. Concluimos todavia que apesar de o número ser apelativo, não se vai poder dar formação a nenhum dos trabalhadores, porque trabalham todos por turnos e não é possível encontrar um horário compatível com o regime de trabalho, logo estas formações não ficaram em plano de acção de formação no corrente biénio de formação da Empresa. Esta decisão foi tomada depois de estudados todos os pedidos recebidos e realizada uma selecção através de um filtro automático concebido no programa Excel, elaborado pelo DRH, aqui podem-se ver todos os pedidos de formação por indivíduo<sup>36</sup>. Entendemos que neste processo há uma tentativa de

---

<sup>33</sup> Ver anexo 13

<sup>34</sup> Ver tabela n.º 5 - Distribuição das necessidades de formação por - Direcção / Coordenação / Áreas de Formação / N.º de colaboradores (pág. 58 deste relatório).

<sup>35</sup> Ver tabela n.º 5 - Distribuição das necessidades de formação por - Direcção / Coordenação / Áreas de Formação / N.º de colaboradores (pág. 58 deste relatório).

<sup>36</sup> Documento em Excel chamado "Histórico Geral Formação" este ficheiro encontra-se gravado no CD.



conhecer a realidade de cada trabalhador, de modo a decidir quem faz ou não faz. Inclusive quando não se conhece a realidade, tem que se ir ao respectivo Departamento e auscultar o Director de Serviço ou o Gestor do Processo, que tem a função de gerir os processos, ou seja, é a pessoa responsável por certificar-se de que os procedimentos que estão definidos se cumpram. Na ausência do Director de Serviços é a ele que lhe compete a responsabilidade de determinar quais os funcionários devem ou não fazer formação.

É procurado um entendimento quanto a quem deve ou não fazer formação. Se não houver entendimento então será a Direcção dos Recursos Humanos a determinar a concretização ou não, da formação pedida. Contudo salienta-se a ausência de auscultação junto do próprio trabalhador.

Na fase posterior, o responsável pela gestão da formação elabora o Relatório, ou seja, faz uma compilação dos dados que vão dar origem ao diagnóstico de necessidades de formação. No entanto mais alguns dados são analisados, porque sempre surgem novas informações que vão complementando o que já se encontrava construído. Desta vez verificou-se umas coisas interessantes que não podemos deixar de assinalar: o sector, nomeadamente o DEHL pediu acções de formação que não vinham ao encontro das suas funções laborais, porque viram aqui uma oportunidade, não só de se concretizarem mas também de acompanhar o uso das novas tecnologias, ou seja, trabalhadores que tem como função a recolha do lixo, quererem ter acções de formação em informática.

Esta ideia profícua de concretização teve uma vertente de motivação dos colaboradores apesar de não ter ido ao encontro das necessidades económicas da empresa.

“Um funcionário desmotivado não conduz necessariamente à produtividade da empresa, mas um funcionário desmotivado conduz à desmotivação de outros funcionários e conseqüentemente à falta de produtividade da empresa”.

Como teremos a oportunidade de verificar mais tarde nesta reflexão teórica sobre o diagnóstico ou análise de necessidades de formação, muitas destas formações, não chegarão a concretizar-se porque após a elaboração do relatório, este é enviado para a Direcção dos Recursos Humanos que verifica se todos os procedimentos foram cumpridos, isto é, se o modelo 025<sup>37</sup> foi tido em conta, bem como se a formação profissional acompanha as estratégias da empresa, ou seja, se existe uma articulação entre os objectivos legais e a estratégia da empresa,

---

<sup>37</sup> Modelo de Gestão de Formação que permite a qualquer pessoa poder solicitar ao seu superior hierárquico a qualquer momento uma acção de formação.

após o que é enviado para a Direcção Geral que toma a decisão final. Se esta aprovar o relatório então o passo seguinte passa a ser o de elaborar o Plano de Formação.

Durante os meses de Novembro e Dezembro de 2009, na AGERE-EM procedeu-se ao cumprimento do disposto no Artigo 14º da Lei nº 105/2009 de 14 de Setembro (anexo 1), que Regulamenta o Código do Trabalho, aprovado pela Lei nº 7/2003, de 12 de Fevereiro, e procede à primeira alteração da Lei nº 4/2008, de 7 de Fevereiro. Trata-se de um novo enquadramento legal que implica uma nova abordagem com outro tipo de implicações e obrigações.

Abordado o novo enquadramento legal, foi desenvolvido com base no levantamento de necessidades de formação que teve como directriz a Ordem de Serviço nº 127/ADM/09, datada de 28 de Outubro de 2009 (ver anexo 10), e que de forma explícita definiu como data de entrega, dos levantamentos sectoriais até ao dia 20 de Novembro de 2009, perfazendo um total de cerca de 4 semanas (18 dias úteis).

No intuito de proporcionar apoio ao desenvolvimento desta tarefa, durante as referidas quatro semanas de levantamento, foram sendo executados contactos directos com os vários responsáveis. Não obstante a Ordem de Serviço supra mencionada e o apoio fornecido, no dia 14 de Dezembro de 2009, apenas tinha chegado ao DRH levantamentos relativos a 364 colaboradores.

Ciente da importância e significado do referido levantamento, foi diligenciado pelo DRH, uma Nota Interna (ver anexo 11), solicitando a entrega do referido levantamento. Tendo em conta o extravasar evidente do prazo já anteriormente estabelecido, entendeu-se por finalizar o espaço temporal de recolha de dados o dia 18 de Dezembro. Posto isto, importa perceber que os dados evidenciados no relatório a enviar ao Director do DRH reflectem a informação recepcionada até à data supra mencionada.

Neste contexto, procedeu-se ao tratamento de dados das necessidades de formação dos trabalhadores da AGERE-EM. O DNF foi um processo que abrangeu três tipos de análise e que foram: Organizacional, individual e funções.

O desenvolvimento e execução de formação profissional pretenderam, essencialmente, o aumento da produtividade e da competitividade da empresa, das qualificações dos respectivos trabalhadores numa lógica de investimento em capital humano, de modo a garantir a permanente adequação das qualificações dos trabalhadores face às necessidades do negócio da empresa.

Neste sentido, o responsável pela formação procedeu ao DNF que conforme já referimos e segundo as informações que tive, serviu como um instrumento na promoção da qualificação contínua dos trabalhadores mas, que acima de tudo, foi ao encontro das necessidades e metas quer da Empresa quer dos vários Gestores de Processo. Para além destes factores, o DNF assume um importante significado estratégico no âmbito do Sistema de Gestão da Qualidade <sup>38</sup> actualmente implementado na AGERE-EM.

Procurou-se, assim, uma convergência entre formação profissional e a política empresarial seguida na Empresa. Desse modo, no final de 2009, foi distribuído via SGQ a todos os Directores de Serviço, aos coordenadores, bem como aos responsáveis por processos de gestão, o modelo 1550 (Levantamento de Necessidades de Formação)<sup>39</sup>. Neste contexto, cada responsável deveria ter procedido à recolha de informação das necessidades de formação junto dos seus colaboradores directos.

Esta metodologia de recolha de informação foi igualmente sustentada com acompanhamento próximo da DRH, com particular incidência pela coordenação da formação, através de apoio directo na interpretação e diagnóstico das referidas necessidades de formação.

A execução do DNF teve por base o universo total dos colaboradores da AGERE-EM, não conseguindo todavia ainda chegar a todos, que como se compreende seria impossível devido ao elevado número de trabalhadores que ronda os 600.

Na apresentação dos dados resultantes do levantamento efectuado, importa reter as seguintes considerações:

Dada a especificidade de determinadas funções constata-se em termos quantitativos uma maior incidência na sugestão de formação direccionada para a SHT, cerca de 54,7%, assim como a área da Informática com 18,5% do total de formação proposta;

Do ponto de vista quantitativo, certas áreas surgem com um valor percentual relativamente reduzido. Todavia, a importância dessas áreas não se manifesta pela quantidade mas sim pela necessidade estratégica ou funcional que essas mesmas áreas representam no âmbito laboral, numa lógica de alcance de eficácia e eficiência operacional;

---

<sup>38</sup> Forma da empresa gerir a documentação e informação interna, sistema por onde são dadas as ordens e orientações da Direcção Geral.

<sup>39</sup> Ver anexo 9

Em algumas áreas constata-se a identificação de acções de formação sem que as mesmas tenham uma correspondência relacional com as funções desempenhadas. Esta situação tem particular evidência ao nível da informática - Nível do Utilizador. Não obstante certas actividades e funções não serem compostas por uma base tecnológica (isto é, utilizar computador), proporcionar o acesso a essas mesmas tecnologias pode ter um efeito colateral ao nível da motivação no local de trabalho. Neste contexto, pode ser bastante proficuo o desenvolvimento de acções (tipo curso aberto) àqueles que genuinamente manifestaram interesse nessas áreas. Entendemos igualmente que desse modo pode-se estar a contribuir para uma formação mais genérica do trabalhador e não tão dependente da tarefa.

Importa igualmente assinalar que grande parte das necessidades de formação identificadas/apresentadas, não foram acompanhadas pelos objectivos associados a cada necessidade.

Expostas as anteriores considerações passamos a apresentar o resultado do DNF. Assim, no presente DNF podem-se identificar um total de 664 sugestões, distribuídas por 15 áreas de formação.

DIRECÇÕES DIVISÕES	ÁREAS DE FORMAÇÃO															Nº DE COLABORADORES	
	Segurança e Higiene no Trabalho	Construção Civil	Secretariado e Trabalho Administrativo	Informática	Direito (legislação)	Desenvol. Pessoal	Gestão da Qualidade	Gestão Ambiental e Sensibilização	Operação de ETAR	Electricidade e Automação	Ciências da Vida	Estatística	SIG	Ofícios	Prevenção Rodoviária e Mecânica		TOTAL DE FORMAÇÕES
DFISCN	3	4	1	6	1											15	
DFISCS	1	1		1	2											5	
JURIDICO	3			4												7	
DG		2		3	2											7	
APO		3		9	3	1										16	
DAARP	15		2	2		1										20	1
DVQAHST	4			1			5	4								14	
DTES	76			46				25	13	15	5	2				182	9
ETA	47			3			2			7	7					66	0
DPPC				8								8				16	
DRH	3			4	3											10	
DEA	47	1		6	1	3	1			2				8		69	8
DEHL	131			5		4									49	189	41
DCF	7			16	4	13								8		48	3
DCI																0	
<b>TOTAL</b>	<b>337</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>114</b>	<b>16</b>	<b>22</b>	<b>8</b>	<b>29</b>	<b>13</b>	<b>24</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>49</b>	<b>664</b>	<b>362</b>

Tabela 5: Distribuição das necessidades de formação por - Direcção / Coordenação / Áreas de Formação / N° de colaboradores

Das várias áreas de formação identificadas destacam-se as áreas relacionadas com a Segurança e Higiene no Trabalho com 337 sugestões de formação, e a área da Informática com 114 sugestões de formação. Reitera-se que a importância das formações não se vincula exclusivamente à quantidade.

Do ponto de vista da distribuição/origem das formações o gráfico seguinte permite perceber a relação entre o volume de identificações por Direcção/Divisão, verifica-se que há dois departamentos que solicitam em maior número a formação, DEHL e DTES, como se pode conferir no gráfico que se segue:

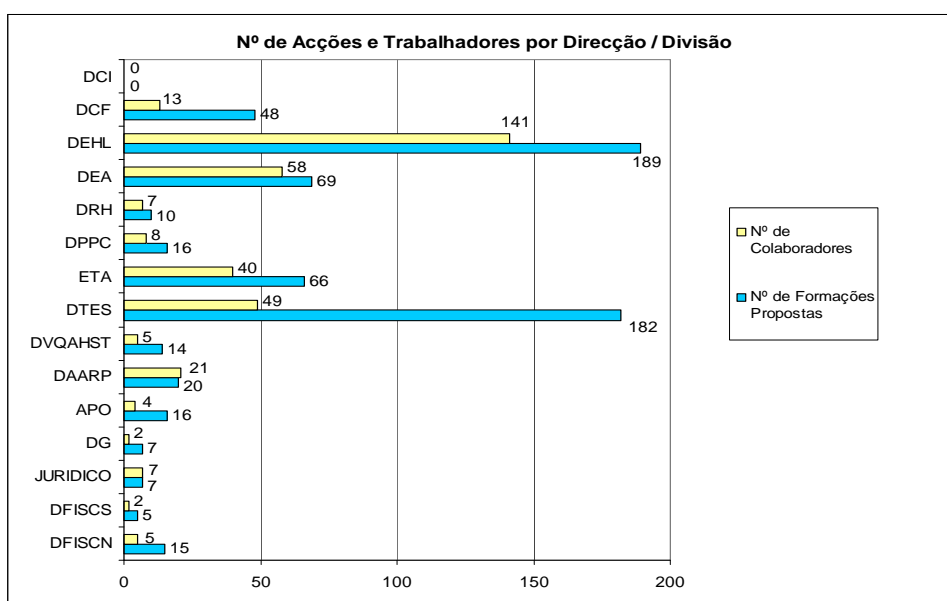


Gráfico nº 1 – Número de acções e trabalhadores por Direcção/Divisão

Do ponto de vista da distribuição da formação pelas respectivas áreas, as várias solicitações aparecem distribuídas conforme descrito no seguinte gráfico.

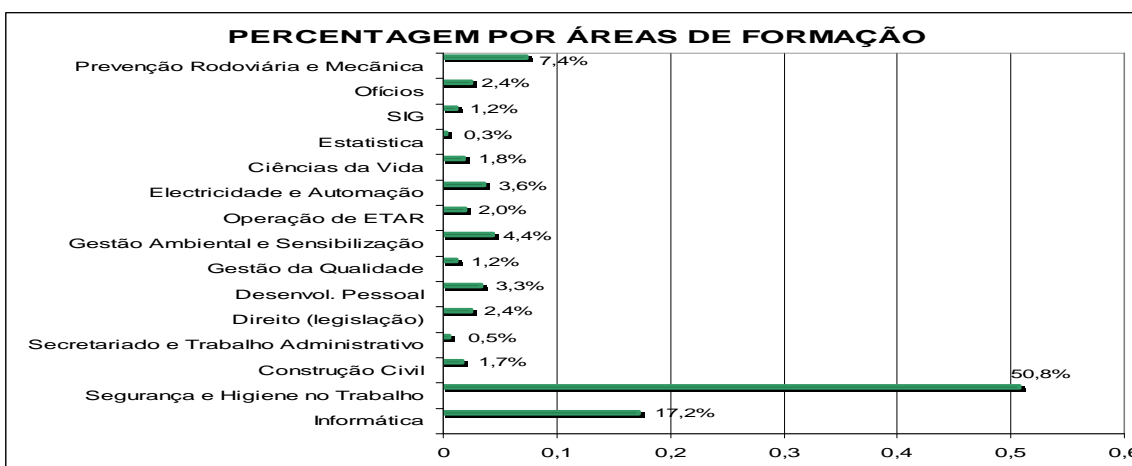


Gráfico nº 2 – Percentagem da formação por áreas de formação.

Apesar de algumas dificuldades no Diagnóstico de Necessidades de Formação, em alguns sectores verificou-se uma crescente percepção da importância da formação no desenvolvimento do potencial profissional e humano dos colaboradores. Esta percepção resultou da receptividade com que acolheram o diagnóstico, bem como do modo empenhado como fizeram por evidenciar as suas necessidades de qualificação.

Importa referir que, dada a elevada quantidade de informação recolhida neste diagnóstico este sustentará o plano de formação profissional para os próximos dois anos (2010 e 2011), devendo ser complementadas eventuais/pontuais necessidades de formação recorrendo aos instrumentos já implementados.

Deste DNF resultou um plano de formação que foi posteriormente apresentado para análise e aprovação junto da Administração. Uma grande parte das formações planeadas, já tivera a sua conclusão, como se pode verificar no Plano de Formação Mod. 027/DQAS.00<sup>40</sup>.

No já referido (anexo 6) podemos encontrar também um Quadro Global de todas as necessidades de formação identificadas e enviadas a DRH, que foram consideradas como necessárias para ajudarem o desenvolvimento e progresso da AGERE-EM assim como dos seus trabalhadores, bem como os anexos atrás citados.

Depois de todo este trabalho, a conclusão que retiro vai ao encontro do que já foi dito neste trabalho, ou seja que a formação profissional apresenta-se nas sociedades contemporâneas como, citando Ferry, uma “espécie de resposta a todos os grupos desorientados e sacudidos por um mundo em constante mutação e, ainda por cima desestabilizados pela crise económica” (1991:31). E ainda que a evolução das sociedades esteja marcada pela aceleração das mudanças sociais e tecnológicas que obrigam as organizações a formar numa lógica de acompanhar essa aceleração, desta maneira o homem acaba por ser visto como uma entidade “programável”, “na medida em que os seus comportamentos surgem como determinados por dados estruturais, alheios à intencionalidade e à subjectividade dos sujeitos” (Canário, 1999:40). Este tipo de formação pode mesmo ser interpretado como “uma espécie de mimetismo” que como refere Nóvoa (1991), pode transformar o trabalho de

---

<sup>40</sup> Este Plano de Formação é apresentado com uma projecção de 24 acções de formação para 2010 em 9 áreas diferentes, sendo como já foi referido a Higiene e Segurança no Trabalho aquela que mais acções vai ter, nomeadamente 5, seguida da área da Informática e de Ambiente com 3 acções cada um (ver anexos 14). O número total de trabalhadores envolvidos será de 192 e não os 362 que manifestaram interesse em ter formação na tabela 5.

formação numa “ciência da certeza” que tende a reforçar (através da ênfase na avaliação) os mecanismos de controlo externo sobre os profissionais (Nóvoa, 1991:63).

Ainda num olhar crítico sobre este tipo de formação, considero que a ideia que vigora é a de que há um processo de explosão de oferta de formação profissional, simplesmente o que acontece é que os únicos beneficiados são a Organização em si mesma, porque a formação, é tratada como um produto e um produto como outro qualquer que se procura vender e que não contempla as necessidades e personalidade dos indivíduo, ou seja, a sua experiência e a maneira como constitui a sua vida e as suas aquisições sociais. Apesar de haver uma tentativa de conhecer a realidade do trabalhador, parece-nos que em todo esse processo, os trabalhadores são pouco auscultados, no sentido de se conhecer a sua opinião ou então serem ouvidos quanto ao tipo de formação necessária a ser implementada nos seus respectivos sectores, ou seja, o chamado “processo de auscultação e negociação”, sem terem que se sujeitar quase que exclusivamente à decisão do Director de Serviços ou do Gestor de Processos na sua ausência.

Por outro lado, registre-se que os objectivos da formação na AGERE-EM passam também pela sensibilização do pessoal que trabalha na área da higiene e limpeza de que a formação profissional os ajudará a tomar consciência do que são os riscos laborais através da apresentação de formações em SHT, agora obrigatório por lei. E, ainda, é também feito um esforço no reconhecimento profissional aos trabalhadores com uma experiência profissional elevada, que não era certificada e que agora passaram a estar dotadas com o CAP, num contexto de dar-se às pessoas com “competências práticas, algumas competências teóricas, aliando a ‘praxis’ ao aspecto teórico”<sup>41</sup>.

### 3.2 Métodos de análise de necessidades

Para a consecução de uma investigação é fulcral o desenvolvimento de uma metodologia adequada ao objecto de estudo. Com a construção dessa metodologia estamos igualmente a adoptar os métodos e, consequentemente, seleccionar as técnicas que permitirão a recolha de informação relevante à investigação.

---

<sup>41</sup> Trechos da entrevista feita ao meu acompanhante. (ver Apêndice 2 pág. 111)



A investigação traduz-se na procura, no aprofundar, experimentar e esclarecer um dado conhecimento sobre determinados factos da realidade natural ou social, que se apresentam ao homem como problema, dúvida, ou lacuna aos quais é preciso responder. É uma busca intencional, consciente, metódica e orientada visando dar resposta a problemas colocados pelo tecido empresarial. Esta, por sua vez, produz um novo conhecimento sobre a realidade estudada, permitindo resolver os problemas que estiveram na origem da busca.

A investigação “É uma actividade orientada no sentido da solução de problemas. É a tentativa de averiguar, indagar, procurar respostas” (Erasmie & Lima 1989: 5).

A metodologia é considerada uma forma de conduzir a pesquisa. A metodologia utilizada deve ser minuciosa, detalhada, rigorosa e exacta. É a explicação do tipo de pesquisa, do instrumental utilizado (inquéritos, entrevista etc), do tempo previsto, da equipe de pesquisadores e da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa.

Neste sentido, como já referimos, combinamos, dois métodos de análise de necessidades, o método por verificação de hipóteses e os inquéritos por meio de questionários, com predominância deste último. Em ambos os casos trata-se mais de uma aproximação a estes, do que a aplicação exhaustiva de todas as suas características. Assim sendo, esse processo teve início com o envolvimento do responsável encarregado da análise de necessidades de formação no sentido de este fornecer uma lista de hipóteses que posteriormente se iria aplicar junto dos trabalhadores. A esta lista de hipóteses acrescentou-se mais alguns, fornecidos por mim próprio e pela minha orientadora. Desse modo foi possível contemplar diferentes pontos de vista para aprofundar a lista de hipóteses de necessidades de formação. Contudo algumas das hipóteses apresentadas por mim e pela minha orientadora foram rejeitadas pelo responsável da formação, com o argumento de que estas seriam demasiadamente críticas. Assim procedemos a um processo de negociação no qual abdicamos de algumas hipóteses críticas, mas não de todas.

Chegados aqui e a partir desta lista foi possível construir um inquérito por questionário que permitisse conhecer as expectativas dos indivíduos/trabalhadores da AGERE-EM, quanto às necessidades de formação (apêndice 3).

De salientar que o inquérito por questionário aplicado tinha por referência um determinado sector, um determinado público-alvo, uma vez que a “formulação das perguntas não pode evidentemente perder de vista as características da população a inquirir” (Ferreira, 1986:181). Este inquérito por questionário teve por objectivo ser um elemento no levantamento

de necessidades de formação dos trabalhadores da AGERE-EM. A aplicação deste inquérito foi realizada num período compreendido de uma semana, em meados do mês de Julho de 2010, logo após ter sido aplicado o pré-teste a três trabalhadores, escolhidos aleatoriamente, esta opção foi de encontro às necessidades estabelecidas pelo responsável da formação, que sugeriu os sectores da empresa a ser aplicado o inquérito.

Neste inquérito por questionário procurou-se respeitar o anonimato. Este referido inquérito e a sua estrutura formal constitui-se por questões fechadas que nos permite obter respostas imediatas, questões semiabertas, estas não são totalmente fechadas, havendo a possibilidade, ainda que reduzida, de o inquirido não se cingir às opções dadas e poder ele próprio propor uma outra. Em suma, e citando Albarello et al, as questões semiabertas “submetem ao inquirido algumas possibilidades de resposta, mas deixam em aberto uma última categoria do tipo - outra resposta, qual...” (1997: 53) enquanto que nas questões abertas, “é deixada aos inquiridos toda a latitude, num espaço *ad hoc*, de modo àqueles poderem fornecer respostas efectivamente pessoais; se, neste caso, o condicionamento das respostas é menos fácil, o tratamento dos resultados obtidos é, também ele, muito mais difícil” (Javeau, 1998:100). Este tipo de técnica obriga a que o inquirido pense, reflecta e dê uma resposta mais completa. Para o inquiridor também será muito mais proveitoso esse tipo de resposta pois poderá fazer conclusões muito melhores das próprias representações do inquirido. Simultaneamente o preenchimento dos questionários foi de cariz directo, isto é, o inquirido (formando) respondeu directamente, não havendo intermediários no processo de resposta. Tal situação favorece a uma resposta mais verdadeira e menos condicionada, pois “o questionário é-lhe então entregue em mão por um inquiridor encarregado de dar todas as explicações úteis” (Quivy & Campenhoudt, 1998:188). Dada a minha indisponibilidade, tanto o pré-teste como o inquérito final foi aplicado pelo responsável da formação. Sabemos que a aplicação de um inquérito com sucesso depende, entre outros factores, da motivação dos sujeitos, da sua honestidade, capacidade de resposta e conscientes das suas razões para qualquer determinada acção, aqui isso não pode ser minimizado. É de salientar ainda que pode correr-se o risco dos inquiridos não responderem a determinadas perguntas. Tal situação ocorreu no questionário aplicado, dado que houve várias não respostas nos questionários, não por falta de informação mas equacionamos que as

pessoas não quiseram responder por razões profissionais e pessoais <sup>42</sup>. De salientar que uma boa parte das questões são de escala pois as possibilidades de resposta neste tipo de questões estão explícitas numa escala. Por outras palavras, “os inquiridos situam-se num “continuum” que vai de uma posição extrema à posição inversa (...) são frequentemente utilizadas para medir atitudes” (Albarello et al; 1997: 53).

### 3.3 Outras técnicas utilizadas

Também recorreremos a outras técnicas não para desenvolver o nosso método de análise de necessidades, mas para a compreensão do processo de formação da AGERE-EM. Estas técnicas foram a entrevista, análise de conteúdos, conversas informais, análise documental e pesquisa bibliográfica

Segundo Bogdan & Biklen, (1994: 136), “As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos”.

No caso do nosso trabalho elaboramos um guião de entrevista, o qual continha questões mais gerais e questões mais específicas e precisas de forma a ir de encontro ao conjunto de pontos que desejava abordar. Procuramos também que o entrevistado se expressasse da forma mais livre possível. Pois, mesmo utilizando “um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994:134).

Realizámos uma entrevista ao responsável pela Formação no DRH, mais concretamente no dia 14 de Julho, no gabinete do Director do DRH. A entrevista durou 57mn, gravada em áudio e autorizada a sua revelação (segue na Integra como apêndice 2)<sup>43</sup>. A entrevista teve como orientação um guião constituído por 24 questões abertas e de livre resposta<sup>44</sup>. Esta entrevista teve ainda o primado de o entrevistado ser também o meu acompanhante na instituição e me ter

---

<sup>42</sup> Refiro razões pessoais que se prenderam com a falta de liberdade de expressão por receio de possíveis retaliações, tal como nos foi verbalizado por alguns trabalhadores.

<sup>43</sup> Ver apêndice 2

<sup>44</sup> Ver apêndice 1

proporcionado uma ampla visão ao longo dos meses em que lá estive, numa participação directa e incisiva no dia-a-dia desta realidade empresarial.

Caracterizamos tal entrevista como semi-estruturada, na medida em que será muito mais produtivo que o entrevistador coloque somente pistas para haver um fio condutor e a sua forma de actuação “não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (Bogdan, 1994:138), constituindo uma orientação para o entrevistado mas que simultaneamente lhe permita exprimir-se livremente. Aliás a flexibilidade é uma das vantagens de algum tipo de entrevistas, pois levam a que o entrevistado não se sinta constrangido a responder. Ao longo das respostas tentei nunca interferir com as opiniões do entrevistado para assim não criar um ambiente desagradável, mas sim de confiança.

Para que uma entrevista decorra de uma forma coerente e sumarenta é importante que se estabeleça uma relação de confiança para que assim o entrevistado se sinta confortável no seu papel. Para que tal aconteça, a entrevista terá que passar por quatro momentos chave:

Preliminares: o entrevistado deve sentir-se o mais à vontade possível, deve saber o assunto e os objectivos propostos, o entrevistador deverá assegurar a confidencialidade;

Início da entrevista: deve ser seleccionada uma questão introdutória que clarifique o tema central do assunto;

Corpo da entrevista: progressão do pensamento do entrevistado através de um guia de perguntas que leva a que este expresse as suas ideias sobre assunto mas sem nunca opinar nem emitir juízos de valor;

Fim da entrevista: momento em que se aproveita para fazer as últimas declarações, perguntar ao entrevistado se não ficou nada omitido, como se sentiu no decorrer da conversa;

Em suma, a entrevista visa “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan 1994:134).

A utilização desta técnica de recolha de dados revelou-se de certa forma essencial para a compreensão e análise do processo de formação, mais concretamente na sua análise de necessidades, uma vez que esta, dadas as suas características é um elemento de recolha bastante útil. Como já foi referido anteriormente a entrevista foi uma das técnicas usadas, pois preparou-se um guião de entrevista (apêndice I) para o Responsável pela Formação da *AGERE-*

*EM* da qual foram retiradas informações que apoiam esta reflexão sobre a formação na empresa em causa.

Também recorreremos a análise de conteúdo. Este é o passo seguinte a efectuar após a realização da entrevista, na medida em que este método ajuda a “compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (Chizzotti, 2000:98) das ideias e discursos transmitidos pelos entrevistados. Afecta ainda “um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1995:42).

Ao longo do tempo em que estivemos presentes na AGERE-EM as conversas informais permitiram recolher informação, possibilitando conhecer opiniões, saberes, constituindo uma abordagem complementar às outras técnicas. As conversas informais podem ser óptimas fontes de informação, podendo revelar dados informais e relações não presentes nos documentos oficiais.

Como fio condutor da nossa investigação, a pesquisa bibliográfica revelou-se fundamental. Como é sabido para se realizar um trabalho de investigação é fulcral que tenhamos uma base de informação e de conhecimentos para o aprofundamento da temática em causa. Neste caso concreto tentamos reunir a máximo de informação sobre a temática da *Formação*, da *Avaliação*, e da *Análise de Necessidades* como tal, recolheram-se, leram-se e analisaram-se diversos livros, documentos e artigos que nos pareceram pertinentes para a investigação em questão.

Finalmente, será de referir a análise de dados, que como já sinalizamos, foi feita tendo em consideração as técnicas utilizadas ao longo deste estágio, foi feita com recurso à análise de conteúdo e a um tratamento e análise estatística com recurso a um programa informático SPSS. O recurso a este programa permitiu uma análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos. Nunca será demais salientar que a análise de conteúdos é a elaboração de uma descrição objectiva e sistemática do conteúdo de um documento.

A análise de conteúdo serviu para enriquecer uma tentativa de exploração mais livre. Todos os dados quantitativos foram sujeitos a uma análise de conteúdo para que se pudesse descodificar os significados dos números, padrões e proporções em relação aos dados e seus significados.

### 3.4 Apresentação e discussão dos resultados

Depois de tudo o que já foi dito até agora, importa enfatizar que qualquer que seja o instrumento metodológico, este, não consiste num fim em si mesmo, mas adquire sentido dentro do processo amplo de construção do conhecimento. Foi nesta linha de pensamento que construímos o nosso instrumento de análise, um inquérito por questionário que teve por objectivo ser um elemento na Avaliação na percepção dos trabalhadores com funções administrativas da AGERE-EM quanto à importância da formação profissional.

Assim sendo, passamos à apresentação dos dados, quantitativos e qualitativos que recolhemos do inquérito aplicado. Com vista a atingir uma análise fidedigna e mais completa dos dados obtidos, iremos debruçar-nos sobre os indicadores, incluídos nas 16 questões do inquérito, que nos permita reflectir acerca destas acções em concreto e da sua aplicabilidade, na perspectiva dos formandos.

Nesta parte do presente relatório passaremos a apresentação dos dados, daquilo que foi o resultado do inquérito feito aos trabalhadores com funções administrativas da AGERE-EM com o propósito de inferir a percepção dos inquiridos, quanto à importância da formação profissional, visando a melhoria de futuras acções de formação.

Este realizou-se num período compreendido de uma semana, em meados do mês de Julho de 2010, e contou com a participação de 21 trabalhadores, respectivamente dezoito femininos e três masculinos, todos com funções administrativas, como já referimos.

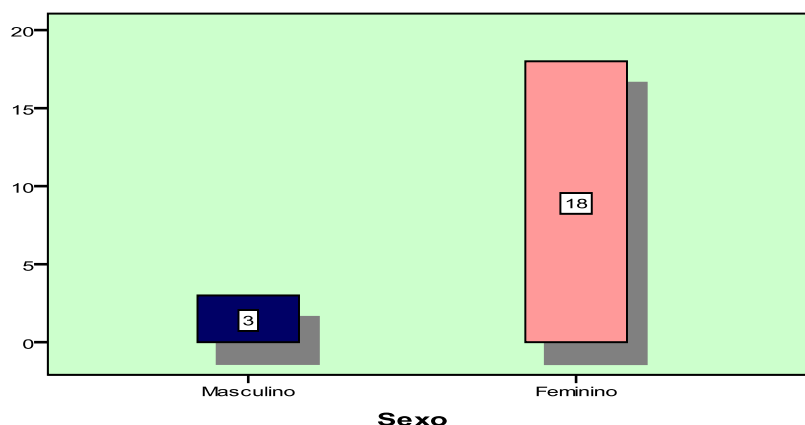


Gráfico nº 3 – Distribuição por sexo dos trabalhadores que participaram no Inquérito.

Relativamente às idades desses trabalhadores, verificou-se que estes possuíam idades compreendidas entre os 24 e os 56 anos.

É possível verificar, através do gráfico seguinte, que a maioria dos participantes, cerca de 60 %, se situa entre as idades de 36 e os 46 anos. Isto torna-se relevante para percebermos a necessidade de formação profissional dentro da empresa dado que estão ainda numa idade activa.

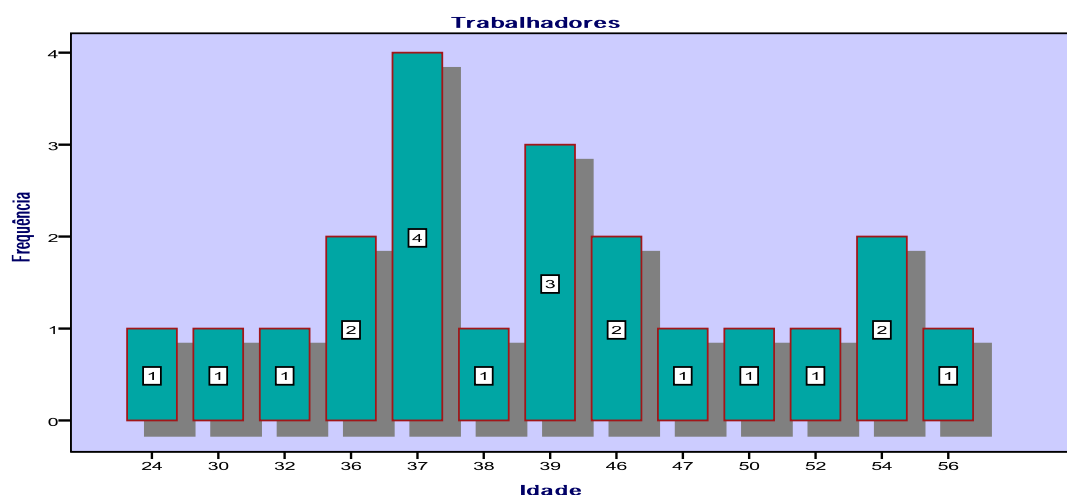


Gráfico nº 4 – Distribuição do número total de participantes no inquérito de acordo com a idade.

No que diz respeito ao Departamento em que trabalham e ao nível de escolarização em que se encontram os trabalhadores, obtivemos os seguintes dados, representados no seguinte gráfico:<sup>45</sup>

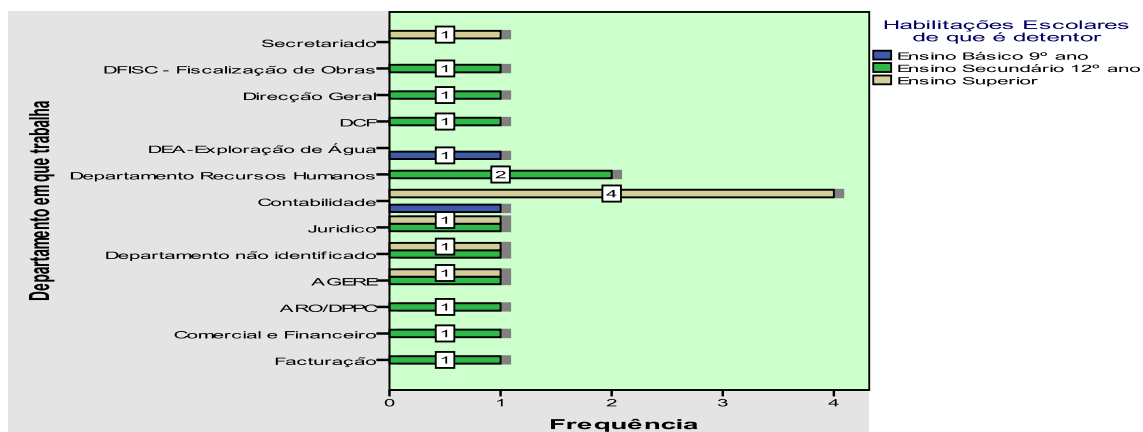


Gráfico nº 5 - Distribuição do número total de participantes no inquérito de acordo com: o departamento em que trabalham e o nível de habilitações escolares de cada um.

Podemos observar que são de várias índoles os departamentos dos trabalhadores que participaram neste inquérito, e que praticamente a maior parte das pessoas inquiridas tem o 12º

<sup>45</sup> Alguns departamentos não apresentam valores, isso deve-se à ocupação do espaço, ou seja o espaço entre a linha anterior e a posterior não permite mostrar o valor, todavia eles têm o mesmo valor.

ano sendo a licenciatura o maior grupo representado. Disto resulta que não encontramos nenhum trabalhador com o 1º ou o 2º ciclo do ensino básico. Se compararmos com a realidade da empresa em termos de habilitações não poderemos considerar esta constatação representativa considerando que se trata de um conjunto de departamentos com características de trabalho mais técnico, mais intelectual e menos físico.

Posto isto, quisemos saber qual era a opinião dos trabalhadores quanto à formação oferecida pela empresa. O resultado obtido está representado no gráfico que apresentamos a seguir:

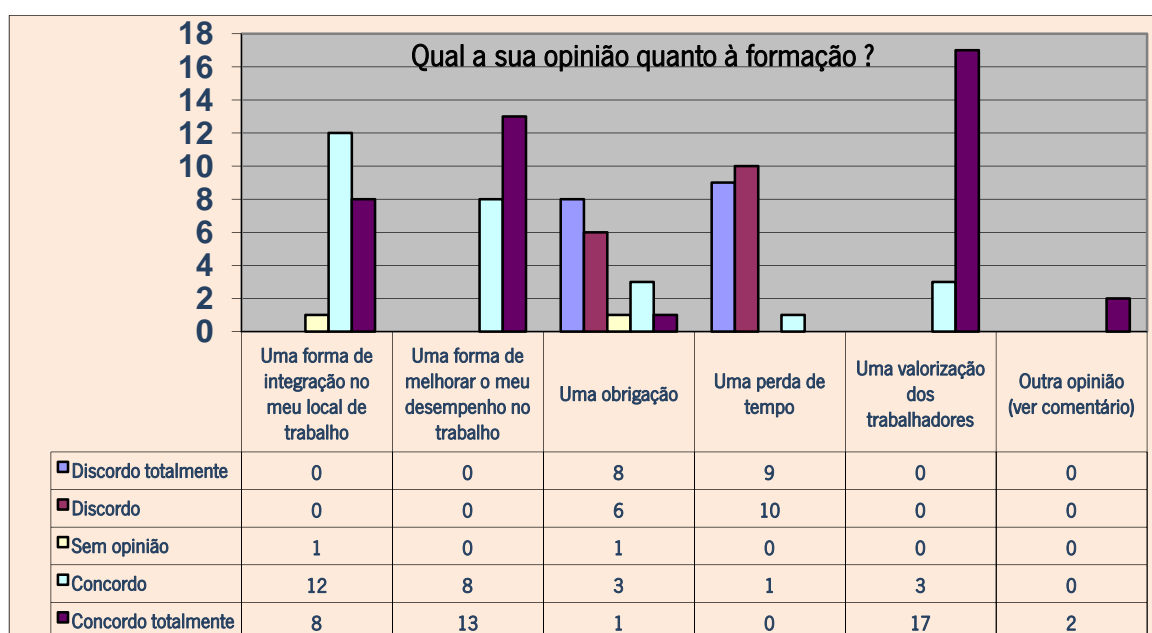


Gráfico n.º 6 - Distribuição do número total de participantes no inquérito de acordo com: a opinião de cada um quanto à formação.

Assim, numa interpretação do gráfico verificamos que uma percentagem bastante elevada, e estamos a falar de 81% dos inquiridos, está totalmente de acordo de que a formação é uma valorização dos trabalhadores, assim como 62% concorda totalmente de que a formação é uma forma de melhorar o seu desempenho e ainda que 57% concorda de que ela é uma forma de integração no seu local de trabalho. Todavia, existem quatro trabalhadores que, embora seja um número reduzido, consideram a formação uma obrigação e um, uma perda de tempo.

A formação é valorizada pelos indivíduos não só pela componente mais técnica mas também pela integração que permite ao trabalhador no local de trabalho.

No que diz respeito à questão “participou em acções recentemente? E se sim quais?” Podemos observar o seguinte:



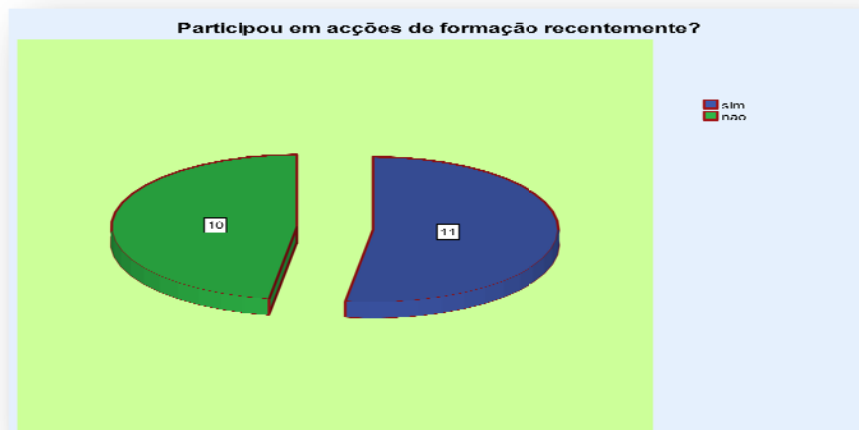


Gráfico nº 7 - Distribuição do número total de participantes no inquérito de acordo com: Participou em acções de formação recentemente

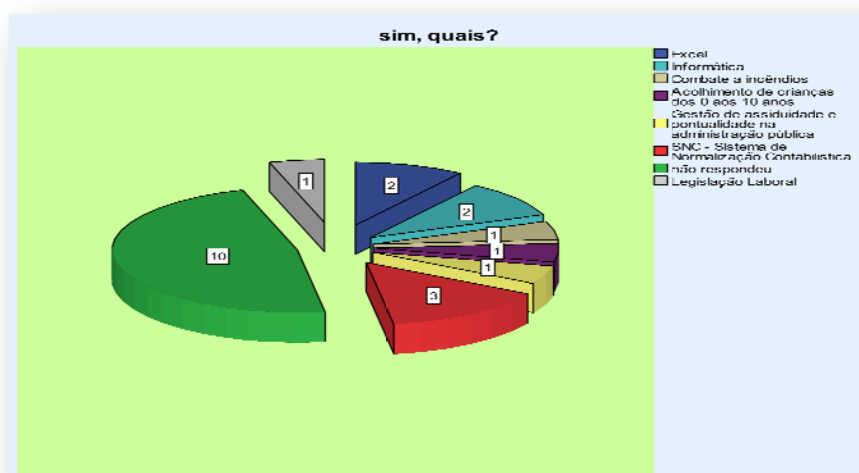


Gráfico nº8 – Se participou em acções de formação recentemente, quais?

Segundo estes gráficos acima representados verificamos que 52% dos trabalhadores inquiridos participaram recentemente em acções de formação e 48% não o fizeram. Avaliando estes dados, encontra-se o aspecto positivo de que mais de metade dos trabalhadores do sector em causa teve formação, embora quase outra metade não teve. Esta constatação deixa-nos alguma apreensão visto que no gráfico nº 6 a grande maioria, considerou a formação, uma valorização dos trabalhadores, uma forma de melhoramento de desempenho e de uma forma de integração no trabalho, mas não participou ou então não teve a oportunidade de participar.

Em trabalhos futuros será interessante aprofundar esta desarticulação entre os discursos e as práticas e, ainda, conhecer se há constrangimentos na frequência das acções de formação.

Já no que diz respeito ao pedido de indicar por ordem de importância 3 das razões que motivaram a participação nas acções de formação. O gráfico que se segue dá-nos a seguinte indicação:

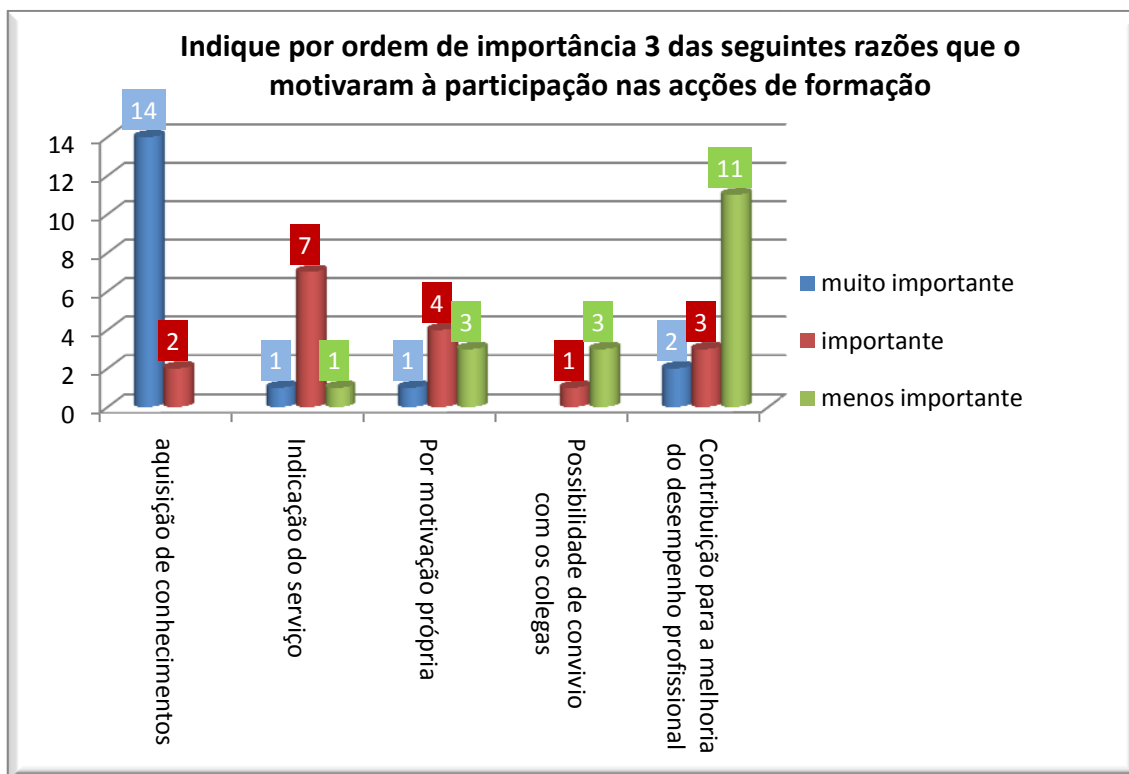


Gráfico n.º.9 - Indicar por ordem de importância, 3 das razões das expostas que o motivaram à participação nas acções de formação.

Pela leitura deste gráfico verificamos que os inquiridos apresentaram como razão principal da motivação para participarem em acções de formação, a aquisição de conhecimentos indicado pelos serviços. A motivação própria para tais acções de formação vem depois com, apenas quatro a manifestarem essa motivação. O facto de a formação ser uma contribuição para a melhoria do desenvolvimento profissional, teve apenas três que acharam que era importante. A possibilidade de convívio com os colegas ou seja a valorização emocional entre eles foi considerada menos importante, e para três foi considerado menos importante. Apenas um considerou ser importante o convívio com os colegas. Parece-nos relevante a título de hipótese, relevante salientar que sendo 86% dos inquiridos mulheres, na sua maioria com uma idade compreendida entre os 36 e os 46, potenciais vítimas numa situação de crise de emprego, se vejam na necessidade de tornarem mais qualificadas e com base na fidelidade à empresa, de

modo a serem eventualmente “promovidas” fugindo ao risco de verem os seus postos de trabalho ameaçados (Dubar, 2003:46).

O próximo gráfico remete-nos para a pergunta: Gostaria de participar em mais acções de formação? Vejamos o que dizem os inquiridos:



Gráfico nº10 - Gostaria de participar em mais acções de formação?

Como podemos ver a resposta foi quase unânime, apenas um não manifestou interesse em ter mais acções de formação.

O gráfico seguinte coloca os inquiridos na situação de responderem pela qual gostariam de ter mais acções de formação. Vejamos então o que responderam:

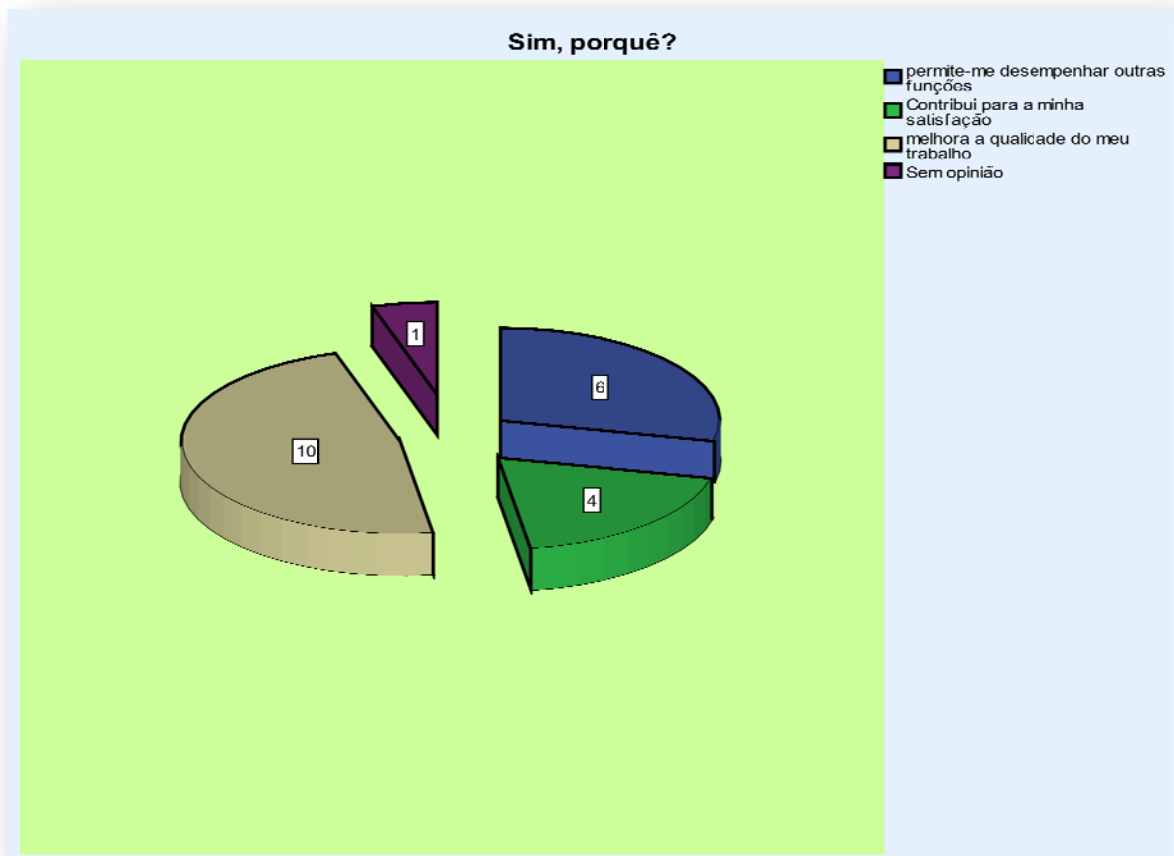


Gráfico n.º 11 – Se gostaria de participar em mais acções de formação? Porquê?

Neste gráfico foram colocadas à disposição dos inquiridos, três questões, as que se encontram no gráfico, e como se pode constatar praticamente metade considerou que as acções de formação servem para melhorar a qualidade do trabalho. A pergunta “contribui para a minha satisfação” teve a aceitação de 19% e a pergunta “permite-me desempenhar outras funções” teve a aceitação de 29%. Aquele que no gráfico anterior não manifestou qualquer interesse em ter acções de formação, foi coerente consigo mesmo respondendo neste gráfico que não tinha opinião.

Quanto ao gráfico que se segue, procuramos saber a opinião dos formandos de qual deveria ser o processo de selecção para as acções de formação? O gráfico seguinte dá-nos a seguinte indicação:

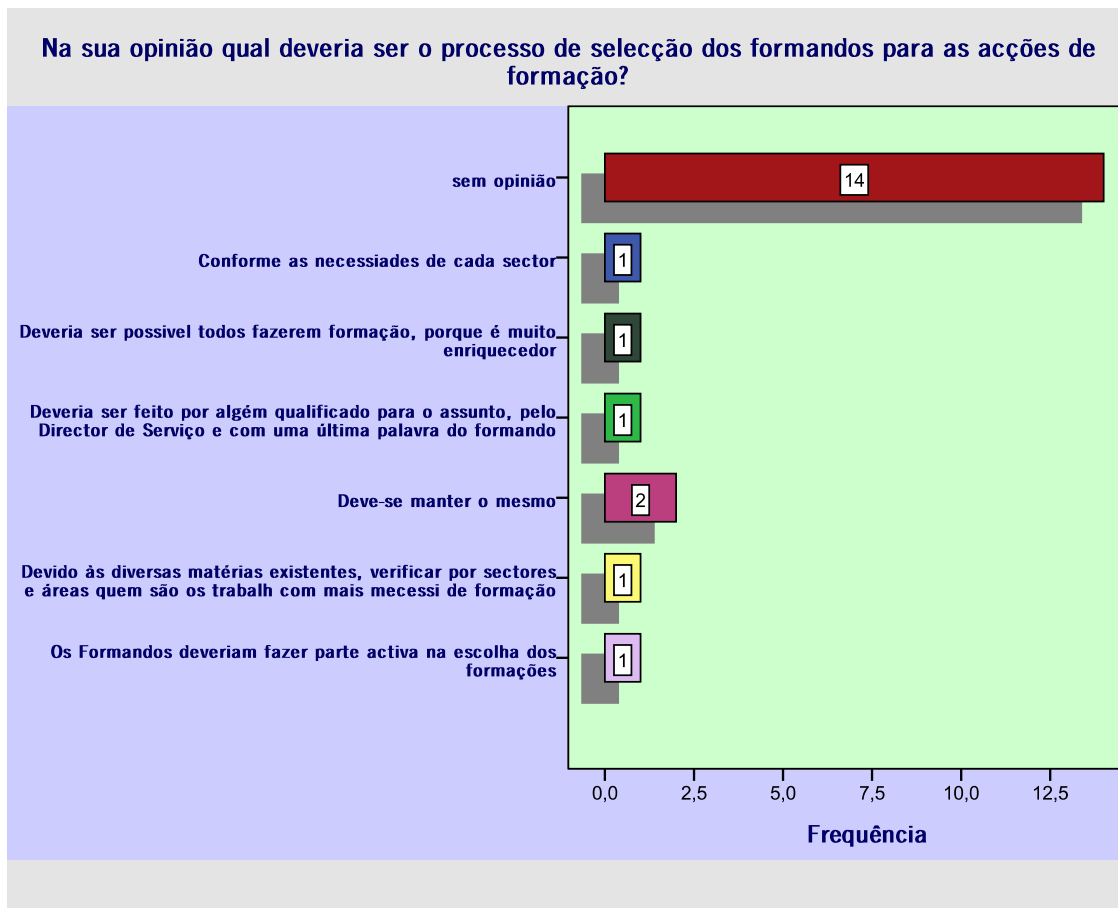


Gráfico nº12 - Qual deveria ser o processo de selecção dos formandos para as acções de formação?.

Uma percentagem de 67% dos formandos não têm opinião ou não querem opinar, o que nos deixa mais uma vez com alguma perplexidade visto que no gráfico 6 uma maioria de 81% demonstra uma atitude positiva quanto a necessidade de terem formação, todavia vêm agora demonstrar uma forte passividade (67%) quanto ao processo de selecção dos formandos para as acções de formação. Embora não seja muito significativo o número dos que opinaram, apenas (34%), chamou-nos a atenção a sugestão de dois dos inquiridos, por sugerirem que os formandos deveriam ter uma palavra na escolha das acções de formação. No meio de uma forte abstenção, se é que lhe podemos chamar assim, existem todavia vozes que consideram ser importante a opinião do formando, tentando possivelmente romper com a “cultura” de trabalho própria e as normas instituídas de trabalho que por vezes produzem “relações de poder que são facilitadoras da expressão de determinados interesses em detrimentos de outros”(Correia, 1999:15). Neste caso realçando talvez o papel totalitário desempenhado pela instituição empregadora, para afastarem os potenciais formandos de uma participação activa no processo de selecção das acções de formação.

No que respeita ao modo como são avaliadas as necessidades de formação, podemos observar o gráfico seguinte:

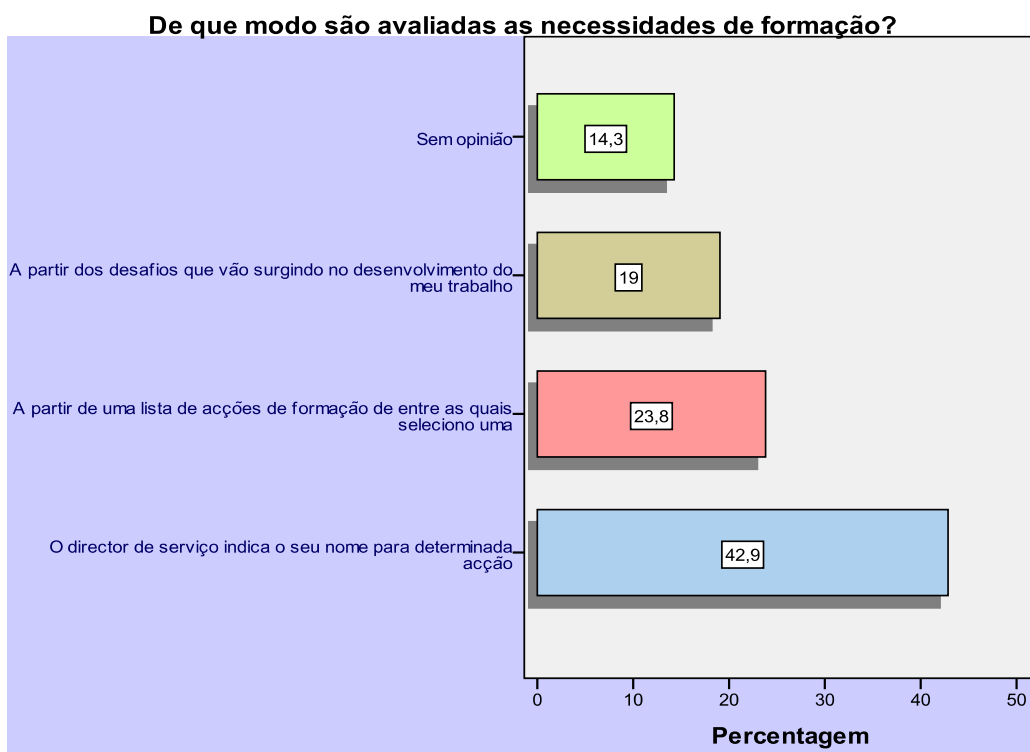


Gráfico n.º 13 - De que modo são avaliadas as necessidades de formação?

Assim numa interpretação do gráfico podemos verbalizar que 43% dos inquiridos (9 trabalhadores) responderam que é o director de serviço quem os indica para ter formação, 24% (5 trabalhadores) recorre a uma lista de acções de formação dentre as quais selecciona uma e apenas 19% (4 trabalhadores) toma a decisão da formação a realizar depois de ponderados os desafios que vão surgindo no desenvolvimento do seu trabalho.

Verificamos portanto, que é o director de serviços que na maioria das vezes é quem indica os nomes dos formandos, assim como as formações a realizar. Este processo parece ir de encontro do que já abordamos anteriormente, ou seja, vai existindo uma *naturalização* desse procedimento.

No que diz respeito ao processo de ter sido auscultado directamente por alguém, como nos mostra o gráfico a seguir,

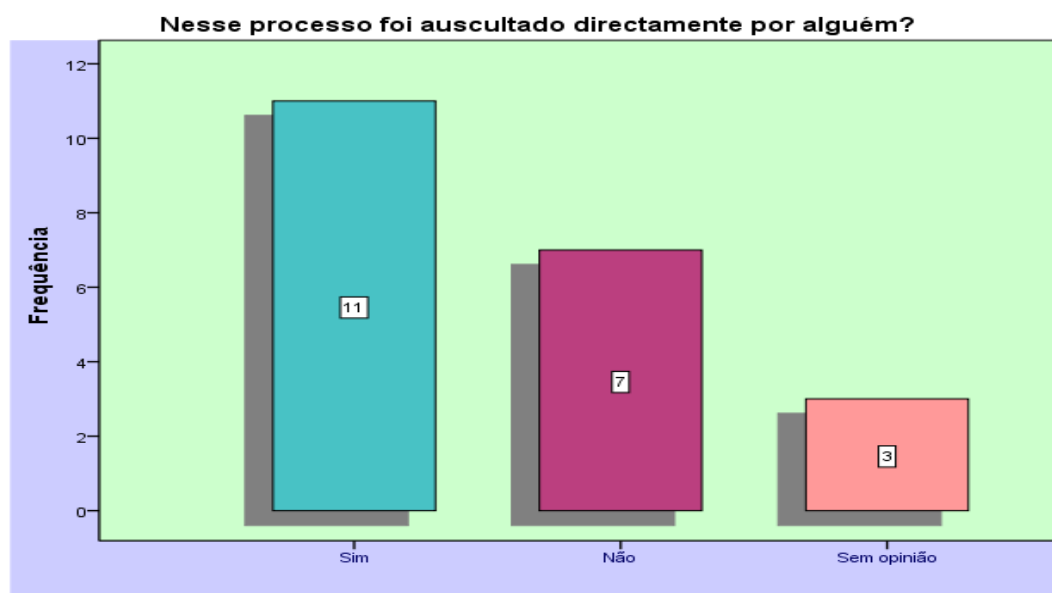


Gráfico nº 14 - Nesse processo de avaliação de necessidades foi auscultado directamente por alguém?

Verificamos que apenas metade confirma que foi auscultado, a outra metade dividiu-se por, ou não foi auscultado ou então não teve opinião.

No gráfico a seguir procurou-se saber “em que consistiu essa auscultação”, ao fazê-lo obtivemos o seguinte:

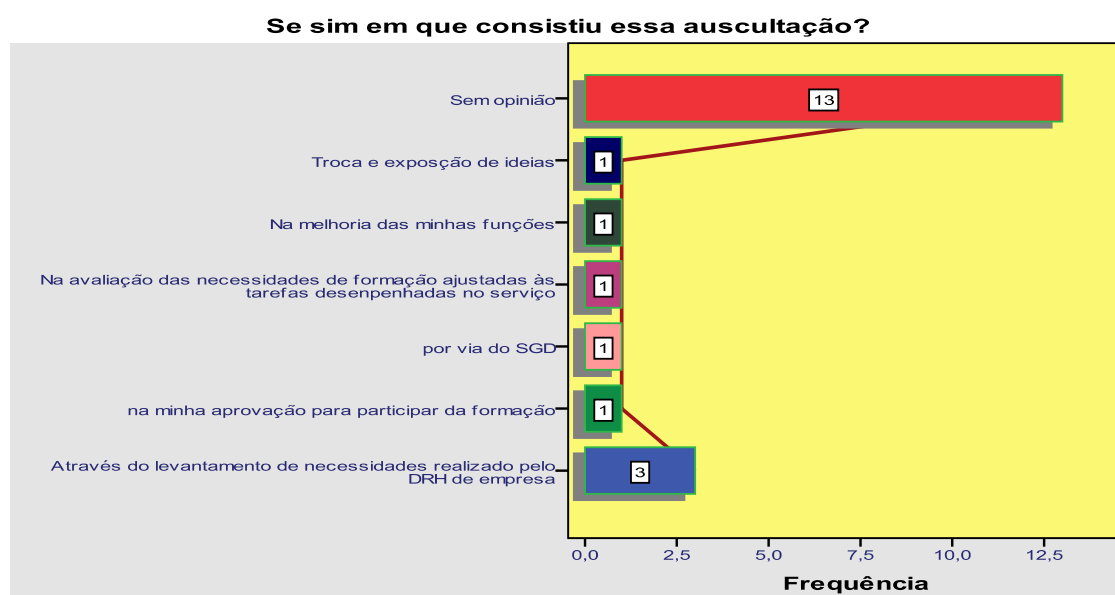


Gráfico nº15 – Se sim: em que consistiu essa auscultação?

A leitura deste gráfico permite-nos verificar treze respostas sem opinião e apenas oito com opinião, o que nos faz interrogar se não estamos na presença de alguém descontente por não

ter sido considerada a sua opinião quanto ao tipo de formação escolhida. Não foram porventura onze aqueles que no gráfico anterior disseram que foram auscultados?

Podemos daqui depreender que a auscultação não é suficiente, provavelmente os trabalhadores desejavam alguma negociação e também poder de decisão nessa matéria.

Quanto ao gráfico seguinte procuramos saber se as acções de formação foram de encontro às necessidades no posto de trabalho, e o gráfico que obtivemos foi o seguinte:

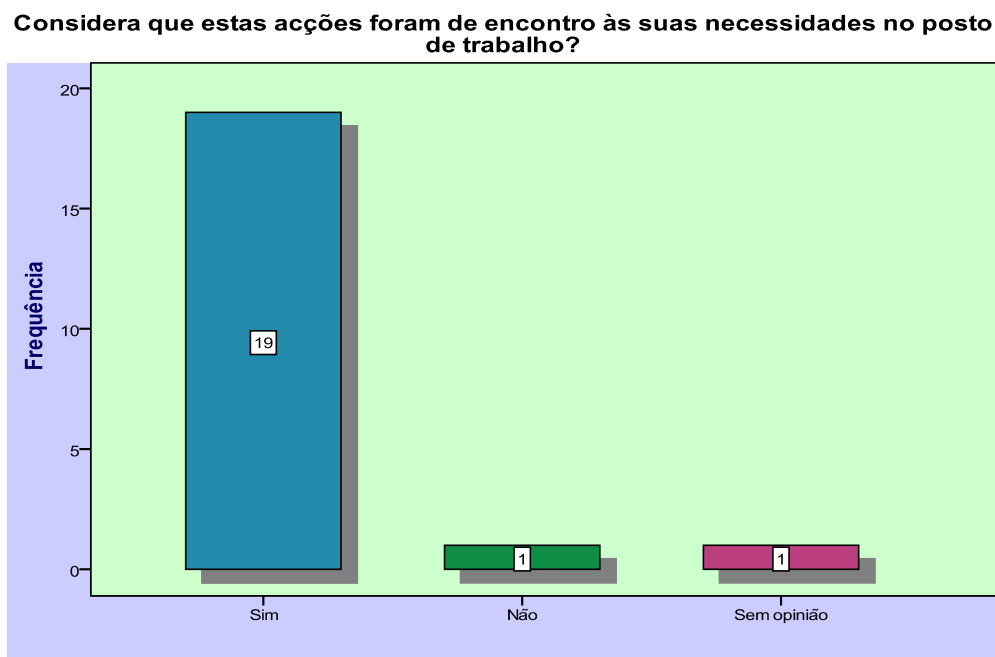


Gráfico nº 16 - Considera que estas acções de formação foram de encontro às suas necessidades no posto de trabalho?

Aquilo que se verifica neste gráfico é que à excepção de apenas dois, isto é (19), esmagadoramente considera que as acções de formação foram de encontro às suas necessidades no posto de trabalho. Todavia na hora de justificar, como se pode constatar no gráfico que se segue, apenas onze justificaram, e oito remeteram-se ao silêncio. Reparamos que cinco dos inquiridos consideraram que as acções contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos, melhorando o desempenho profissional, os outros, consideram que as acções de formação esclareceram algumas dúvidas, ou que de um modo geral as formações frequentadas foram ao encontro das suas necessidades reais e ainda que foram úteis para uma melhor utilização das ferramentas de trabalho. Para além do que já foi dito, salientamos uma satisfação globalizada dos inquiridos que justificaram.



Provavelmente, embora um número significativo não justifique a razão pela qual as acções de formação vão ao encontro das suas necessidades, não será alheio o esforço realizado pelo responsável pela formação para conhecer a realidade do trabalhador.

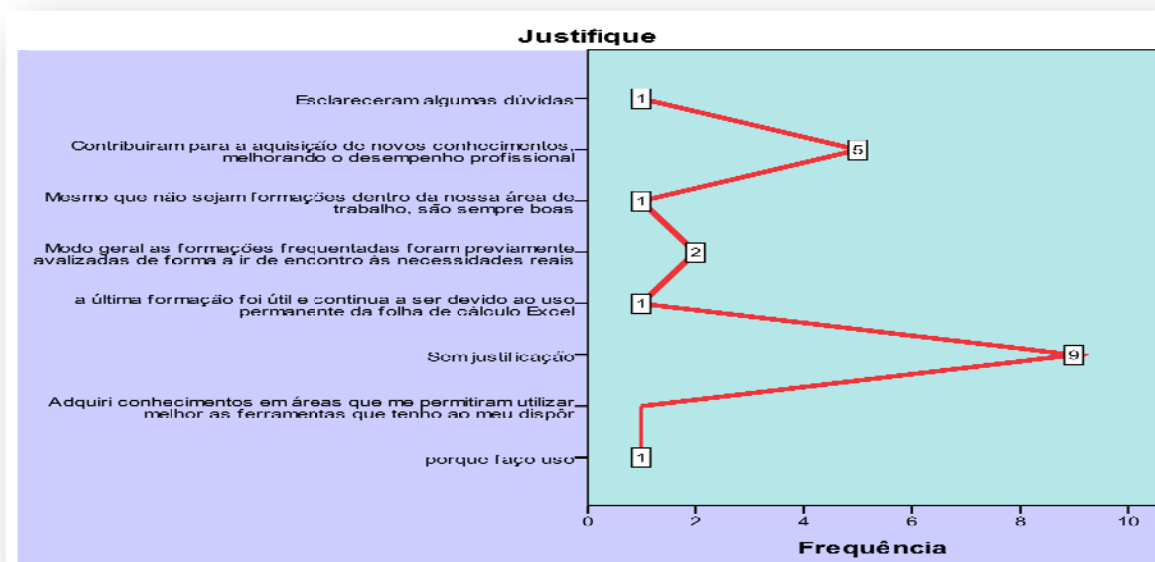


Gráfico nº 17 – Se considera Justifique.

No que respeita ao estar de acordo com o processo de selecção dos formandos, o gráfico seguinte mostra o seguinte:

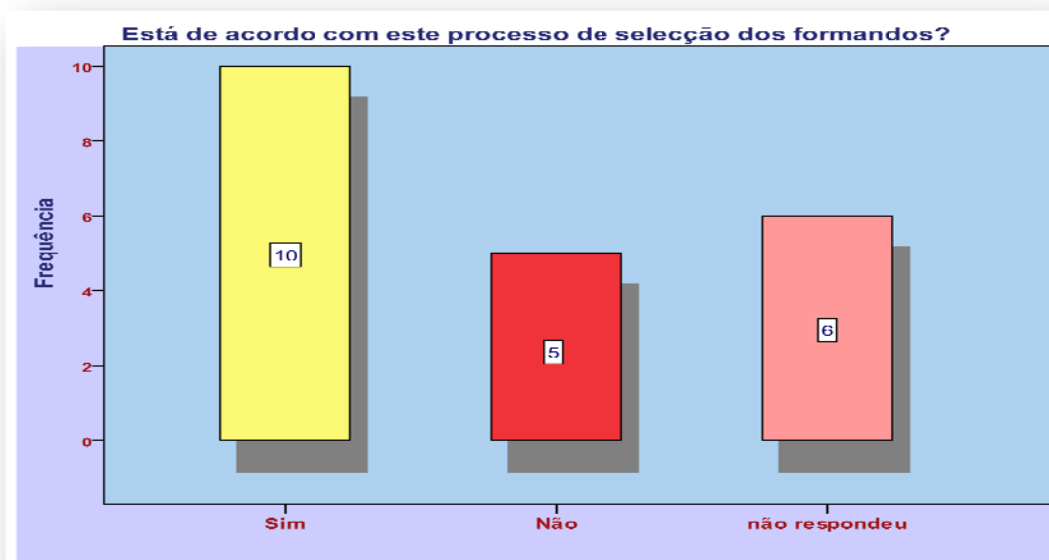


Gráfico nº 18 - Está de acordo com este processo de selecção dos formandos?

Como se pode verificar existe aceitação do processo de selecção dos formandos dado que, dez dos vinte e um inquiridos, respondem que sim, o que acontece é que a outra metade,

ou não concorda, ou não responde. Depreende-se como tal algum descontentamento, o que nos levanta uma questão e que é: No gráfico anterior tínhamos verificado que esmagadoramente os trabalhadores queriam ter acções de formação, mas agora verifica-se um descontentamento, também acentuado na forma como é feita a selecção dos formandos. Esta reflexão leva-nos ao gráfico 14 onde os inquiridos são questionados se foram auscultados por alguém quanto às suas necessidades de formação e verificamos que sete responderam que não, talvez agora possamos aferir que os mesmos estejam a dizer que como não foram auscultados também não concordem com o processo de selecção.

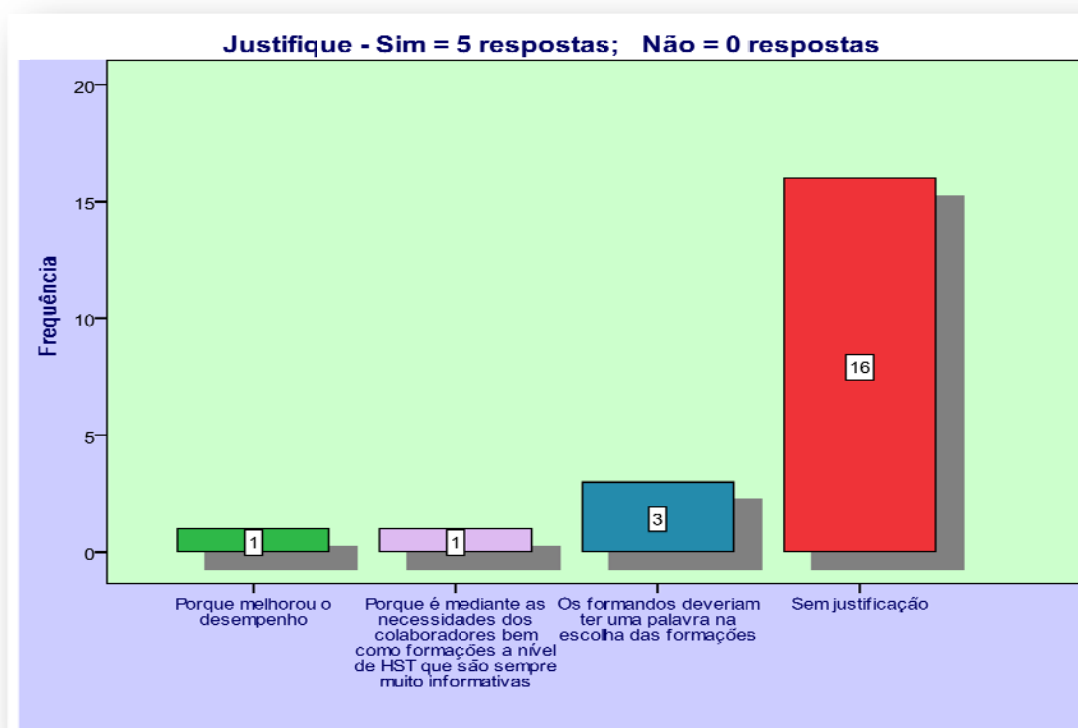


Gráfico nº 19 – Se está de acordo, Justifique.

A leitura deste gráfico denota que curiosamente apenas cinco dos dez que estavam de acordo com o processo de selecção dos formandos apresentaram justificação, os cinco restantes preferiram não justificar. Salientamos contudo que a maioria dos que justificaram, consideram que os formandos deveriam ter uma palavra na escolha das formações. Uma posição contrária ao que acontece com uma formação profissional de tipo tecnicista e ortopédica, ou seja, contraria a uma “linha hierárquica que se caracteriza por uma relação de serviço em que o superior tem o poder de direcção, e o subalterno o dever de obediência, não existindo campo de decisão” (Mintzeberg, 1995:347).

E por último temos o gráfico que nos vai permitir relacionar a importância da formação como necessidades de aperfeiçoamento para os trabalhadores, como tal verificamos o seguinte:

Importância da formação como necessidades de aperfeiçoamento para os trabalhadores

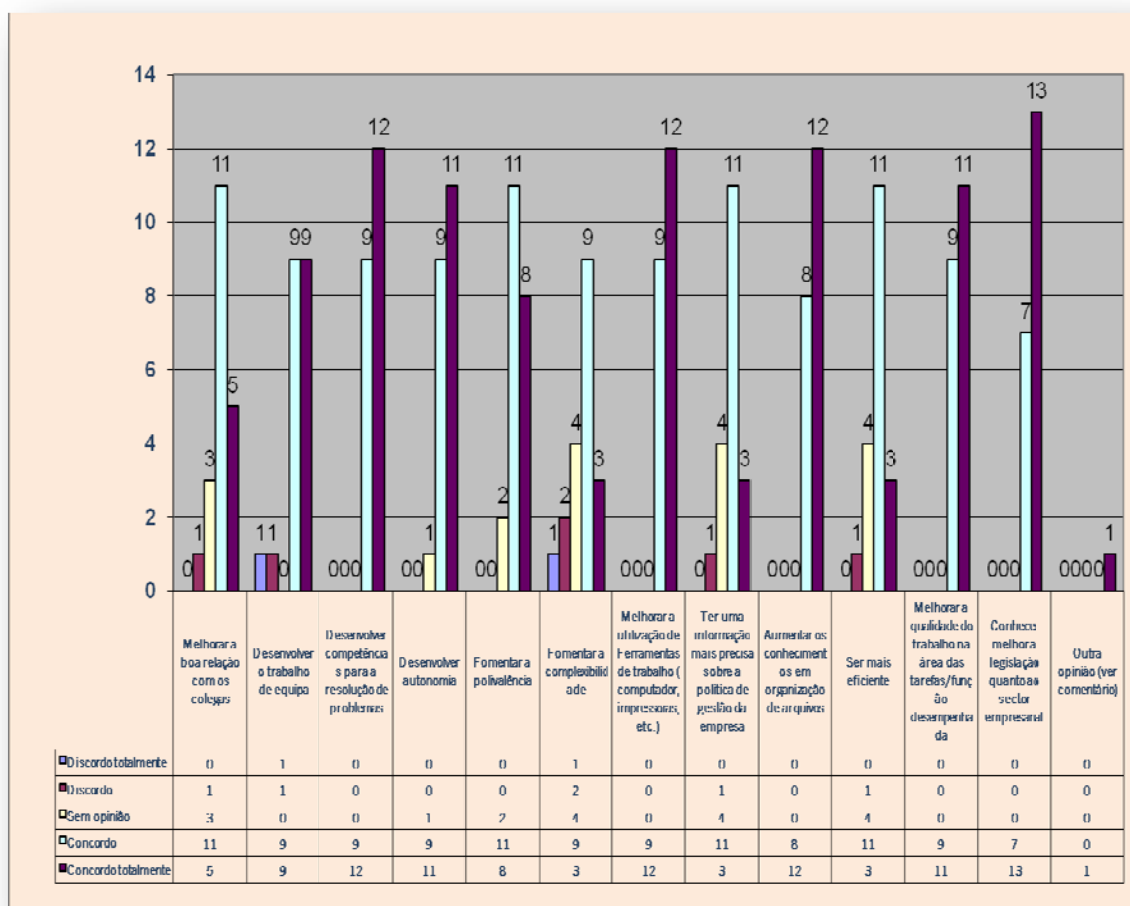


Gráfico nº.20 - A importância da formação como necessidades de aperfeiçoamento para os trabalhadores.

Como se pode observar a partir do gráfico, 90% das respostas dos inquiridos concentraram-se entre a opinião de Concordo (43%) e Concordo Totalmente (45%), os outros 10% dividiram-se pelas restantes opiniões. No sector onde foi aplicado o inquérito, verifica-se uma valorização bastante acentuada das necessidades de aperfeiçoamento através da formação. Os trabalhadores reconhecem que através da formação podem retirar contributos para o seu desempenho, regista-se de um modo geral a confirmação da necessidade de aperfeiçoamento,

isso constata-se pelas respostas bastante significativas dadas às questões, nomeadamente; “desenvolver o trabalho de equipa”; “Melhorar a utilização de ferramentas de trabalho”; “Conhecer melhor a legislação quanto ao sector empresarial”; “aumentar os conhecimentos em organização de arquivos”, entre outras. Verificamos que todas estas necessidades, tiveram uma aceitação de concordo totalmente ou concordo muito acentuada, e que favorecem aspectos altamente técnicos, enquanto que toma proporções reduzidas quando confrontados com a questão da “boa relação com os colegas” ou do “ ser mais eficiente”. Denotamos uma ligeira valorização das competências técnicas em detrimento da socialização, integração que também são importantes.

Não será talvez também demais salientar que como neste sector se verifica um grau de escolarização elevado possamos depreender que como consequência se produza aquilo que Fernández, (2006:72) diz ser o “efeito Mateus” “isto é, o que mais sabe quanto mais sabe mais deseja saber, mais procura saber e mais se concede saber e o que menos sabe, quanto menos sabe, menos consciente é da sua necessidade de aprender, menos manifesta querer saber e menos oferta tem para aprender”.

Todavia e depois de todas estas considerações será que podemos verdadeiramente dizer que nesta empresa aqueles que são mais formados procuram mais formação? Ou procuram este tipo de formação? E que os menos formados procuram e valorizam menos a formação, como refere no efeito Mateus? Talvez não possamos chegar a esta conclusão, pois também não ouvimos os menos formados.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente trabalho teve como principal objectivo o estudo da análise de necessidades de formação dos trabalhadores da AGERE-EM, com isto em mente, começamos por abordar teoricamente o conceito de necessidades usando alguns autores referenciados, conhecedores desta matéria.

A percepção do que era realizado na AGERE-EM em termos de análise de necessidades tornou-se mais clara à medida que o trabalho teórico ganhava forma. Ou seja, à medida que recolhia informação teórica relevante.

Este processo de recolha de informação fez-nos caminhar pelo conceito de necessidades, passando pela análise de necessidades sob diferentes perspectivas para depois nos lançarmos nos factores indutores dessas mesmas necessidades dentro de uma empresa, que nos abriu as portas para perceber que existem diferentes modelos de análise de necessidades que dispõem de uma grande diversidade de métodos, técnicas e instrumentos. De entre os métodos de análise de necessidades socorremo-nos de Meignant (1999), porque este autor agrupa em três grandes categorias a existência de diversos métodos. A partir daqui recorreremos a uma proposta híbrida que combina o método centrado nas necessidades de competências das organizações com as expectativas dos indivíduos e dos grupos, porque consideramos ser este método que se coaduna mais com a linha de Canário e Correia, isto é, “fazer do adulto não um cliente mas um co-produtor da sua formação (pág. 40 deste relatório) ”.

Esta revisão teórica fez-nos também perceber a relação existente entre a análise de necessidades e a avaliação da formação, ou seja, que as práticas de avaliação das acções de formação não aparecem isoladas mas ligadas às práticas de análise de necessidades, como já tivemos a oportunidade de o referir, “qualquer acção de formação tem, ou deveria ter, como suporte uma análise de necessidades de formação (pág. 50 deste relatório) ”.

A experiência adquirida com este estudo mostrou-nos ainda que a AGERE-EM procura dotar os seus trabalhadores de competências e saberes profissionais através da realização de formações, que permitam um exercício profissional (manual do acolhimento da AGERE-EM, 2009). A própria empresa procurou obter em 2005 a certificação de qualidade exigida pela

norma ISSO 9001:2008<sup>46</sup> com vista a estar qualificada para dar formação dentro das suas próprias instalações. Esta situação potenciou a necessidade de a empresa se dotar de competências mínimas para poder estar à altura de responder aos desafios exigidos pela lei, que obriga ao cumprimento de normas, assim como aos desafios do mercado, e ainda atender à necessidade de desenvolver as competências dos seus profissionais.

Associado a este desafio, encontram-se ainda outros dois que não queremos deixar de aferir:

O primeiro está relacionado com o elevado número de trabalhadores com níveis de escolaridade baixos, como já tivemos a oportunidade de o dizer, existem trabalhadores que percebem a formação como um regresso à escola. Provavelmente porque a formação distancia-se de “um equacionamento das histórias de vida arquitectadas pelos sujeitos” (Canário, 1999:43), onde se deve dar importância ao saber experiencial, onde os “saberes, competências e aquisições” do sujeito são valorizados. Posicionando-o como um autor autónomo e criativo no sistema social que é a sua organização de trabalho. Como dizíamos é um desafio porque ainda vivemos numa conjuntura em que se dá grande relevância a uma formação profissional, que se baseia sobretudo numa perspectiva economicista, que apela à qualificação, à actualização e aquisição de competências tendo em vista a empregabilidade e a capacidade de competir num mercado de oportunidades que apresenta uma incerteza económica, quando se devia olhar a formação profissional como um “elemento mais do conjunto da actividade humana, sem pretensões monopolistas” (Antunes, 2008:76). Isto significa para a AGERE-EM um elevado esforço na medida em que é preciso desenvolver formação em que por um lado, contemple as necessidades estratégicas da empresa e por outro, as necessidades de qualificar ao nível mais elementar uma elevada percentagem de profissionais com características específicas.

O segundo está relacionado com o peso de uma burocracia mecanicista implementado pela empresa. Referimos peso porque verificamos que, como já tivemos a oportunidade de o sinalizar, a AGERE-EM aproxima-se da designada *burocracia mecanicista*, ou seja, uma organização que, para garantir a sua coordenação, valoriza acima de tudo, a standardização dos seus processos de trabalho operacional, isto é, promover a uniformização dos modelos produzidos em série, dos seus processos de trabalho, como tal a formação profissional também

---

<sup>46</sup> Ver anexo 15

precisa passar pelo crivo desta burocracia, por esta cadeia de comando, que mantém a organização coesa, inflexível e livre de conflitos.

Salientamos todavia o esforço exercido pela empresa, no sentido de procurar reconhecer a realidade dos trabalhadores fazendo com que o número de actividades de formação no triénio 2006-2008 tenha alcançado um total de 18.000 horas e abrangido 453 trabalhadores, ou seja uma taxa de 74% dos trabalhadores que fazem parte da empresa. <sup>47</sup>

É notória uma elevada percentagem dos trabalhadores envolvidos em formação, e também um elevado grau de satisfação (81%),<sup>48</sup> dos trabalhadores com funções administrativas a quem foi realizado um inquérito que visava inferir a percepção dos trabalhadores, quanto à importância da formação profissional, nomeadamente, quando se lhes perguntou “Qual a sua opinião quanto á formação”,<sup>49</sup> responderam que, estavam totalmente de acordo, que a formação é uma valorização dos trabalhadores. Todavia quando se lhes perguntou “qual deveria ser o processo de selecção dos formandos para as acções de formação”, praticamente metade disse que “não participou em acções de formação recentemente”,<sup>50</sup> ainda assim, é manifestado por alguns que os “formandos deveriam ter parte activa” e “uma última palavra”,<sup>51</sup> no que concerne à escolha das formações. Já na leitura do gráfico 19, foi a maioria, dos que justificaram, que consideraram que os formandos deveriam ter uma palavra na escolha das formações. Verifica-se portanto que existem trabalhadores que querem ser ouvidos, situação que é manifestamente “uma posição contrária ao que acontece com uma formação profissional de tipo tecnicista e ortopédica (pág. 83 deste relatório) ”.

Em suma, este trabalho foi bastante enriquecedor, na medida em que abriu horizontes para um entendimento teórico/empírico daquilo que é uma Instituição com funções organizativas de carácter mecanicista, mas que apesar disso, existe a vontade de dotar os trabalhadores de competências e saberes profissionais que lhes permitam não só satisfazer as necessidades profissionais mas também as suas necessidades individuais ainda que de uma forma superficial.

---

<sup>47</sup> Ver anexo 8.

<sup>48</sup> Ver comentário ao gráfico n° 6, na pág.73 deste relatório.

<sup>49</sup> Apêndice 3 questão n° 7.

<sup>50</sup> Ver gráfico n° 7, na pág. 74 deste relatório.

<sup>51</sup> Ver comentário ao gráfico n° 12, na pág. 78 deste relatório.



Tomamos também consciência de que algo mais pode ser feito a nível institucional, se considerarmos que vivemos num mundo em constante mutação e desestabilizado pela crise económica. Acreditamos que essa mudança passaria pela capacidade de compreender os processos de auto-formação do sujeito em que as suas histórias de vida e o seu saber experiencial, as suas competências e suas aquisições podem contribuir para uma inversão na forma como é vista a formação profissional, isto é uma formação mercantilista e economicista.

Acima de tudo este trabalho constitui-se uma mais-valia em termos de conhecimento nesta área de especialização na medida em que sou agora detentor de saberes tácitos adquiridos durante a realização deste trabalho e que me permitem realizar tarefas que aprendi através da relação com aqueles que me acompanharam durante o estágio.

## BIBLIOGRAFIA

- ALBARELLO, L. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ANTUNES, M.C. (2008). *Educação, Saúde e Desenvolvimento*. Braga. Almedina.
- BARBIER, J.-M. (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- BARDIN, L. (1995). *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BOGDAN, R & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora..
- CANÁRIO, R., (1999). *Educação de Adultos, Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CAPUCHA, L., ALMEIDA, J. F., PEDROSO, P. & VIEIRA, J. A. , (1996) “Metodologias de avaliação: o estado da arte em Portugal”, *Sociologia Problemas e Práticas*, nº. 22, pp. 9-24.
- CHIZZOTTI, A. (2000). *Pesquisa em Ciência Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.
- CORREIA, J. A. (1999). *Formação de Professores: Da Racionalização Industrial à Acção Comunicacional*. Lisboa: Edições Asa
- CRUZ, J. V. P. (1998). *Formação Profissional em Portugal: Do Levantamento de Necessidades à Avaliação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- DE KETELE. J.M. (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ERASMIE, T. & LIMA, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- ETZIONI, A. (1964). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira (trad. brasileira)
- FABRE, Michel. (1994). *Penser la formation*. Paris: Presses Universitaires de France
- FERNÁNDEZ, F.S. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa, Educa.
- FERNÁNDEZ, F.S. (2008). Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas. In CANÁRIO R. & CABRITO B. (orgs). *Educação e Formação de Adultos Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa

- FERREIRA, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A.S. Silva & J.M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 165 - 196
- FERRY, G. (1991). *El Trayecto de la Formación: los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- GUERRA, I. C. (2000). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia da Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- HADJI, C. (1994). *A Avaliação, regras de jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HALL, R. (1984). *Organizações: Estruturas e Processos*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.
- JAVEAU, C. (1998). *Lições de Sociologia*. Oeiras: Celta Editora.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- LESNE, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, L. (1989). *A educação de adultos face ao destinatário, ao cliente e ao cidadão*. Braga: Bol. Inf., Universidade do Minho.
- MEIGNANT, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MINTZBERG, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (1991). *Ciências da Educação e Mudança*. Porto; Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- PARENTE, C. (1998). Formação, competitividade empresarial e trajectórias profissionais. In ASSUNÇÃO, F. (org.). *Formação, Trabalho e Tecnologia*. Oeiras: Celta, pp. 51-59.
- RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, P. (1998). *A análise de Necessidades de Formação e a Avaliação em Interacção no Processo Formativo. Relatório de Estágio*, Braga: Universidade do Minho

WOODWARD, J. (1977) . *Organização Industrial Teoria e Prática*. São Paulo: Atlas.

ZABALDA, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

### **Legislação Diversa**

Lei n.º 7 /2009 de 12 de Fevereiro.

Lei n.º 105/2009 de 14 de Setembro.

Lei n.º 4/2008, de 7 de Fevereiro.

Lei n.º 105/2009 de 14 de Setembro.

Lei n.º 99/2003 de 27 de Agosto.

Lei n.º 35/2004 de 29 de Julho.

### **Documentação da empresa:**

Manual de Acolhimento da AGERE-EM. Revisão 4 de 10/09/2009.

### **Webgrafia:**

[www.mtss.gov.pt/docs/cod\\_trabaho.pdf](http://www.mtss.gov.pt/docs/cod_trabaho.pdf) , consultado em 30-11-2010.

POPH (2010) Programa Operacional de Potencial Humano, Site. Consultado em Junho, 9, 2010, from <http://www.nps.gov/abli> .



# ANEXOS

## FOLHA DE HABILITAÇÕES DE TODOS OS FUNCIONÁRIOS DA AGERE-EM

Contar de Funcionário	Total	Ano	Nº	%
Descrição (Habilitações)	4	4º	272	45,8%
10º ANO DE ESCOLARIDADE	7	2º ciclo / 2º ano do ciclo	103	17,3%
11º ANO DE ESCOLARIDADE	8	3º ciclo Incompleto	3	0,5%
11º Ano Escolaridade	33	3º ciclo Incompleto	2	0,3%
12º ANO DE ESCOLARIDADE	21	3º ciclo / 9º ano de escolaridade	89	15,0%
12º Ano Escolaridade	210	Ano de escolaridade	4	0,7%
1º Ciclo do Ensino Básico	62	Ano de escolaridade	15	2,5%
2º Ciclo do Ensino Básico	53	Ano de escolaridade	54	9,1%
3º Ciclo do Ensino Básico	61			
4º ANO DE ESCOLARIDADE	1			
4º ANO ESC. DISP. DIPLOMA	41			
6º ANO DE ESCOLARIDADE	3			
7º ANO DE ESCOLARIDADE	2			
8º ANO DE ESCOLARIDADE	36			
9º ANO DE ESCOLARIDADE	2			
Bacharelato	16			
Licenciatura	3			
LICENCIATURA (ARQUITECTURA E CONSTRUÇÃO)	9			
LICENCIATURA (CIÊNCIAS DA VIDA)	4			
LICENCIATURA (CIÊNCIAS SOCIAIS E DO COMPORTAMENTO)	6			
LICENCIATURA (COMERCIO E ADMINISTRAÇÃO)	1			
LICENCIATURA (DIREITO)	4			
LICENCIATURA (ENGENHARIA E TÉCNICAS AFINS)	2			
LICENCIATURA (PROTECÇÃO DO AMBIENTE)	2			
LICENCIATURA (QUÍMICA APLICADA)	1			
LICENCIATURA (CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO)	2			
Mestrado	2			
Total Geral	594			

Anexo 1 – Folha de habilitações de todos os funcionários da AGERE-EM

## Edifício Sede



Anexo 2 – Edifício da Sede da AGERE-EM

Depuradora



Anexo 3 - Depuradora

## A captação, tratamento e adução de água.



07-07-2009

Francisco Xavier Dias - nº. 12860

7

Anexo 4 – (ETA) Local de captação e tratamento e adução de água.

## ETAR – Estação de Tratamentos Residuais



07-07-2009

Francisco Xavier Dias - nº. 12860

8

Anexo 5 – (ETAR) Estação de Tratamentos Residuais



Quadro Global de Formação 2010

Nº de Acções	Acções de Formação	Carga Horas	Entidades Formadoras	Local	Horário de Realização	Objectivos
1	Higiene e Segurança no Trabalho;	35	Externa a definir	AGERE	Laboral	Sensibilizar os trabalhadores, através de fornecimento de conceitos e perspectivas básicas de higiene e segurança do trabalho.
1	Higiene e Segurança no Trabalho;	35	Externa a definir	AGERE	Laboral	Sensibilizar os trabalhadores, através de fornecimento de conceitos e perspectivas básicas de higiene e segurança do trabalho.
1	Higiene e Segurança no Trabalho;	35	Externa a definir	AGERE	Laboral	Sensibilizar os trabalhadores, através de fornecimento de conceitos e perspectivas básicas de higiene e segurança do trabalho.
1	Higiene e Segurança no Trabalho;	35	Externa a definir	AGERE	Laboral	Sensibilizar os trabalhadores, através de fornecimento de conceitos e perspectivas básicas de higiene e segurança do trabalho.
1	Primeiros Socorros	35	Externa a definir	AGERE	Laboral	Dotar os colaboradores com técnicas de primeira intervenção em situações de emergência.
1	Excel Nivel 1	28	Externa a definir	AGERE	Laboral	Dotar os colaboradores de capacidade de utilização da ferramenta informática Excel - visando eficiência e eficácia no desempenho de funções já existentes ou novas funções.
1	Iniciação à Informática	50	Externa a definir	AGERE	Laboral	Fornecer primeiros conceitos e técnicas que permitam integrar com novas tecnologias, visando desenvolver novas competências pessoais e profissionais.
1	Excel avançado	28	Externa a definir	AGERE	Laboral	Elevar as competências, já existentes, ao nível da ferramenta informática Excel, visando maior eficácia/eficiência através da aprendizagem de novas funcionalidades
1	Sensibilização Aspectos Ambientais	21	Externa a definir	AGERE	Laboral	No âmbito da implementação da Norma ISO 14001, sensibilizar colaboradores para os aspectos relacionados com o Ambiente.
1	Sensibilização Aspectos Ambientais	21	Externa a definir	AGERE	Laboral	No âmbito da implementação da Norma ISO 14001, sensibilizar colaboradores para os aspectos relacionados com o Ambiente.
1	Sensibilização Aspectos Ambientais	21	Externa a definir	AGERE	Laboral	No âmbito da implementação da Norma ISO 14001, sensibilizar colaboradores para os aspectos relacionados com o Ambiente.
1	Alcandimento ao público	28	Externa a definir	AGERE	Laboral	Fornecer técnicas de atendimento que permitam uma abordagem com maior qualidade junto dos clientes/municípios.
1	Condução Segura de Veículos Pesados	21	Externa a definir	AD	AD	Formação vocacionada condução defensiva VS Diminuição componentes despesa
1	Autodesk Civil 3D - versão 2010	21	Externa a definir	AD	AD	Actualização de funcionalidades necessárias à utilização deste software.
1	Legislação Laboral	AD	IGAP	Porto	AD	Actualização, acompanhamento e aplicação dos vários documentos legais aplicáveis ao nível laboral da Gestão de Recursos Humanos.
1	NOVO regime de Aposentações	AD	IGAP	Porto	AD	Actualização, acompanhamento e aplicação dos vários documentos legais aplicáveis ao nível dos procedimentos da Gestão de Recursos Humanos.
1	Auditorias Ambientais	AD	Externa a definir	AD	AD	No âmbito da fiscalização de industrial, desenvolver e aplicar competências ao nível de auditorias/fiscalização.
1	Auto Cad - nível 1	AD	Externa a definir	AD	AD	Aquisição de competências básicas aplicadas às competências desempenhadas no âmbito da Engenharia civil.
1	Metodologias de Avaliação Ergonómica do Posto de Trabalho;	AD	XZ Consultores	Braga	AD	Aquisição de novas metodologias importantes para prevenção de acidentes de trabalho.
1	ELMM - Nível 1	AD	Externa a definir	AD	AD	No âmbito de coordenação operacional bem como dos requisitos ao nível da ISO 9001, adquirir competências ao nível dos Equipamentos de Medição e Monitorização - EMMs
1	CNO - Novas Oportunidades		AMInho	AGERE	Pós-Laboral	Criar condições que ponham em aumento dos níveis escolares/académicos dos colaboradores da Agere.
1	Eficiência Energética	AD	Externa a definir	AD	AD	A execução desta acção de formação visa a aquisição de competências e técnicas que permitam uma maior racionalização e eficiência ao nível dos equipamentos afetos ao tratamento de resíduos (ETAR).
1	RTU's da Control MicroSystems	AD	MicroSystems	AD	AD	Na aquisição de RTU's da Control MicroSystems importa a aquisição de formação afim de proceder à operação e manutenção eficiente destes equipamentos.

AD - campo ainda não possível de especificar a ser definido de acordo com o ponto 3º do artigo 13º da Lei 105/2009 de 14 de Setembro.

A. S. V. 12

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Formação Realizada: \_\_\_\_\_

Entidade formadora: \_\_\_\_\_ Avaliação realizada em: \_\_\_\_\_

Responsável pela avaliação: \_\_\_\_\_

Formação definida no mod. 025, aprovado em: \_\_\_\_\_ Em Diagnóstico de Necessidade des Formação \_\_\_\_\_

**A preencher pelo formando / colaborador:**

		1	2	3	4	5	
A formação transmitiu os conhecimentos que esperava/necessitava?	Discordo						Concordo Totalmente
Aplico no meu trabalho os conhecimentos adquiridos?	Discordo						Concordo Totalmente
Com que frequência?	Pouca Frequência						Muita Frequência
Os conhecimentos permitiram reduzir o Nº de erros no exercício das minhas funções?	Discordo						Concordo Totalmente
Os conhecimentos adquiridos permitiram reduzir a gravidade do tipo de erros?	Discordo						Concordo Totalmente
Os conhecimentos adquiridos contribuíram para a redução de acidentes de trabalho no exercício das minhas funções?	Discordo						Concordo Totalmente
Os conhecimentos melhoraram o meu desempenho na utilização de ferramentas de trabalho?	Discordo						Concordo Totalmente
Os conhecimentos adquiridos permitem a execução de novas tarefas úteis à minha função?	Discordo						Concordo Totalmente
Os conhecimentos adquiridos permitem executar as minhas funções com mais eficácia/eficiência?	Discordo						Concordo Totalmente

N/ Aplicável   
 N/ aplicável   
 N/ Aplicável   
 N/ Aplicável   
 N/ Aplicável

O Formando \_\_\_\_\_

A preencher pelos RH TOTAL 1 = \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

**A preencher pelo responsável pela avaliação:**

		1	2	3	4	5	
Faça à avaliação do colaborador / formando:	Discordo						Concordo Totalmente

Observações: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

O Responsável pela avaliação \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

A preencher pelos RH

TOTAL 1 + 2 = \_\_\_\_\_ Resultado da Avaliação

Avaliação Negativa	
Avaliação Positiva	
Avaliação Muito Positiva	

2004	
Nº Colaboradores	638,0
Total Formandos	61
Nº de horas	4671,5
Nº de acções	23

2004	2005
<b>Tx. Horas Formando</b>	
<b>76,58</b>	<b>31,91</b>

2004	2005
<b>Tx. De Colaboradores envolvidos em formação</b>	
<b>9,56%</b>	<b>5,34%</b>

2005	
Nº colaboradores	637
Total Formandos	34
Total de horas	1085
Nº de Acções	27

Actividades de formação no Triénio 2006 -2008	
Total de horas de formação	18.000
Média de Horas de formação	6000
Nº de colaboradores envolvidos	453
Taxa de colaboradores envolvidos	74%
Taxa de colaboradores anuais	24,6%



Levantamento de Necessidades de Formação

Departamento / Direcção / Divisão: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Colaborador	Nº	Formação	Objectivos

Responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_





## ORDEM DE SERVIÇO

<b>De:</b> Marta Vieira	<b>Para:</b> Nuno Ribeiro
<b>N.º</b> 127 / ADM / 09	<b>Data:</b> 28 de Outubro de 09

**Assunto:** Levantamento das Necessidades de Qualificação dos Trabalhadores.

A fim de dar cumprimento ao disposto do Artigo 13º da Lei nº 105/2009 de 14 de Setembro, vai proceder-se ao diagnóstico das necessidades de qualificação dos trabalhadores.

O diagnóstico de necessidades de formação assume-se como um instrumento importante na promoção da formação contínua dos colaboradores da AGERE contribuindo para a competitividade da Empresa e para a valorização e actualização dos seus profissionais.

No âmbito dos vários processos de gestão, importa que o diagnóstico das necessidades de formação tenha igualmente por referência os objectivos a atingir pelos Gestores de Processo. Pretende-se assim, uma convergência entre formação profissional e objectivos a atingir.

O levantamento deve ser executado no impresso em anexo (sendo reproduzido tanto quanto necessário) e posteriormente enviado para a DRH ao cuidado da coordenação da formação até ao dia 20 de Novembro de 2009.

1550-RH- Levantamento de Necessidades de Formaç

**(Ver o anexo 9 deste relatório.)**



### NOTA INTERNA

<b>De:</b> Jose Luis	<b>Para:</b>
<b>N.º</b> 272 / DRH / 09	<b>Data:</b> 14 de Dezembro de 09

**Assunto:** Levantamento das necessidades de qualificação dos trabalhadores

Na sequência da Ordem de Serviço nº 12/ADM/09, de 28/10, solicito a entrega do levantamento das necessidades de qualificação dos trabalhadores com a máxima brevidade, de modo a cumprir-se com o estabelecido no Código do Trabalho e que se prende com a elaboração e aprovação do plano de formação da AGERE para o próximo ano, cujo incumprimento constitui contra-ordenação grave

**Lei n.º 106/2009**

de 14 de Setembro

Regulamenta e altera o Código do Trabalho, aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de Fevereiro, e procede à primeira alteração da Lei n.º 4/2008, de 7 de Fevereiro

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, o seguinte:

**CAPÍTULO I****Objecto e âmbito****Artigo 1.º****Objecto e âmbito**

1 — A presente lei regula as seguintes matérias:

- a) Participação de menor em actividade de natureza cultural, artística ou publicitária, a que se refere o artigo 81.º do Código do Trabalho, com a extensão a trabalho autónomo de menor com idade inferior a 16 anos decorrente do n.º 4 do artigo 3.º da Lei n.º 7/2009, de 12 de Fevereiro;
- b) Especificidades da frequência de estabelecimento de ensino por trabalhador-estudante;
- c) Aspectos da formação profissional;
- d) Período de laboração, de acordo com o previsto no n.º 4 do artigo 201.º do Código do Trabalho;
- e) Verificação de situação de doença de trabalhador, de acordo com o previsto no n.º 3 do artigo 254.º do Código do Trabalho;
- f) Prestações de desemprego em caso de suspensão do contrato de trabalho pelo trabalhador com fundamento em não pagamento pontual da retribuição, prevista nos n.ºs 1 e 2 do artigo 325.º do Código do Trabalho;
- g) Suspensão de execuções quando o executado seja trabalhador com retribuições em mora;
- h) Informação periódica sobre a actividade social da empresa.

2 — O regime a que se refere a alínea b) do número anterior transpõe parcialmente para a ordem jurídica interna a Directiva n.º 94/33/CE, do Conselho, de 22 de Junho, relativa à protecção dos jovens no trabalho.

**CAPÍTULO II****Participação de menor em actividade de natureza cultural, artística ou publicitária****Artigo 2.º****Actividades permitidas a menor**

1 — O menor pode participar em espectáculo ou outra actividade de natureza cultural, artística ou publicitária, designadamente como actor, cantor, dançarino, figurante, músico, modelo ou manequim.

2 — A situação prevista no número anterior não pode envolver contacto com animal, substância ou actividade perigosa que possa constituir risco para a segurança ou a saúde do menor.

3 — Sem prejuízo do previsto no número anterior, o menor só pode participar em espectáculos que envolvam animais desde que tenha pelo menos 12 anos e a sua ac-

tividade, incluindo os respectivos ensaios, decorra sob a vigilância de um dos progenitores, representante legal ou irmão maior.

4 — Constitui contra-ordenação muito grave, imputável à entidade promotora da actividade, a violação do disposto nos n.ºs 2 e 3, podendo ser aplicada a sanção acessória de publicidade da condenação, nos termos gerais, e ainda, tendo em conta os efeitos gravosos para o menor ou o benefício económico retirado pela entidade promotora:

- a) Interdição do exercício de profissão ou actividade cujo exercício dependa de título público ou de autorização ou homologação de autoridade pública;
- b) Privação do direito a subsídio ou benefício outorgado por entidade ou serviço público;
- c) Encerramento de estabelecimento cujo funcionamento dependa de autorização ou licença de autoridade administrativa.

**Artigo 3.º****Duração do período de participação em actividade**

1 — A participação do menor na actividade, incluindo ensaios e outros actos preparatórios, não pode exceder, consoante a idade daquele:

- a) Menos de 1 ano, uma hora por semana;
- b) De 1 a menos de 3 anos, duas horas por semana;
- c) De 3 a menos de 7 anos, duas horas por dia e quatro horas por semana;
- d) De 7 a menos de 12 anos, três horas por dia e nove horas por semana, podendo qualquer dos limites ser excedido até três horas, caso o acréscimo de actividade ocorra em dia sem actividades escolares;
- e) De 12 a menos de 16 anos, quatro horas por dia e doze horas por semana, podendo qualquer dos limites ser excedido até três horas, caso o acréscimo de actividade ocorra em dia sem actividades escolares.

2 — Durante o período de aulas, a actividade do menor deve não coincidir com o horário escolar, respeitar um intervalo mínimo de uma hora entre ela e a frequência das aulas e não impossibilitar de qualquer modo a participação em actividades escolares.

3 — A actividade do menor deve ser suspensa pelo menos um dia por semana, coincidente com dia de descanso durante o período de aulas.

4 — A actividade pode ser exercida em metade do período de férias escolares e não pode exceder, consoante a idade do menor:

- a) De 6 a menos de 12 anos, seis horas por dia e doze horas por semana;
- b) De 12 a menos de 16 anos, sete horas por dia e dezoito horas por semana.

5 — Em situação referida nas alíneas c) a e) do n.º 1 ou no número anterior deve haver uma ou mais pausas de, pelo menos, trinta minutos cada, de modo que a actividade consecutiva não seja superior a metade do período diário referido naqueles preceitos.

6 — O menor só pode exercer a actividade entre as 8 e as 20 horas ou, tendo idade igual ou superior a 7 anos e apenas para participar em espectáculos de natureza cultural ou artística, entre as 8 e as 24 horas.

7 — Os n.ºs 1 a 5 são aplicáveis a menor que esteja abrangido pela escolaridade obrigatória.

2 — Caso não haja época de recurso, o trabalhador-estudante tem direito, na medida em que seja legalmente admissível, a uma época especial de exame em todas as disciplinas.

3 — O estabelecimento de ensino com horário pós-laboral deve assegurar que os exames e as provas de avaliação, bem como um serviço mínimo de apoio ao trabalhador-estudante decorram, na medida do possível, no mesmo horário.

4 — O trabalhador-estudante tem direito a aulas de compensação ou de apoio pedagógico que sejam consideradas imprescindíveis pelos órgãos do estabelecimento de ensino.

5 — O disposto nos números anteriores não é cumulável com qualquer outro regime que vise os mesmos fins.

6 — O regime previsto no presente capítulo aplica-se ao trabalhador por conta própria, bem como ao trabalhador que, estando abrangido pelo estatuto do trabalhador-estudante, se encontre entretanto em situação de desemprego involuntário, inscrito em centro de emprego.

#### CAPÍTULO IV

##### Formação profissional

###### Artigo 13.º

###### Plano de formação

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

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

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

4 — O disposto nos números anteriores não se aplica às microempresas.

5 — Constitui contra-ordenação grave a violação do disposto no presente artigo.

###### Artigo 14.º

###### Informação e consulta sobre o plano de formação

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

2 — Os trabalhadores, na parte que a cada um respeita, bem como os representantes dos trabalhadores a que se refere o número anterior podem emitir parecer sobre o diagnóstico de necessidades de qualificação e o projecto de plano de formação, no prazo de 15 dias.

3 — Constitui contra-ordenação grave a violação do disposto no n.º 1.

###### Artigo 15.º

###### Informação sobre a formação contínua

O empregador deve incluir os elementos sobre a formação contínua assegurada em cada ano no quadro da informação sobre a actividade social da empresa.

#### CAPÍTULO V

##### Período de funcionamento

###### Artigo 16.º

###### Período de laboração

1 — O período de laboração é o compreendido entre as 7 e as 20 horas, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

2 — O membro do Governo responsável pela área laboral, ouvidas as entidades públicas competentes, pode autorizar períodos de laboração do estabelecimento com amplitude superior à definida no número anterior, por motivos económicos e tecnológicos.

3 — Os membros do Governo responsáveis pela área laboral e pelo sector de actividade em causa podem, mediante despacho conjunto, autorizar a laboração contínua do estabelecimento por motivos económicos ou tecnológicos.

4 — Para efeitos dos n.ºs 2 e 3, o empregador deve apresentar ao serviço com competência inspectiva do ministério responsável pela área laboral, a quem compete a direcção da instrução do processo, requerimento devidamente fundamentado, acompanhado de:

a) Parecer da comissão de trabalhadores ou, na sua falta, da comissão sindical ou intersindical ou dos delegados sindicais ou, 10 dias após a consulta, comprovativo do pedido de parecer;

b) Projecto de horário de trabalho a aplicar;

c) Comprovativo do licenciamento da actividade da empresa;

d) Declarações emitidas pelas autoridades competentes comprovativas de que tem a situação contributiva regularizada perante a administração tributária e segurança social.

5 — Constitui contra-ordenação grave a violação do disposto nos n.ºs 1, 2 e 3.

#### CAPÍTULO VI

##### Verificação da situação de doença

###### Artigo 17.º

###### Verificação da situação de doença por médico designado pela segurança social

1 — Para efeitos de verificação de incapacidade temporária para o trabalho por doença do trabalhador, o empregador requer a sua submissão à comissão de verificação de incapacidade temporária (CVIT) da segurança social da área da residência habitual do trabalhador.

2 — O empregador informa, na mesma data, o trabalhador do requerimento referido no número anterior.

3 — A deliberação da CVIT realizada a requerimento do empregador produz efeitos no âmbito da relação jurídica prestacional do sistema de segurança social de que o trabalhador é titular.

4 — Os serviços da segurança social devem, no prazo de 48 horas a contar da recepção do requerimento:

a) Convocar o trabalhador para apresentação à CVIT, indicando o dia, hora e local da sua realização, que deve ocorrer num dos três dias úteis seguintes;

b) Comunicar ao empregador a convocação efectuada;



<b>Formação Realizada:</b> _____ _____
<b>Entidade Formadora:</b> _____ _____
<b>Objectivos:</b> _____ _____
<b>Local:</b> _____ _____
<b>Responsável pela acção de formação:</b> _____ _____
<b>Duração/Carga Horária:</b> _____ <b>Nº de Participantes:</b> _____ <b>Data:</b> _____
<b>Rubrica:</b> _____

<b>Metodologia de verificação da eficácia da formação (quando aplicável):</b> _____ _____ _____
<b>Quem:</b> _____
<b>Quando:</b> _____
<b>Data</b> ____ / ____ / ____ <b>Decidido por:</b> _____








Anexar lista de presenças devidamente assinada pelos participantes – mod.172/DQAS

<b>Resultado da Avaliação de Eficácia</b> _____ _____ _____
<b>Data:</b> _____ <b>Responsável:</b> _____

**Lista de Revisões Efectuadas**








Número da revisão	Páginas revistas	Descrição sumária da revisão	Data
0	2	Elaboração do documento	08/03/06
1	3	Plano de Formação 2007	08/12/2006
2	1; 2 e 3	Plano de formação 2008	30/11/2007
3	1; 2; 3 e 4	Plano de Formação 2009	30/10/2008
4	1,2,3,4,5	Plano de Formação 2010	2/01/2010

PLANO DE FORMAÇÃO

Mês	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maior	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Acção Formação												
SHST 15 - Formandos 35 h												
SHST 15 - Formandos 35 h												
SHST 15 - Formandos 35 h												
SHST 15 - Formandos 35 h												
SHST 15 - Formandos 35 h												
AMBIENTE 12 - Formandos 21 h												
AMBIENTE 12 - Formandos 21 h												

Todas as formação estão sujeitas a ajuste de programação.

PLANO DE FORMAÇÃO

Mês	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Ação Formação AMBIENTE 12 - Formandos 21 h												
EXCEL AVANÇADO 10 - Formandos 28 h												
CONDUÇÃO DE PESADOS 12 - Formandos 21 h												
EXCEL Nível 1 10 - Formandos 28 h												
Iniciação à Informática 12 - Formandos 50 h												
Primeiros Socorros 15 - Formandos 35 h												
Atendimento ao Público 10 - Formandos 28 h												

# Norma Portuguesa

NP  
EN ISO 9001  
2008

---

## Sistemas de gestão da qualidade Requisitos (ISO 9001:2008)

Systèmes de management de la qualité  
Exigences  
(ISO 9001:2008)

Quality management systems  
Requirements  
(ISO 9001:2008)

ICS  
03.120.10

### DESCRIPTORIOS

Sistemas de garantia da qualidade; garantia da qualidade; qualidade; política de gestão; organização; produtos; auditoria da qualidade; planeamento; controlo de processo; conformidade; produção; verificação; registos (documentos); análise de dados; pessoal; ambiente (trabalho); terminologia; bibliografia; definições

### CORRESPONDÊNCIA

Versão portuguesa da EN ISO 9001:2008

### HOMOLOGAÇÃO

Termo de Homologação n.º 406/2008, de 2008-11-14  
A presente resulta da revisão da NP EN ISO 9001:2000 (Ed. 2)

### ELABORAÇÃO

CT 80 (APQ)

### 3ª EDIÇÃO

Novembro de 2008

### CÓDIGO DE PREÇO

X012

© IPQ reprodução proibida

---

Instituto Português da  Qualidade

Rua António Gião, 2  
2829-513 CAFARICA PORTUGAL

Tel. + 351-212 948 100 Fax + 351-212 948 101  
E-mail: [ipq@mail.ipq.pt](mailto:ipq@mail.ipq.pt) Internet: [www.ipq.pt](http://www.ipq.pt)

Anexo 15 – ISO 9001:2008

## 6 Gestão de recursos

### 6.1 Provisão de recursos

A organização deve determinar e proporcionar os recursos necessários:

- para implementar e manter o sistema de gestão da qualidade e melhorar continuamente a sua eficácia;
- para aunar a satisfação do cliente indo ao encontro dos seus requisitos.

### 6.2 Recursos humanos

#### 6.2.1 Generalidades

O pessoal que desempenha trabalho que afecta a conformidade com os requisitos do produto deve ter competência com base em escolaridade, formação, saber fazer e experiência apropriados.

*NOTA: A conformidade com os requisitos do produto pode ser afectada directa ou indirectamente pelas pessoas que realizam qualquer tarefa dentro do sistema de gestão da qualidade.*

#### 6.2.2 Competência, formação e consciencialização

A organização deve:

- determinar a competência necessária para o pessoal que desempenha trabalho que afecta a conformidade dos requisitos do produto;
- onde aplicável, proporcionar formação ou empreender outras acções para atingir a competência necessária;
- avaliar a eficácia das acções empreendidas;
- assegurar que o seu pessoal está consciente da relevância e da importância das suas actividades e de como as mesmas contribuem para serem atingidos os objectivos da qualidade;
- manter registos apropriados da escolaridade, formação, saber fazer e experiência (ver 4.2.4).

### 6.3 Infraestrutura

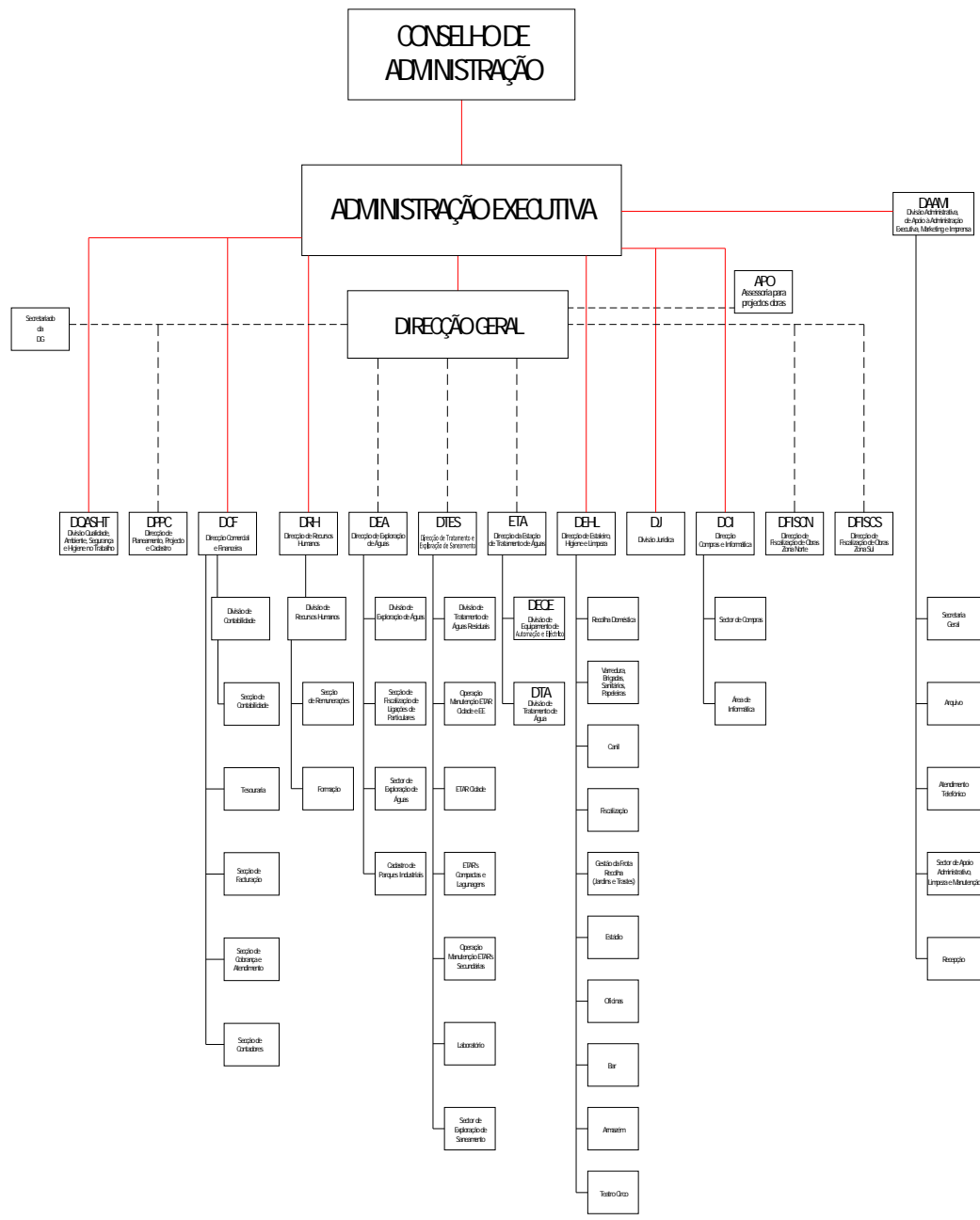
A organização deve determinar, proporcionar e manter a infraestrutura necessária para atingir a conformidade com os requisitos do produto. A infraestrutura inclui, conforme aplicável:

- edifícios, espaço de trabalho e meios associados;
- equipamento do processo (tanto *hardware* como *software*);
- serviços de apoio (tais como transporte, comunicação ou sistemas de informação).

### 6.4 Ambiente de trabalho

A organização deve determinar e gerir o ambiente de trabalho necessário para atingir a conformidade com os requisitos do produto.

*NOTA: O termo "ambiente de trabalho" diz respeito às condições em que o trabalho é realizado, incluindo factores físicos, ambientais e outros (tais como ruído, temperatura, humidade, luminosidade ou condições atmosféricas).*



Anexo 16 – Organograma da AGERE-EM

## APÊNDICES

### 1.1. Apêndice 1. Guião da Entrevista

Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

**Mestrado** - Educação e Gestão de Recursos Humanos

Área de intervenção – “Análise de Necessidades de Formação”

O mestrando; - Francisco Xavier Dias (pg12860)

Questões colocadas ao acompanhante de estágio, o Dr. Pedro Braz:

#### (Guião da entrevista)

##### **Análise de Necessidades**

Pode descrever o processo de análise de necessidades de formação?

Quais os seus objectivos?

Quem participa e com que função nesse processo?

Considera-o adequado?

Quais as dificuldades sentidas nesse processo? O que seria necessário para as ultrapassar?

##### **Formação**

Quando surgiu a formação na Agere?

Qual foi a razão da sua implementação?

Quais os principais objectivos da formação?

Quem é o público alvo da Formação?

As ofertas de formação são em número igual para os diferentes sectores da AGERE-EM?

Há sectores/departamentos que não aderiram à formação? O que na sua perspectiva explica tal situação?



### **A procura de formação**

Quais são as áreas de formação mais solicitadas pelos trabalhadores? Na sua óptica qual a explicação?

Como é que o departamento de Recursos Humanos se organiza para dar resposta às solicitações dos diferentes departamentos?

### **A concepção e implementação de formação**

É a AGERE-EM que concebe a formação ou já se encontra concebida em entidades externas? Se sim, existe a preocupação de fazer adaptações? Exemplos.

Pode descrever o processo de implementação?

Formadores;

Horários ;

Nesse processo de concepção e implementação sentiu dificuldades? Quais?

### **Avaliação**

A AGERE-EM faz avaliação da formação?

Que tipo de avaliação?

Com que objectivo?

### **Projecto Educativo e de Formação/Formação e Regulamento Interno**

A AGERE-EM possui um projecto de formação?

Quais são as linhas orientadoras desse projecto?

Quando surgiu o Regulamento Interno de Formação?

Com que motivação?

Quais os aspectos fundamentais do Regulamento Interno?

Muito obrigado pela sua colaboração.

Braga 14 de Julho de 2010

## 1.2. Apêndice 2. Entrevista realizada ao acompanhante de estágio

14 de Julho de 2010 na AGERE-EM

Entrevista desenvolvida no âmbito do estágio de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho, realizada ao responsável pela Formação na AGERE-EM no dia 14 de Julho pelas 12h00 nas instalações do Departamento de Recursos Humanos, no próprio gabinete do Director de Serviços. Esta entrevista teve um acordo prévio acerca do seu tema. Foi autorizada a sua gravação em áudio e a sua posterior transcrição. Depois de uma pequena conversa informal sobre a actualidade, lembrei o interlocutor o que foi acordado colocando de seguida as questões que se seguem.

Mestrando - *Relacionado com a análise de necessidades de formação. - Pode descrever o processo de análise de necessidades de formação?*

Por uma questão de semântica chamar-lhe-ia um levantamento necessidades de formação, pois o que se faz é recolher a informação. Não há muito que dizer sobre isso. Diagnostico, levantamento de necessidades. Diagnosticar uma necessidade é analisá-la, fazer o levantamento é efectivamente recolher a informação dela, só um pouco talvez de semântica, mas não interessa!

Eu ia mais para o levantamento de necessidades de formação da AGERE-EM é um processo que se faz desde 2005. E o que se fez este ano (2010) foi o terceiro diagnóstico de necessidade de formação. O de 2005 foi desenvolvido em 2006 e 2007 e em 2007 serviu para o biénio de 2008 e 2009 e agora no fim de 2009 fez-se um outro para o biénio 2010, 2011.

O enquadrar diagnósticos de formação na AGERE é uma situação que tem algumas características muito específicas. Antes de 2005 existiam algumas acções de formação que eram executadas pontualmente, quase que esporadicamente e muitas vezes por iniciativa dos próprios trabalhadores que se auto propunham para a execução da formação. Consequentemente se vê que existe uma cultura, um saber, uma adaptação das pessoas, formação, nem muito menos ao hábito ou prática de questionamento pessoal e colectivo de

quais são as suas próprias necessidades, isto é, não há um acto de reflexão da prática do dia-a-dia. Ex: “o que é que eu faço no dia-a-dia?”, “Se faço bem ou mal?”, “Se faço bem, muito bem!”, “Se faço mal, porque é que faço mal?”, “Onde posso melhorar, onde não posso?”.

Não! Temos que centralizar isto e recentrar esta situação na lógica do funcionalismo público, a AGERE é uma empresa EM, (Empresa Municipal) desde 2001. O facto de ser EM continua a ter capitais maioritariamente públicos, 51% é público e 49% é privado mas, a sua organização continua a estar muito baseada, o facto de ter 49 privado não quer dizer que não deixe de ter uma organização muito estruturada na lógica pública, por razões óbvias, é uma empresa que existe para servir numa lógica pública para uma lógica de servir o munícipe. A estrutura não deixou de estar lá porque, para todos os efeitos, a AGERE continua a ser constituída por 400 funcionários no sector público e 200 do sector privado, temos 2/3 de funcionários públicos e 1/3 de funcionários privados, a trabalharem em simultâneo, só a partir de 2005 com introdução do novo código do trabalho que aliás não entrou em 2005, entrou em 2004, é em 2004 que vem a primeira imposição legal de se ter que fazer formação profissional. Obviamente isso obrigou a ter que reformular e ter que refazer uma série de comportamentos e atitudes e muitas outras coisa que até aquela data nunca tinham acontecido! O que significa que em 2005 quando se faz pela primeira vez, um diagnóstico de necessidades de formação o primeiro embate e primeiro problema que nos deparamos foi o que disse inicialmente e que é, as pessoas não tem uma cultura ou uma prática ou um momento em que tenham feito uma auto reflexão sobre aquilo que é a sua prática profissional, conclusão; daí que em 2005 quando se faz o primeiro DNF surgiu uma enorme quantidade de problemas e dificuldades que centravam basicamente ao nível de; “para que isto serve?!”; “sei lá o que estou aqui a fazer”; “sei lá o que é que eu preciso”; “eu não preciso de nada”; “eu não quero formação”; “eu já tenho emprego para a vida”. Eu aqui faço um parêntesis, é preciso perceber-se que a maioria das pessoas nem sequer queria e ainda hoje existem muitas que tem alguma relutância de pensar sobre isso. Aquele pensamento subliminar do funcionário público, é de que se tem um trabalho para a vida, aliás não se tem um trabalho para a vida, tem-se um emprego para a vida. Tem-se a ideia que o trabalho é uma coisa para um determinado momento e o emprego é uma coisa que está assegurada, ainda hoje é assim que funciona.

Mestrando - Quais os objectivos dessa análise de necessidades?

Os objectivos de 2005 era arrancar, começar do zero, conseguir obter informação e como é fácil de perceber não foi nada difícil aferir necessidades de formação porque se de 2005 para trás nunca foi nada feito. O que vamos encontrar é uma situação de carências imensas ao nível de formação profissional, de desenvolvimento profissional, de desenvolvimento técnico, do desenvolvimento e execução de tarefas, a nível pessoal, porque estamos a falar de cerca de 60% 70% dos colaboradores da AGERE, não tinham mais que o 1º Ciclo do Ensino Básico, e o que encontramos foi uma situação de ponto de vista de levantar necessidades fácil porque eram muitas e mesmo que as pessoas não se manifestassem não era difícil de qualquer chefia ou qualquer técnico minimamente habilitado e com algum traquejo ao fim de algumas horas e dias de observação e questionamento perceber que as carências eram imensas! Mas a dificuldade não está em identificar as necessidades, a dificuldade está em criar uma cultura em levar que as pessoas percebam a necessidade, isso é que é mais complicado, ainda hoje não está ultrapassado! Em 2005 quando fizemos primeiro DNF tivemos que recorrer a uma lista de sugestões, utilizou-se uma lista de uma entidade arbitrária que tinha muitas acções de formação para suscitar curiosidade, chegamos a ter um calceteiro a dizer que a sua necessidade de formação era saber trabalhar com um computador, operador de estações elevatórias que trabalham com grupos elevatórios no tratamento de águas ou tratamento de águas residuais a dizer que queriam era saber de Autocad, encontramos muitas disparidades, e encontramos também coisas muito acertadas, encontramos muita coisa, e obviamente que muita coisa não era possível e ainda hoje não é possível recuperar.

Quando chegado ao final do primeiro DNF tinha, em média duas necessidades e meia por pessoa, acho que é mais do que suficiente para perceber a quantidade. Ainda hoje há muita necessidade, ainda não conseguimos colmatar, há muitas coisas diagnosticadas no primeiro ano que não consegui porque tiveram que assegurar as mais prementes daí que algumas pessoas tivessem que fazer formação mais insistentemente que outras, e ainda hoje não consegui, desde 2005, chegar a todos trabalhadores. Ainda hoje com o 3º diagnóstico é muito difícil fazer DNF, pois as pessoas continuam a ter muitas dificuldades em se auto-avaliarem, de se posicionarem como indivíduos que desempenham uma função uma tarefa. A sensação que dá é que as pessoas tanto fazem aquilo, como poderiam estar a fazer outra coisa qualquer, é-lhes absolutamente indiferente se fazem bem ou mal, se fazem com base em saber ou se fazem com base numa lógica auto didacta, ou seja lá o que for, o que fica muitas vezes é que tanto se lhes dá como se lhes deu!

## Mestrando - É a AGERE-EM que lhes proporciona essa oportunidade de escolha?

A oportunidade de escolha não é proporcionada, a AGERE-EM é uma empresa como outra qualquer que tem necessidades e precisa das pessoas para fazer as tarefas, é certo que a maioria das tarefas desenvolvidas na AGERE-EM não são tarefas de altos requisitos, estamos a falar de cantoneiros de recolha de lixo, jardineiros, estamos a falar de tarefas que à primeira vista parecem ridículas. Quando um jardineiro não consegue pela sua própria cabeça perceber que se calhar, perceber técnicas de jardinagem seria útil para desenvolver e fazer melhor o seu trabalho, às vezes é um bocado estranho, quando um cantoneiro de limpeza não percebe que tem necessidade de saber algumas regras de higiene e segurança no trabalho de forma a evitar entrar em contacto directo, ou o modo de manusear determinado tipo de produto e detrito, que encontra na rua, ou com os quais tem que lidar no desenvolvimento das suas tarefas. Torna-se um pouco estranho, quando tem sucessão de alguns acidentes não graves mas que reduzem a qualidade de vida e quando vemos que as pessoas não reconhecem, nesses pequenos acontecimentos a necessidade de saber algo mais e andar um pouco mais para a frente. Se calhar, numa análise mais geral, isto é um pouco o espelho do que é o nosso país! Não é por mero acaso que, continuamos a ter taxas de absentismo escolar que continuam a rondar os 40%, não é por mero acaso que o CREN, o quadro comunitário tem um sub-ponto que é o POPH, é provavelmente o aspecto mais forte ou visível, que é precisamente o de, em termos culturais e educacionais, recuperar toda uma cultura que durante anos ficou simplesmente estagnada, isto é, as pessoas não foram estimuladas a pensar na sua própria existência, no seu próprio ser, ou seja naquilo que fazem no seu dia-a-dia quer como pessoas quer como profissionais, daí o termos estas dificuldades. Continua a ser complicado fazer levantamento de diagnóstico necessidades de formação, ainda temos situações em que o DNF é algo que é feito, como é apregoado, como é desejável, isto é, o diagnóstico ser executado recorrendo ao colaborador e questionando-o sobre o seu desempenho e necessidade de melhorar esse desempenho e, o que poderá ser feito para melhorar mas, sim, termos de recorrer em muitas circunstâncias, porque muitas vezes o “Timing” que não se compadece com essas dificuldades e, muitas vezes temos de recorrer às chefias e pedir-lhes que digam e que façam elas próprias a avaliação e análise daquilo que é a necessidade de cada trabalhador, que resulta do facto de lidarem com eles diariamente e terem essa percepção, mas, temos de recorrer à chefia, pelo facto de que, como já disse antes, as pessoas não têm uma cultura, não têm um hábito não têm uma prática de se questionarem e, portanto, torna-se muito difícil fazer um DNF. O último, mesmo sendo já o

terceiro, ainda pôs em evidência essas carências que acredito que ainda se vão repercutir por durante muitos anos, porque a falha, que está para trás é muito grande. Existe uma falta de cultura de se repensar e há também por vezes a ideia de que, voltar a aprender coisas, que é algo que só se fez nas escolas, nos primeiros tempos e não depois. “Não precisamos de aprender mais nada, não temos que refazer os nossos conhecimentos” é o que ouvimos. Existe muita gente que tende a deixar a ideia de alguma vergonha, de algum constrangimento, por pensar que vai voltar a sentar-se num sítio como quem está na escola outra vez fazendo quase um paralelismo entre as crianças, e a situação deles.

Mestrando - *Penso que está precisamente a responder à terceira questão, que é: Quem participa e com que função neste processo?*

Pois como já disse, é um processo que depende dos níveis culturais, depende do nível cultural e daquilo que é a capacidade das pessoas que estão a ser questionadas, porque realmente existem alguns sectores que o diagnóstico pode ser perfeitamente pautado nos moldes que são designados academicamente e que são os moldes que devem ser executados, isto é, questionar o trabalhador, avaliar o seu desempenho e, através do seu desempenho, permitir que ele próprio verifique quais são as suas carências, do que ele próprio é capaz. É uma parte muito reduzida dos trabalhadores da AGERE. A maioria acaba por ter que ser numa lógica quase que sectorial em que acabam por ser os directores de serviço, as pessoas que estão acima, num papel de coordenação que acabam por ter que analisar as necessidades de formação dos colaboradores, face, aquelas que, são também as minhas necessidades de formação dos próprios sectores, são eles que conseguem projectar e perceber o que é que vai ser necessário ou não. É a partir daí que eles próprios designam o que se deve fazer e quem necessita de o fazer.

Mestrando - **Considera adequado este processo?**

Este processo não pode ser interpretado sobre o ponto de vista de ser ou não adequado. Ele tem que ser feito, eu provavelmente diria que é o mais adequado em função das características. Se quero chegar a Lisboa rápido nas 3.30h que o código do trabalho e a velocidade me permite, a 120 km/h hora, tem 360km chego lá em 3 horas, eu para chegar a

Lisboa em 3 horas tenho de ter um carro que me dá 120km/h, se eu for num Fiat 600 eu chego lá em 5h e dizem-me assim “ Acha que é adequado?”, Eu digo assim, -“É, porque é aquilo que eu tenho.” Eu tenho um carro que só me permite andar a 60km/h portanto chego lá em 5h. Não quer dizer que não vou procurar dar um salto para o carro acima do Fiat 600.

Volto a responder a pergunta “ Acha que é adequado?” Acho, face a realidade, menos adequado era não fazer nada.

É adequado? É! É correcto!? É! Face as condições, correcto é também estar a fazer o que estamos a fazer, numa lógica de crescimento, porque estamos a fazer isto para dar passos em frente, passos para trás estiveram-se a dar durante anos e anos, sem contar aqueles em que não se fazia absolutamente nada!

Mestrando - **Quais as dificuldades sentidas nesse processo? E o que seria necessário para as ultrapassar?**

As dificuldades são muito elevadas. Tem a ver com a resposta das pessoas, às vezes as pessoas não estão predispostas a estar a fazer um diagnóstico de necessidades de formação, a pensar que é uma chatice, é como eu já disse a maioria dos trabalhadores não consegue fazer uma análise própria e às vezes torna-se complicado pois interpretam o diagnóstico não como uma necessidade mas como coisas que gostariam de fazer para passar o tempo. Algumas pessoas acham que é interessante estar numa sala, outras acham que não é nada interessante, porque não querem nada, não querem estar numa sala de formação na verdade para elas, estar numa sala de formação é quase como que alguém lhe dá um tiro, ou está a ser uma imposição fatal, é quase como uma sentença de morte. Já tive situações de pessoas em que se há cinco anos atrás se eu lhes falasse de formação, quase que me davam o tiro a mim, e hoje são elas que mudaram e que me pedem “Por favor, dê-me formação”. Mas isso são casos muito raros numa empresa de 600 trabalhadores, consigo dizer que são para aí 3 ou 4 casos. As dificuldades são estas, quer dizer, é difícil e fácil, ou seja, é ao mesmo tempo é difícil e fácil. É difícil porque procuramos, cada ano que fazemos o diagnóstico de necessidades de formação que ele vá de encontro as técnicas e as metodologias que devem ser aplicadas e, pensamos que temos dados passos pequeninos, mas são consistentes. Se por um lado é complicado isso, por outro é fácil porque as carências continuam a existir, continuam a ser bastantes e acima de tudo

a maior dificuldade é conseguir dar resposta a tudo, porque não é fácil dar resposta a tudo. Fica sempre muita coisa por se fazer, aliás nos primeiros anos houve muitas pessoas que tiveram que fazer muita formação e a mesma pessoa teve que fazer várias acções de formação levando a ocupar espaços de outros, mas a verdade é que as carências eram tantas que enfim!

**Mestrando - Quanto a formação. Quando surgiu a formação na AGERE-EM?**

Propriamente dito começou em 2006, o primeiro diagnóstico é feito no final de 2005 e formação profissional propriamente dita surge em 2006.

**Mestrando - Qual foi a razão da sua implementação?**

Não vamos escamotear as coisas, há uma obrigação legal. É claro que neste momento não é a obrigação legal que define e determina a execução de formação profissional, neste momento começa a haver uma consciência por parte da estrutura da administração, já na altura havia com particular relevância para o Dr. António Cunha que na altura era director de recursos humanos e que veio depois mais tarde a assumir a função de administrador executivo da empresa. Assumiu-se e percebeu-se a necessidade de desenvolver o potencial humano, e os recursos humanos como forma de a empresa obter mais-valia, no sentido de potenciar e melhorar os recursos existentes. Nos dias de hoje não. A formação profissional, eu diria, entre os 0% a 100%, está no patamar dos 80%, como uma necessidade absolutamente imperiosa no sentido de crescer e de evoluir.

**Mestrando - Quais são os principais objectivos da formação?**

Os objectivos de formação passam por colmatar uma série de carências muito técnicas e muito específicas de cada sector, embora obviamente esteja associado o desenvolvimento humano e pessoal de cada um dos trabalhadores mas o “gap<sup>52</sup>”, como já foi referido é tão grande que se tem que colmatar as falhas que estão de trás. O grosso do nosso pessoal trabalha na área de higiene e limpeza, estes já tiveram uma sessão de sensibilização, mas a frequência

---

<sup>52</sup> Estrangeirismo significando “lacuna, vazio ”



com que determinados acidentes de trabalho acontecem levam-nos a ter que ser realistas e ir muito mais além que uma pequena sessão de sensibilização, tem que ser uma formação profissional que leve as pessoas a tomar verdadeiramente consciência daqueles que são os riscos laborais. É claro que depois temos outras áreas que visam um desenvolvimento técnico, temos um DPC, que é um departamento que está a ser constantemente actualizado. Todos os anos existe um software novo que sai e o trabalho deles de cartografia SIG passa por estarem completamente actualizados todos os anos. Durante algum tempo, e que vai continuar, fizemos um esforço muito grande para fazer o reconhecimento profissional de certas áreas que tínhamos aqui, e conseguimos com um grande êxito, com base na experiência profissional deles temos várias pessoas que obtiveram o reconhecimento por entidades exteriores, completamente autónomas. Temos vários CAP, temos pessoas dotadas com CAP; manobrador de retroescavadora; temos topógrafos com CAP; temos desenhadores com CAP; temos vários profissionais habilitados. As áreas mais estratégicas estão todas devidamente habilitadas e asseguradas, mas foi um trabalho que teve que se fazer de retaguarda, quase como uma corrida de fundo, porque as pessoas tinham muitas competências práticas, já tinham muitos anos de prática e teve-se que aliar a “praxis” ao aspecto teórico, tivemos que lhes dar algumas competências teóricas. Quando em situação de exame e avaliação foi com grande agrado que verificamos que lhes eram reconhecidas essas competências. Obviamente que temos de continuar a trabalhar acompanhando o desenvolvimento das novas tecnologias, que continuam a surgir, pois a nível da AGERE tem de tudo, desde laboratórios até cantoneiros de limpeza entre aspas, varredores de rua, temos de tudo, desde de engenheiros civis a engenheiros químicos a engenheiros biológicos, portanto estar no topo, estar constantemente actualizado e procurar em termos de conhecimentos práticos, técnicos todos os profissionais, é fundamental.

Mestrando - Assim está precisamente a responder a alínea seguinte; **Quem é o público-alvo da formação?**

Todos sem excepção, toda a gente, independentemente de serem do sector público, ou do sector privado. Nunca se fez qualquer tipo de distinção. As únicas distinções que foram feitas eram em termos dos próprios programas operacionais aos quais se recorreriam para obter alguns co-financiamentos. Mas contornou-se tudo que era possível para nunca fazer

discriminação de quem for! Mesmo com todas as resistências que os públicos colocam, toda a gente vai para formação.

Mestrando - **Ou seja as ofertas de formação são em número igual para os diferentes sectores da AGERE?**

A oferta de formação é transversal a toda a empresa e pessoas. Não quer dizer que não hajam sectores ou determinado grupo de pessoal que não possa ter tido, e que possa eventualmente nos próximos tempos continuar a ter, formação menos direccionada para eles! Porque, como eu já disse, a falha foi tão grande durante tantos anos que há certos sectores/áreas profissionais que têm que ser recuperadas muito rapidamente. Recuperação essa quer por via de legislação que saiu, das próprias tarefas que cada um desempenha ou por via da evolução tecnológica e é precisamente por causa disso, que ainda não conseguimos desde 2005 dar uma acção que é ter pelo menos 35 horas de formação, pois é isso que é previsto legalmente, e levamos isso pelo menos como uma referência porque são essas as referências que são dadas, é por isso que ainda não chegamos a todos, como tal há que recuperar, mas agora isto não quer dizer que não seja para recuperar o “Gap<sup>53</sup>”, porque o é, os relatórios de formação são bem o exemplo disso. Não há qualquer tipo de discriminação, há formação para todos. Obviamente que há determinadas categorias profissionais que por questões legais, por questões de evolução tecnológica, por “Gap”, por desenquadramento específico, teve que se dar uma maior atenção e obviamente que temos um ou outro trabalhador ou sector ou outra área que tiveram que ter mais formação nos últimos tempos, teve que se recuperar principalmente certos sectores estratégicos como é obvio.

Mestrando - **Há sectores/departamentos que não aderiram a formação!? O que na sua perspectiva explica tal situação?**

NÃO, não existe a lógica de não haver sector que não tenha aderido à formação. O que existe é como eu já disse, uma insensibilidade, falta de disponibilidade mental, cultural para

---

<sup>53</sup> lacuna

estar disposto à formação. Não existe um não aderir porque a formação profissional é obrigatória, é para todos.

Mestrando – Quanto ao tema “A procura de formação”. Quais são as áreas mais solicitadas pelos trabalhadores? Na sua óptica qual é a explicação para essa mesma procura?

Não existe uma área mais específica de formação solicitada. Ainda não atingimos um patamar em que nós possamos dizer que as pessoas estão sintonizadas entre aquilo que são as suas necessidades pessoais, entre curiosidade, entre o que é um prazer e o que é efectivamente aquilo que é necessário desenvolver. Há pessoas que gostam de fazer formação porque é necessário, pessoas que gostam porque é giro, porque sentem que é uma necessidade, há pessoas que não gostam de fazer formação porque sentem um constrangimento imenso devido às carências que elas próprias têm por não conseguirem pegar numa caneta e escrever seu próprio nome. Na AGERE há pessoas que ainda há bem pouco tempo assinavam o seu nome olhando para o seu bilhete de identidade porque caso contrário não conseguiam assinar.

Mestrando - Mas então existe uma área que é mais solicitada?

Não podemos dizer que existe uma área mais solicitada ou menos solicitada, é obvio que devido ao tipo de tarefas que são desenvolvidas maioritariamente na AGERE, os aspectos ligados a higiene e segurança no trabalho, as formações de natureza muito específica. Um exemplo disso são as entradas em espaços confinados. Nós temos uma função na AGERE que se chama limpa colectores, os trabalhadores asseguram que os chamados “esgotos” estejam devidamente limpos, isto é que não hajam atolamentos, para que o esgoto flua devidamente para as centrais de tratamento que são as ETARS Esta é uma das tarefas mais perigosas que nós temos. Dizem que ser bombeiro ou polícia é perigoso; trabalhar com explosivos é perigoso. Entrar dentro dum espaço confinado onde existe todo um conjunto de gases inodoros mortíferos é das coisas mais perigosas que pode existir. Quem diz este exemplo diz também os manobreadores de retroescavadoras, instalação de colectores, estações de tratamento de água, operadores de estações de elevatórias e tratamento. Todas estas são tarefas, todas elas de natureza muito específica, muito perigosa com riscos elevados e dentro da

mesma área, ou seja a higiene e segurança no trabalho. Assim requer dentro de uma vasta área, soluções específicas, que carecem de conhecimentos técnicos. Temos aqui um misto de higiene com um misto de conhecimento técnico, existe portanto um modo muito específico de formação, que tem de ser dada nesta área, que exige conhecimento técnico de execução, desta e daquela área.

O trabalho da AGERE-EM é maioritariamente um trabalho operacional e de terreno. Um outro exemplo: uma ETA que à partida parece um trabalho simples, na verdade é um trabalho de turnos rotativos, que acarreta grande desgaste físico, onde a atenção tem de ser muita, porque é onde acontece um elevado número de acidentes de trabalho.

**Mestrando - Como é que o departamento de recursos humanos se organiza para dar resposta às solicitações dos diferentes departamentos?**

Estão instalados mecanismos internos, a AGERE-EM faz o diagnóstico de necessidades de formação, mas depois existem mecanismos internos para dar resposta, esses mecanismos são impressos (impresso de gestão de formação), ou seja o diagnosticar em termos gerais, em que se desenvolve os planos de formação para dar uma resposta geral. Quanto a mecanismos internos específicos (que vão surgindo no dia-a-dia, ou para uma tarefa em específico), faz-se uma solicitação com justificação pelo director de serviço com base numa necessidade que por sua vez vai superiormente a avaliar pela Administração, depois passa pelo DRH que avalia a necessidade dessa formação ou não. Aqui é desenvolvida no sentido de se procurar dar a melhor resposta possível, fazendo-se buscas de mercado procurando ver a melhor formação que existe. Às vezes os directores de serviço já apresentam a própria resposta e o que nós fazemos é procurar concretizar da melhor maneira possível, o mais rápido possível o que é solicitado.

**Mestrando – No que respeita à “*Concepção e implementação da formação*”! É a AGERE que concebe a formação ou já se encontra concebida em entidades externas ? Se sim, existe a preocupação de fazer adaptações? Exemplos?**

A AGERE-EM não tem formadores, a AGERE-EM diagnostica e compra a formação a entidades certificadas pelo DJERT, Para assegurar a qualidade da formação, que nem sempre

acontece e leva a nossa intervenção. Não quer dizer que não fazemos formação interna, mas sim, recorreremos, normalmente, a entidades externas.

Mestrando - **Há uma preocupação de fazer adaptações? Dê exemplos?**

Óbvio que sim! Um exemplo: uma formação em atendimento ao público. O nosso atendimento ao público na AGERE-EM, é feito de várias formas: é feita nos balcões da AGERE-EM; na loja do cidadão; e ainda por telefone. Quer dizer, quando se contrata uma formação de atendimento ao público não se contrata uma formação genérica mas com base naquelas que são as necessidades específicas. Isto é, o atendimento directo personalizado ou atendimento telefónico. Nós não temos o atendimento tipo Call Center, mas temos o atendimento de resoluções via telefone. Há que especificar e solicitar formação com base nessas características.

Outro exemplo: a situação que falei há pouco, em espaços confinados, que abrange tanto um colector ou entrar num tanque de uma camiã. A formação que for solicitada é subcontratada. É com base nesses requisitos, que a entidade formadora, adapta o conteúdo programático, isto é, as nossas características, as características dos nossos colaboradores, aos seus níveis habilitacionais.

Mestrando - **Dado que a pergunta quanto à descrição do processo de implementação já foi respondida, perguntaria então agora: Qual o funcionamento Formadores, horários das formações, etc?**

Depende das necessidades da empresa. Por exemplo, já houve necessidade de se fazer formação em horário extra-laboral pois esta é uma empresa que trabalha 24 sobre 24h. O que torna difícil conciliar as pessoas, com os horários nocturnos (a recolha de lixo que é feita das 22h até as 5 horas da manhã, o que impossibilita existir formadores a este horário)

Mestrando - **Com o objectivo de minimizar as dificuldades?**

Sim, minimizar ao máximo o impacto que possa ter o desenvolvimento fora de horas ou fora do

andamento normal e que permita tirar um rendimento máximo possível da formação e ter um retorno máximo da formação.

Mestrando - *Quanto à avaliação* **A AGERE faz a avaliação da formação? Que tipo? Com que objectivo?**

- O tipo de avaliação já depende do tipo de formação que é executada. Faz-se avaliação individualizada ou grupal. A avaliação individualizada é personalizada. E avaliação de grupo é genérica, em função dos resultados da formação.

O objectivo, esse é óbvio. Faz-se a formação para ter um determinado tipo de consequência, evolução, ou melhoria de conhecimentos, aplicação de novas técnicas e práticas no desenvolvimento da função, ou na utilização de um determinado equipamento, é suposto haver o retorno, e é isso que se faz, é o objectivo verificar se houve eficácia entre a formação e o retorno, que é a consequência.

Mestrando – *Quanto ao projecto educativo e regulamento interno.* **A AGERE possui um projecto educativo de formação?**

A AGERE-EM não pode ser colocada nessa lógica de projecto educativo. Pois desenvolve a formação profissional na lógica que é o desenvolvimento dos recursos humanos, assim o projecto educativo da AGERE é um projecto empresarial. Não tem que haver projecto educativo, tem que haver, desenvolvimento dos recursos humanos. Havendo o desenvolvimento empresarial daquilo que é o objectivo da AGERE, tão simples quanto isto. A implementação de um regulamento resulta de uma coisa muito simples que é isto.

Mestrando - **Quando surgiu o regulamento interno (RI) de formação?**

A necessidade de regulamento surgiu já há um ou dois anos. A necessidade de um regulamento resulta de um problema, como dizia alguém que não fui eu, “nós Portugueses sofremos de diarreia legislativa”, isto é, não faltam leis neste país, o que falta é quem as aplique ou quem as fiscalize. Em relação à formação profissional passa-se a mesma coisa, não falta

legislação, no entanto o que falta é que essa legislação fosse compreensível para a maioria, e quando digo maioria digo; uma percentagem de 90% dos portugueses não sabe ler uma lei ou interpretá-la e não esteja centrada em um só documento, antes pelo contrário estão dispersas por dezenas de decretos e regulamentos e outras coisas tais, o que faz com que seja muito difícil para as pessoas poderem compreender os seus direitos e as suas obrigações em termos de formação profissional, já que não existe sensibilidade por parte da população alvo das formações de reconhecer por si mesmas a necessidade de evoluir nas suas competências e de fazer formação, transformando-se elas próprias competitivas e ao mesmo tempo necessárias para continuar a fazer parte da estrutura organizativa de onde estão, estão surge a necessidade de fazer um regulamento que não é mais que transpor em linhas simples e de fácil compreensão aquilo que legalmente está estabelecido porque nós não vamos fugir aquilo que está legalmente estabelecido, nem nós nem ninguém. Não vamos fazer mais formação do que aquilo que está legalmente obrigatório, mas temos que fazer formação. Assim o regulamento vem para ajudar as pessoas a compreender com uma linguagem fácil, palpável e acessível aquilo que são os seus direitos e obrigações!

#### Mestrando – Com que motivação?

A motivação é mesmo essa, orientar as pessoas e a estrutura. A AGERE é uma empresa com 600 trabalhadores dispersos por muitos edifícios por todo o país, pelo continente todo e pelas ilhas. Com dois sistemas, em simultâneo, o sistema público e privado, assim como com o sector empresarial local que tem “Gaps<sup>54</sup>” legais, ou seja situações em que muita coisa está omissa e onde não existe qualquer tipo de regulamentação. Daí que a melhor maneira que temos de determinar as regras para todos, de uma maneira clara, palpável e acessível, ser criar regulamentos.

#### Mestrando - Quais são os aspectos fundamentais do RI?

Não mais dos que estão legalmente descritos! Simplesmente levar as pessoas a perceber que a formação profissional é uma obrigação, ajudando assim a combater aqueles que continuam a ter grandes resistências, e lembrar também que a formação é também um direito

---

<sup>54</sup> lacunas

dos trabalhadores, o que é muitas vezes esquecido por eles. Pois mais que uma obrigação, é um direito, e a perceberem como esse direito é exercido. Do modo, e como é que, é feita a formação, aqui ali ou acolá. Assim como determina quando fazemos a formação, e porque a fazemos, em qual sector e em que áreas. Concluindo o RI é para ajudar a clarificar algo que não está muito claro, que é obrigatório por normas legais, e que determina que a formação é um factor fundamental para desenvolver o país.

Interrogo-me porquê que temos que impor? Mas a verdade é esta, se não for imposto, até mesmo por causa da cultura em que vivemos, não andamos para a frente.

Mestrando – Dr. Pedro Braz, muito obrigado pelo seu tempo





### 1.3. Apêndice 3. Inquérito por questionário aos formandos



#### UNIVERSIDADE DO MINHO

Este é um trabalho académico realizado no âmbito do Mestrado em Educação, Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho.

O objectivo é desenvolver um estudo que nos permita inferir a percepção **dos trabalhadores com funções administrativas da AGERE-EM quanto à importância da formação profissional. Visa-se a melhoria de futuras acções de formação.**

Este inquérito tem fins meramente académicos, os dados aqui divulgados serão tratados de forma confidencial, agradecendo desde já a sua colaboração, apelamos à sua sinceridade.

Preencha por favor os seguintes tópicos com um (X) quando for o caso:

1. **Sexo:** Masculino 1 Feminino 2
  
2. **Idade:** \_\_\_\_\_ anos
  
3. **Estado Civil**  
Solteiro/a 1  
Casado/a 2  
Viúvo/a 3  
Divorciado/Separado/a 4  
Outros. 5 Qual? \_\_\_\_\_
  
4. **Habilitações Escolares de que é detentor**  
Ensino primário 1  
Ensino básico 2  
Ensino secundário 3  
Ensino superior 4  
Outra. 5 Qual? \_\_\_\_\_
  
5. **Departamento em que trabalha:** \_\_\_\_\_
  
6. **Função que exerce:** \_\_\_\_\_

7. Qual a sua opinião quanto à formação?

Marque com um **X** a sua opção.

Uma forma de integração no meu local de trabalho.

Uma forma de melhorar o meu desempenho no trabalho.

Uma obrigação.

Uma perda de tempo.

Uma valorização dos trabalhadores.

Outra opinião. Qual? \_\_\_\_\_

Discordo Totalmente	Discordo	Sem opinião formada	Concordo	Concordo Totalmente

I. Formação

8. Participou em acções de formação recentemente? Sim  Não

Se sim? Quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Indique por ordem de importância **3** das seguintes razões que o(a) motivaram à participação nas acções de formação.

- Aquisição de conhecimentos.....  1
- Indicação do serviço.....  2
- Por motivação própria.....  3
- Possibilidade de convívio com os colegas.....  4
- Contribuição para a melhoria do desempenho profissional.....  5
- Outros .....  6 Qual? \_\_\_\_\_

10. Gostaria de participar em mais acções de formação? Sim  Não

10.1. Sim. Porque ( escolha apenas uma opção)

- Permite-me desempenhar outras funções.....  1
- Contribui para a minha satisfação.....  2

Melhora a qualidade do meu trabalho.....  3  
Outra .....  5 Qual

---

**10.2. Não. Porque ( escolha apenas uma opção)**

Sou obrigado .....  1  
Não tenho qualquer benefício .....  2  
Não sinto necessidade .....  3  
Não contribui para qualquer tipo de promoção.....  4  
São monótonas.....  5  
Outra .....  6 Qual

---

## II. Análise de Necessidades de Formação

**11. De que modo são avaliadas as necessidades de formação?**

O Director de Serviço indica o seu nome para determinada acção.....  1  
A partir de uma lista de acções de formação, de entre as quais selecciono uma.....  2  
A partir dos desafios que vão surgindo no desenvolvimento do meu trabalho. ....  3  
Outra .....  4 Qual \_\_\_\_\_

**12. Nesse processo foi auscultado directamente por alguém? ..... Sim  Não**

**Se sim, em que consistiu essa auscultação?**

---

---

---

**13. Considera que estas acções foram de encontro às suas necessidades no posto de trabalho?..... Sim  Não**

**Justifique.**

---

---

---

---

14. Está de acordo com este processo de selecção dos formandos para as acções de formação? ..... Sim  Não

Justifique.

---



---



---

15. Na sua opinião, qual deveria ser o processo de selecção dos formandos para as acções de formação?

---



---



---

16. As alíneas abaixo apresentadas correspondem a necessidades de aperfeiçoamento. Solicitamos o seu preenchimento assinalando a sua opção com um X na coluna correspondente.

- 16.1. Melhorar a boa relação com os colegas.
- 16.2. Desenvolver o trabalho de equipa.
- 16.3. Desenvolver competências para resolução de problemas.
- 16.4. Desenvolver autonomia.
- 16.5. Fomentar a polivalência.
- 16.6. Fomentar complexibilidade.
- 16.7. Melhorar a utilização de ferramentas de trabalho (computador, impressoras, etc.).
- 16.8. Ter uma informação mais precisa sobre a política de gestão da empresa.
- 16.9. Aumentar os conhecimentos em organização de arquivos.
- 16.10. Ser mais eficiente.
- 16.11. Melhorar a qualidade do trabalho na área das tarefas / função desempenhada.
- 16.12. Conhecer melhor a legislação quanto ao sector empresarial.

Discordo Totalmente	Discordo	Sem opinião formada	Concordo	Concordo Totalmente

16.13. Outra. Qual? \_\_\_\_\_

Muito Obrigado.