



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Filipa Ribeiro Barbosa

**Avaliação de Desempenho:
Dilemas e desafios**

Ana Filipa Ribeiro Barbosa **Avaliação de Desempenho: Dilemas e desafios**

UMinho | 2016

outubro de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Filipa Ribeiro Barbosa

**Avaliação de Desempenho:
Dilemas e desafios**

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Daniela Vilaverde Silva

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Filipa Ribeiro Barbosa

Endereço eletrónico: filipa_barbosa24@hotmail.com

Telefone: 936 845 483

Número do Bilhete de identidade: 14513760

Título do Relatório de estágio: Avaliação de Desempenho: Dilemas e desafios

Orientadora: Doutora Daniela Vilaverde Silva

Ano de conclusão: 2016

Designação do Mestrado ou do Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Mestrado em Educação, Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

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

Universidade do Minho, 31 de outubro de 2016

Assinatura: _____

Agradecimentos

Este é o espaço onde deposito parte da imensa gratidão para com todos os que me apoiaram ao longo desta caminhada. Não foi uma caminhada fácil, ainda assim, senti ao meu redor forças positivas e que me incentivaram a nunca desistir. Agora, prestes a terminar percebo que a força que tenho e o trabalho que desenvolvi, nunca teriam sido possíveis sem o contributo de determinadas pessoas, assim aproveito este espaço para agradecer a todos.

Em primeiro lugar um enorme agradecimento à minha orientadora, Dra Daniela Silva, pelo contributo gigantesco e por sempre me ter orientado para o melhor caminho. Este é um trabalho nosso, por todo o acompanhamento, dedicação, disponibilidade e empenho. Depositou confiança em mim e no meu trabalho, e foi capaz de me motivar mesmo nos momentos em que o desânimo tendia a marcar o seu lugar. Obrigada professora!

Em segundo lugar, gostaria de agradecer à instituição onde realizei o estágio, a SCMA, que sempre me disponibilizou todos os recursos necessários à realização do meu trabalho e me ter acolhido tão bem! À provedora, por desde início se ter mostrado receptiva ao estágio e me ter dado a devida liberdade na prossecução das atividades propostas. À minha acompanhante de estágio que me orientou desde o primeiro momento e me ensinou, de certa forma, a tornar-me uma profissional melhor. A todos os trabalhadores com quem lidei ao longo do estágio e aos meus formandos, ensinaram-me mais do que eu podia imaginar.

Não menos importante, agradecer aos meus pais e irmão pelo apoio, ainda que não estejam presentes fisicamente, no meu coração hão de estar sempre. À Ana, ao Marcos e ao Pedro por serem os alicerces mais fortes que tenho e que, por isso, mesmo eles não sabendo, terem contribuído tanto para este trabalho. Ao Joel, a toda a minha família e amigos, um agradecimento por fazerem parte da minha vida, por todas as palavras de incentivo e por acreditarem sempre em mim. O vosso apoio e carinho são valiosos e fizeram com que fosse capaz de realizar este trabalho com mais afinco e mais determinação.

A todos vós, muito obrigada!

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: Dilemas e Desafios

Ana Filipa Ribeiro Barbosa

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação – Formação Trabalho e Recursos Humanos

Universidade do Minho

2016

Resumo

O presente trabalho tem como problemática central a Avaliação de Desempenho e procuramos em conjunto com um grupo de trabalhadores de uma organização – Santa Casa da Misericórdia Alfa - realizar uma proposta de um sistema de Avaliação de Desempenho.

Na nossa intervenção de estágio recorreremos ao método do estudo de caso, um vez que desenvolvemos a nossa prática junto de um grupo de 38 trabalhadores de duas valências da organização: creche e jardim de infância e também de outros trabalhadores que futuramente serão os avaliadores de desempenho dos trabalhadores de distintas valências. Os objetivos gerais que nortearam o nosso trabalho foram: desenvolver uma ação de formação que permita perceber que significados e importância atribuem os trabalhadores e dirigentes à Avaliação de Desempenho e construir uma proposta de objetivos da Avaliação de Desempenho de forma conjunta e participada pelos futuros avaliados. A(s) técnica(s) de recolha de dados presente(s) ao longo de todo o trabalho na organização foram a observação; a análise documental; o focus group e um inquérito por questionário ministrado a 33 trabalhadores no final da ação da formação em que participaram. Ao longo das sessões, que constituíram o plano de formação, foi dada a voz aos trabalhadores de forma a que a estratégia avaliativa de desempenho fosse pensada e concebida por e para os próprios trabalhadores.

Ao longo deste trabalho foram explanados os pressupostos teóricos que contribuíram para a articulação entre as diferentes dimensões da nossa prática, nomeadamente, as políticas educativas e a articulação com a avaliação, onde fazemos referência às mutações da intervenção política ao nível da educação; a Avaliação de Desempenho como uma das principais práticas de Gestão de Recursos Humanos; os modelos pedagógicos no campo da educação de adultos e ao processo de gestão da formação.

Uma das principais conclusões que destacamos refere-se às representações dos trabalhadores acerca da avaliação de desempenho uma vez que esta é considerada maioritariamente como uma forma de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores mas também para o desenvolvimento organizacional, apesar de se registarem nos trabalhadores alguns receios em torno desta problemática.

Palavras-chave: Avaliação de Desempenho; Formação e Recursos Humanos.

PERFORMANCE ASSESSMENT: Dilemmas and Challenges

Ana Filipa Ribeiro Barbosa

Professional Practice Report

Master in Education – Training, Work and Human Resources

University of Minho

2016

Abstract

This work's central problematic is Performance Assessment and we have attempted, along with a group of workers in an organization - Santa Casa da Misericórdia Alfa – to carry out a proposal of a performance evaluation system.

In our professional practice intervention we used the case study method because we developed our practice with a group of 38 workers from two facilities of the organization: nursery and kindergarten and also with other workers who, in the future, will be the performance assessors of workers from different facilities. The general objectives that guided our study were: to develop a teaching program that will enable the comprehension of the meanings and importance given to Performance Evaluation by the workers and leaders and to build a proposal of the goals of the Performance Evaluation with the future evaluated, in a joint and shared manner. The techniques (s) for the data gathering throughout the work in the organization were observation; document analysis; the focus groups and a questionnaire presented to 33 employees at the end of the formation initiative they attended. Throughout the sessions which constituted the training plan, voice was given to the workers so that the performance evaluation strategy was conceived and designed by and for the workers themselves.

Throughout this work, the theoretical assumptions that have contributed to the articulation between the different dimensions of our practice were explained, in particular education policies and their connection with assessment, in which we refer: the changes of political interventions in education; Performance Assessment as one of the main practices of Human Resources Management; the pedagogical models in the field of adult education and the training management process.

One of the main conclusions which we highlight concerns the representation of workers on the performance evaluation since this is mainly considered a way to contribute to the personal and professional development of workers and also to the organizational development, although workers show some fears related to this problem.

Keywords: Performance Evaluation; Training and Human Resources

Índice(s)

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice(s)	ix
Índices de figuras	xi
Índice de gráficos	xi
Índice de quadros.....	xii
Lista de siglas e abreviaturas	xiii
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Contextual do Estágio.....	5
2.1. Caracterização da instituição	5
2.1.1. Estrutura organizacional.....	6
2.1.2. Serviço de Recursos Humanos, Formação e Apoio a Projetos (SRHFAP)	7
2.1.3. Caraterização demográfica dos trabalhadores da SCMA	8
2.1.4. Caraterização demográfica dos trabalhadores da CJI.....	10
2.2. Problemática de intervenção/investigação.....	11
2.2.1. Objetivos	12
2.2.2. Público-alvo	13
3. Enquadramento Teórico.....	15
3.1. Políticas educativas e a génese da avaliação	15
3.2. Avaliação de Desempenho: Pressupostos teóricos.....	20
3.3. Modelos pedagógicos no campo da educação de adultos	26
3.4. Conceção e gestão da formação	33
3.5. Avaliação da formação.....	36
3.6. Contributos teóricos mobilizados para a problemática	38
4. Enquadramento Metodológico do estágio.....	41
4.1. Apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção/investigação	41

4.1.1. Paradigma de intervenção/investigação	41
4.1.2. Método de intervenção/investigação	42
4.1.3. Técnicas de recolha de dados	43
4.2. Identificação dos recursos mobilizados e das limitações do processo.....	46
4.3. Atividades desenvolvidas ao longo do estágio	47
5. Apresentação e Discussão do processo de intervenção/investigação	49
5.1. Apresentação do plano de formação	49
5.1.1. Descrição e análise das sessões de formação	51
6. Considerações finais.....	83
7. Bibliografia	87
8. Anexos e apêndices	93
Anexo 1 – Ficha de objetivos (Tabela adaptada pela aluna extraída da proposta de sistema de AD já existente na SCMA desenvolvido pelo SRHFAP)	94
Anexo 2 – Ficha de competências (Matriz adaptada pela aluna extraída da proposta de sistema de AD já existente na SCMA desenvolvido pelo SRHFAP).....	95
Apêndice nº1 Power point (Sessão de esclarecimento)	103
Apêndice nº2 – Power point (Sessão: Análise e descrição de funções I)	112
Apêndice nº3 – Ficha de descrição de funções.....	115
Apêndice nº4 – Síntese fichas de descrição de funções	116
Apêndice nº5 – Power point (Sessão: Análise e descrição de funções II)	132
Apêndice nº6 – Power point (Sessão: Parâmetros de avaliação – Construção de objetivos) 134	
Apêndice nº7 – Power Point (Sessão: Parâmetros de avaliação – Competências).....	140
Apêndice nº8 – Power Point (Sessão: Balanço do plano formativo – Síntese, Grupo1).....	145
Apêndice nº9 – Power Point (Sessão: Balanço do plano formativo – Síntese, Grupo2).....	150
Apêndice nº10 – Power Point (Sessão: Balanço do plano formativo – Síntese, Grupo3).....	154
Apêndice nº11 – Inquérito de avaliação	159

Índices de figuras

Figura 1 - Organigrama da instituição (não foi ainda aprovado) (Adaptado)	6
---	---

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição por estrutura etária	8
Gráfico 2 - Distribuição por habilitações	8
Gráfico 3 - Distribuição por tipo de vínculo	9
Gráfico 4 - Distribuição dos trabalhadores por valência	9
Gráfico 5 - Distribuição por estrutura etária (CJI)	10
Gráfico 6 - Distribuição por habilitações (CJI)	10
Gráfico 7 - Distribuição por categoria profissional (CJI)	11
Gráfico 8 - Balanço da ação	74
Gráfico 9 - Desempenho da moderadora	75
Gráfico 10 - Auto avaliação	76
Gráfico 11 - Apreciação global.....	77
Gráfico 12 - Contributos da ação de formação.....	78

Índice de quadros

Quadro 1 - Cronograma de atividades	48
Quadro 2 - Síntese do plano de formação.....	50
Quadro 3 - Resultados da atividade de conceitos de AD.....	52
Quadro 4 - Resultados atividade vantagens e desvantagens da AD.....	54
Quadro 5 - Argumentos apresentados a favor da AD.....	55
Quadro 6 - Argumentos apresentados contra a AD	55
Quadro 7 - Reações dos formandos ao vídeo exibido	60
Quadro 8 - Resultados da ficha de objetivos (grupo 1)	65
Quadro 9 - Resultados da ficha de objetivos (grupo 2)	66
Quadro 10 - Resultados da ficha de objetivos (grupo3)	67
Quadro 11 - Resultados da ficha de competências (grupo 1)	70
Quadro 12 - Resultados da ficha de competências (grupos 2 e 3)	71
Quadro 13 - Balanço da sessão	74
Quadro 14 - Desempenho da moderadora.....	75
Quadro 15 - Auto avaliação	77
Quadro 16 - Apreciação global	77
Quadro 17 - Contributos da ação de formação	78
Quadro 18 - Respostas à questão n.º 1	80
Quadro 19 - Respostas à questão n.º 2	80
Quadro 20 - Respostas à questão n.º 3.....	81
Quadro 21 - Respostas à questão n.º 4.....	81

Lista de siglas e abreviaturas

SCMA	Santa Casa da Misericórdia Alfa
AD	Avaliação de Desempenho
RH	Recursos Humanos
GRH	Gestão de Recursos Humanos
SIADAP	Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública
HA	Hospital Alfa
CJI	Creche e Jardim de Infância
SAD	Serviço de Apoio Domiciliário
CATL	Centro de Atividades de Tempos Livres
CAS	Centro de Apoio Social
SRHFAP	Serviço de Recursos Humanos, Formação e Apoio a Projetos

1. Introdução

O presente relatório resulta do trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos.

Tendo em consideração que o Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos se define como profissionalizante, este foi orientado sob a dimensão de investigação/intervenção. Deste modo, num primeiro momento selecionamos a instituição onde iria decorrer o estágio concernente ao segundo ano do Mestrado e optamos por uma instituição do terceiro setor, uma Santa Casa da Misericórdia. De forma a proteger a identidade da instituição foi-lhe atribuída uma designação fictícia: Santa Casa da Misericórdia Alfa (SCMA). Após determinada a instituição de estágio e estabelecidos os primeiros contactos ficou acordado, por sugestão da provedora, que a problemática em foco seria a Avaliação de Desempenho (AD).

Posto isto, procuramos, ao longo dos últimos meses, desenvolver um estudo de natureza sociológica, com a implementação de um plano de formação junto de três grupos de trabalhadores – um grupo de avaliadores e dois grupos de avaliados da valência Creche e Jardim de Infância (CJI) - com vista à recolha e discussão das perceções dos trabalhadores e dirigentes da instituição acerca da AD perspetivando a definição conjunta e participada dos objetivos dessa avaliação.

Neste contexto, o enfoque na AD foi desenvolvido numa dimensão formativa, com vista à construção de uma identidade profissional daqueles que serão, futuramente, avaliados e avaliadores. Com isto, pretendíamos dar voz aos próprios atores e/ou intervenientes, para que este seja um processo pensado e concebido tendo por base esses mesmo atores e/ou intervenientes.

Para a concretização dos pressupostos acima descritos foram realizadas seis sessões com cada um dos três grupos de, aproximadamente, uma hora e meia cada. Durante estas sessões, que serão explanadas ao longo deste relatório, foram desenvolvidas as temáticas em torno da AD, nomeadamente, a articulação desta com outras práticas de GRH como foi o caso da *Análise e Descrição de Funções*.

Consideramos que a problemática em foco constitui uma das principais práticas de GRH, sendo que está incluída nas questões políticas vigentes. Foi publicada, a título de exemplo, no dia 8 de Maio a Lei n.º 27/2014, que contempla a sexta alteração ao Código do Trabalho, e determina como primeiro critério, em situações de extinção do posto de trabalho “para determinação do posto de trabalho a extinguir, a decisão do empregador deve observar, por referência aos respetivos titulares, a seguinte ordem de critérios relevantes e não discriminatórios: a) Pior

avaliação de desempenho, com parâmetros previamente conhecidos pelo trabalhador” (art. 368.º, n.º 2, Lei n.º 27/2014). Neste sentido, a legislação que vigora, atualmente, em Portugal, considera a AD como um dos critérios a ter em consideração aquando a determinação do posto de trabalho a extinguir no regime do despedimento por extinção de posto de trabalho. A AD é uma prática de Recursos Humanos (RH) que se encontra presente em muitas organizações, com finalidades diferentes da presente lei. No caso do nosso estágio, o objetivo presente na instituição afasta-se deste preceito legal uma vez que a instituição pretende implementar este processo com um objetivo mais formativo de desenvolvimento pessoal e profissional.

A função pública tem um sistema de AD com a designação de Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP), instituído em 2004. Outros organismos privados e do terceiro sector, como o caso da SCMA, começam nos últimos anos a conceber, cada vez mais, práticas de AD sendo que esta representa uma das políticas de aplicação dos Recursos Humanos (RH).

O nosso trabalho teve como objetivos gerais: desenvolver uma ação de formação que permita perceber que significados e importância atribuem os trabalhadores e dirigentes à AD e construir uma proposta de objetivos da AD de forma conjunta e participada pelos futuros avaliados. Nesse sentido, perspectivamos, em conjunto com a SCMA, a adoção de uma formação participada com vista à implementação de práticas de AD concebidas de forma democrática onde os trabalhadores têm voz e participam de forma consciente e esclarecida no processo de tomada de decisão, contribuindo assim para a *cidadania organizacional*.

Este relatório encontra-se dividido em seis capítulos:

No primeiro capítulo - a Introdução – (onde nos encontramos) foi feita uma apresentação sumária da problemática de investigação/intervenção, bem como a estrutura deste relatório.

No segundo capítulo – o Enquadramento Contextual do Estágio - consta a caracterização da instituição em que decorreu o estágio, nomeadamente, a estrutura organizacional; a caracterização do departamento responsável pelos RH; a caracterização demográfica dos trabalhadores da instituição com especial enfoque nos trabalhadores que participaram na ação de formação implementada; os objetivos e público-alvo da problemática de investigação/intervenção.

No terceiro capítulo – o Enquadramento Teórico – serão explorados os pressupostos teóricos em torno das dimensões do nosso estágio.

No quarto capítulo – o Enquadramento Metodológico – será fundamentada a metodologia do nosso estágio, a escolha do(s) paradigma(s), do método e das técnicas de recolha de dados.

No quinto capítulo – Apresentação e Discussão do processo de investigação/intervenção – são apresentadas as sessões que constituíram a nossa ação de formação.

Por último, no sexto capítulo – as Considerações finais – apresentamos os resultados e conclusões do nosso trabalho, bem como as aprendizagens apreendidas.

2. Enquadramento Contextual do Estágio

2.1. Caracterização da instituição

De acordo com a informação disponibilizada pela instituição, a SCMA foi fundada no ano 1579 e registada na Direção-Geral da Segurança Social no Livro das Irmandades da Misericórdia no ano seguinte. A instituição foi uma das fundadoras da União das Misericórdias Portuguesas. A SCMA é uma Instituição Particular de Solidariedade Social e por isso, presta um conjunto de serviços à comunidade e estabelece parcerias com outras entidades como o Centro Distrital da Segurança Social de Braga, a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares/Direção dos Serviços da Região Norte, a Escolas Superiores e Secundárias, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, entre outras entidades. A SCMA é maioritariamente financiada através da Segurança Social e da Administração Regional de Saúde.

Segundo um documento cedido pela instituição e onde constam as datas mais significativas, atualmente, e por forma a dar resposta às necessidades sociais do concelho, a SCMA conta com as seguintes valências centrais:

- Hospital Alfa, inaugurado no início do século passado e tem como área principal de atividade os Cuidados Continuados (Unidade de Convalescença e Unidade de média duração);
- Creche e Jardim de Infância, inaugurada no início da década de 80;
- Centro de Apoio Social, inaugurado na década de 90 abrange Centro de Dia, Lar de Idosos, Serviço de Apoio Domiciliário, Cantina Social e o Centro de Atividades de Tempos Livres.

A SCMA é a mais antiga instituição de carácter social do concelho e, segundo uma entrevista dada pela provedora¹, a um jornal local, a prioridade, ao nível dos investimentos é continuar a requalificar e a ampliar os serviços e as valências da instituição.

¹ Provedora desde 1 de agosto de 2003 até ao presente

2.1.1. Estrutura organizacional

A estrutura organizacional da SCMA assemelha-se às outras Misericórdias e, de acordo com o documento referente aos *Órgãos Sociais da Santa Casa da Misericórdia de Alfa para o Quadriénio 2015-2018*, esta é composta pela Assembleia Geral, Mesa Administrativa e Conselho Fiscal.

No que à Assembleia Geral diz respeito esta é constituída pelos irmãos da SCMA e dirigida por um presidente e dois secretários. No que concerne à Mesa Administrativa, esta é formada pela provedora, seis mesários efetivos e três mesários suplentes. Por fim, no que respeita ao Conselho Fiscal, este é composto por um presidente, dois efetivos e três suplentes.

Através destes órgãos existe um conjunto diversificado de serviços que se regem por aquele que é o órgão executivo, a Mesa Administrativa. Tal é demonstrado no organigrama cedido pela acompanhante de estágio. Todavia, o organigrama que segue não foi ainda aprovado, pelo que representa um exemplo meramente ilustrativo da estrutura da instituição.

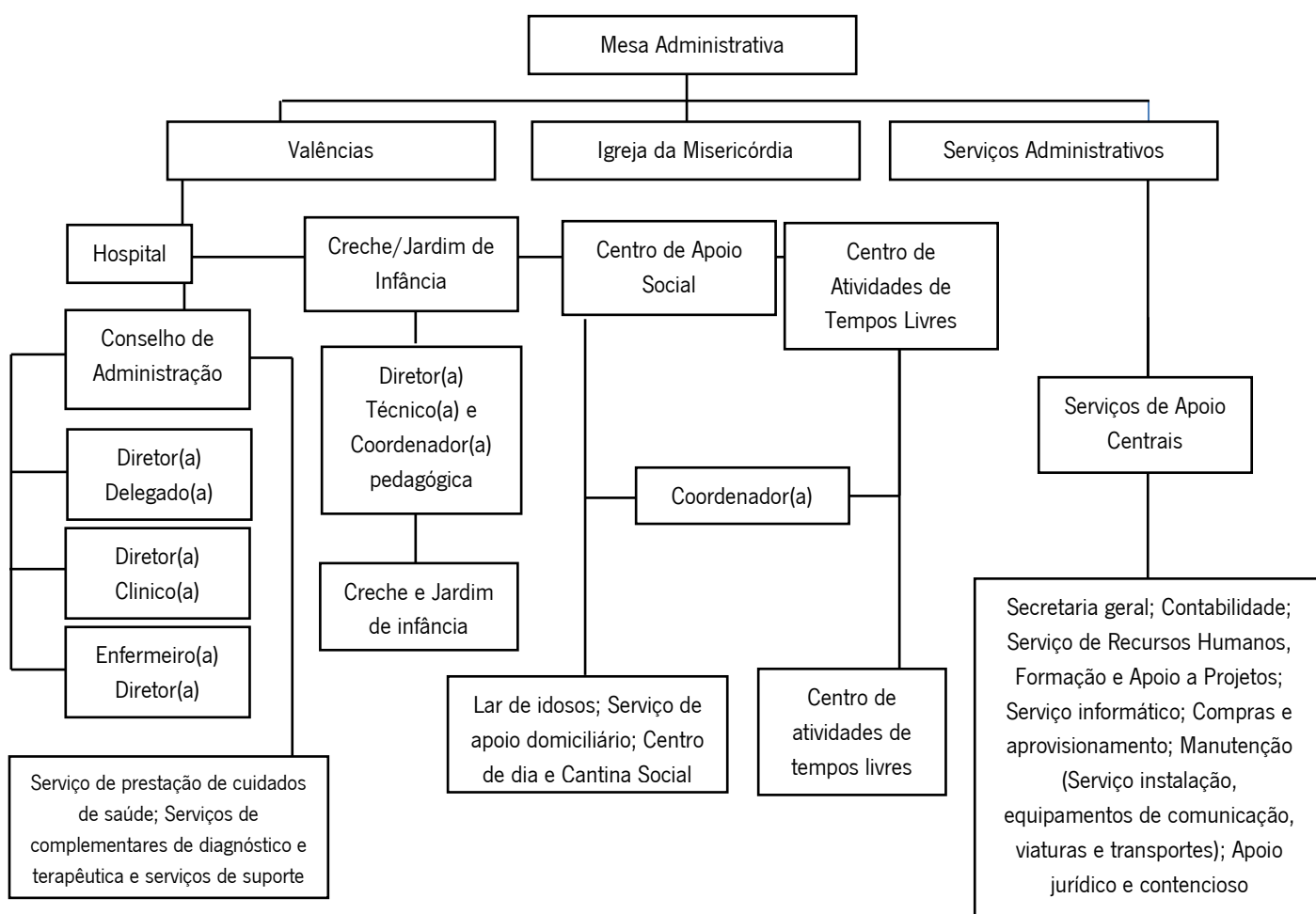


Figura 1 - Organigrama da instituição (não foi ainda aprovado) (Adaptado)

2.1.2. Serviço de Recursos Humanos, Formação e Apoio a Projetos (SRHFAP)

De acordo com informações cedidas pela provedora da SCMA e também por parte da acompanhante de estágio, o departamento de Recursos Humanos é relativamente recente e desenvolve a sua atividade sob a designação de Serviço de Recursos Humanos, Formação e Apoio a Projetos. Este foi criado em reunião de Mesa Administrativa em agosto de 2014, numa altura de reestruturação administrativa e é composto por 1 Coordenadora, 1 Administrativa e conta com o apoio de uma consultora jurídica. Até à criação deste serviço, as funções de RH eram desenvolvidas pelos serviços administrativos.

Atualmente, o departamento e/ou serviço encontra-se em fase de organização, e tem um cronograma de tarefas definidas a cumprir até final de 2016, que contemplam objetivos como a implementação de um Sistema de Gestão de Assiduidade, bem como a elaboração do Manual da Qualidade.

De acordo com as informações cedidas, a SCMA conta, atualmente, com cerca de:

- 113 trabalhadores prestadores de serviço;
- 133 trabalhadores com vínculo contratual ao serviço da instituição.

No que concerne aos prestadores de serviço estes fazem parte das categorias profissionais concernentes ao trabalho desenvolvido no hospital, entre os quais médicos especialistas, enfermeiros, fisioterapeutas entre outros técnicos. Estes profissionais colaboraram parcialmente com a instituição, pelo que não seria viável incluí-los na amostra para o desenvolvimento dos objetivos que nos propomos desenvolver. Por outro lado, os trabalhadores com vínculo contratual serão o nosso foco, pelo que se segue a caracterização demográfica de acordo com um documento da instituição, extraído do programa PRIMAVERA, onde constam os dados dos trabalhadores.

2.1.3. Caracterização demográfica dos trabalhadores da SCMA

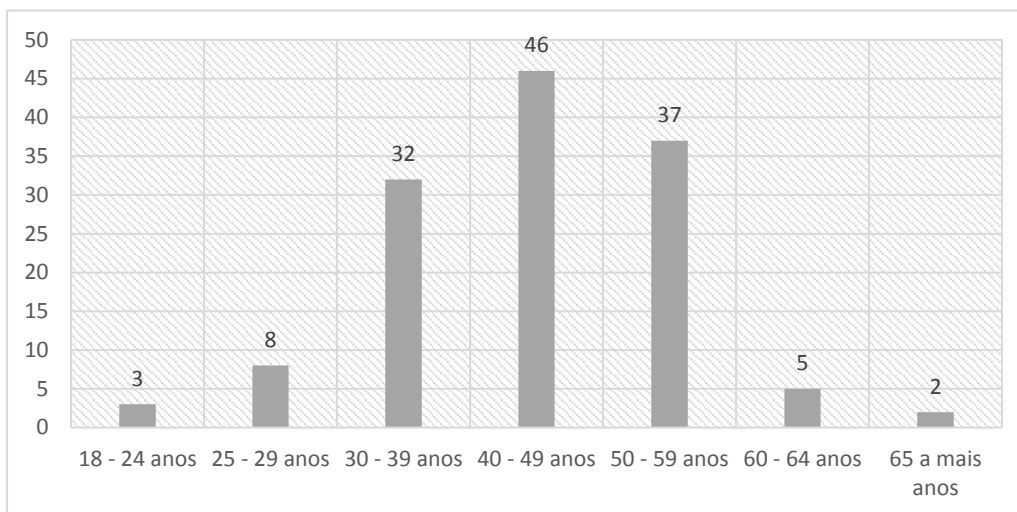


Gráfico 1 - Distribuição por estrutura etária

Atendendo à constituição do gráfico, a preponderância é a do grupo dos 40 aos 49 anos (n=46) seguindo-se os grupos dos 50 aos 59 anos (n=37) e dos 30 aos 39 (n=32).

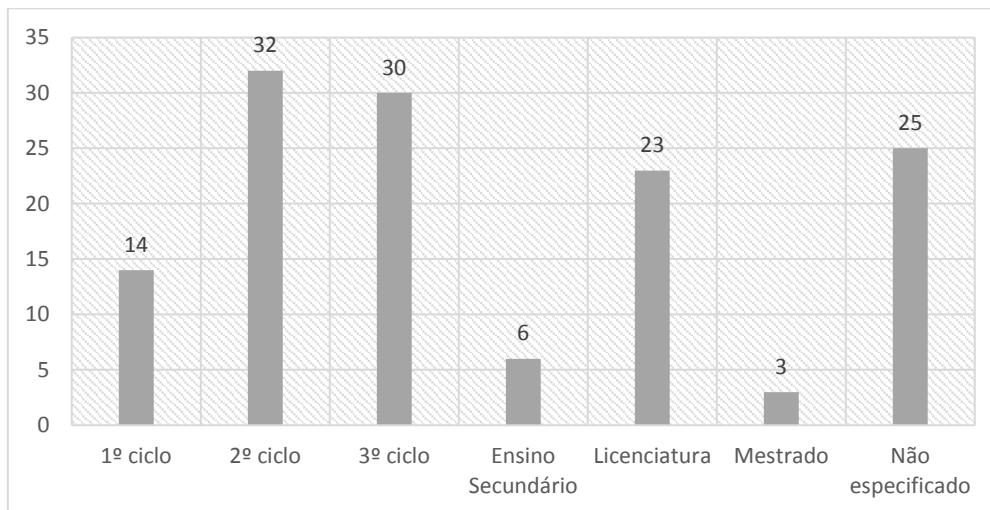


Gráfico 2 - Distribuição por habilitações

No que concerne às habilitações dos trabalhadores é notória a predominância do segundo ciclo (n=32) e terceiro ciclo (n=30), e a minoria concerne aos trabalhadores com mestrado (n=3).

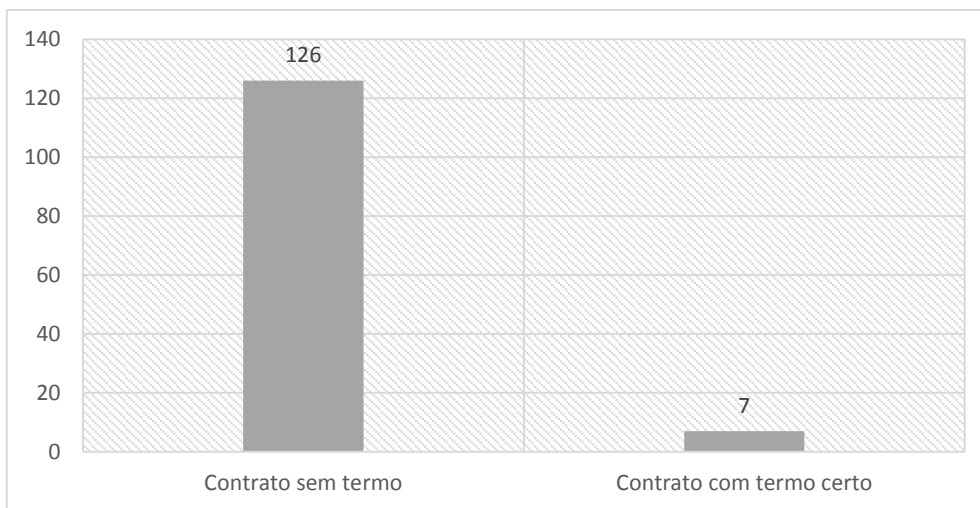


Gráfico 3 - Distribuição por tipo de vínculo

Relativamente ao tipo de vínculo contratual dos trabalhadores, a predominância é a do contrato sem termo que abrange 126 dos 133 trabalhadores da instituição.

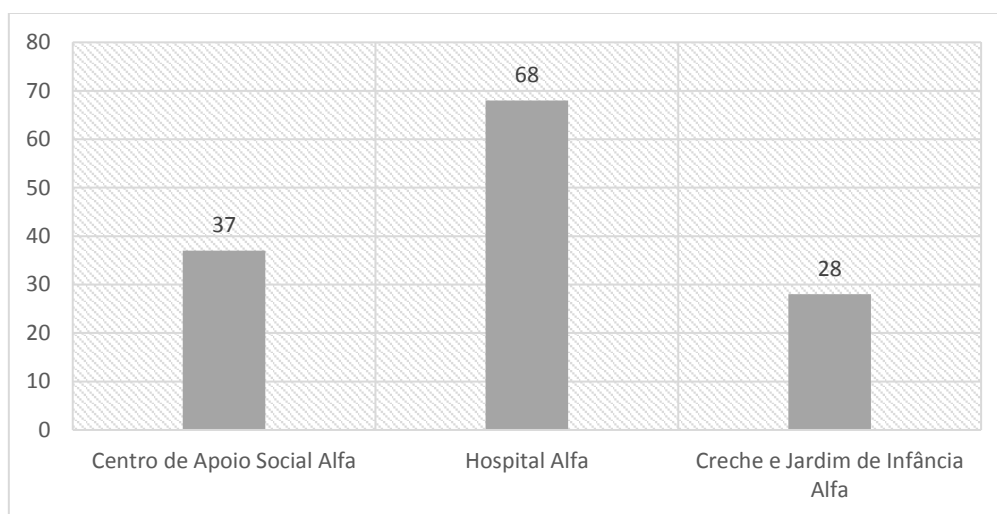


Gráfico 4 - Distribuição dos trabalhadores por valência

O Centro de Apoio Social Alfa tem 37 trabalhadores a desempenhar funções, o Hospital Alfa conta com 68 trabalhadores, enquanto que a Creche e Jardim de Infância Alfa agrega 28 trabalhadores. De ressaltar que os serviços centrais e/ou administrativos se encontram agregados no Hospital Alfa.

2.1.4. Caracterização demográfica dos trabalhadores da CJI

Os 133 trabalhadores da SCMA estão distribuídos por valências diferenciadas e também ao nível das categorias profissionais que são diferenciadas. Uma vez que a nossa intervenção foi desenvolvida na Creche e Jardim de Infância Alfa, segue-se a caracterização demográfica das trabalhadoras da valência:

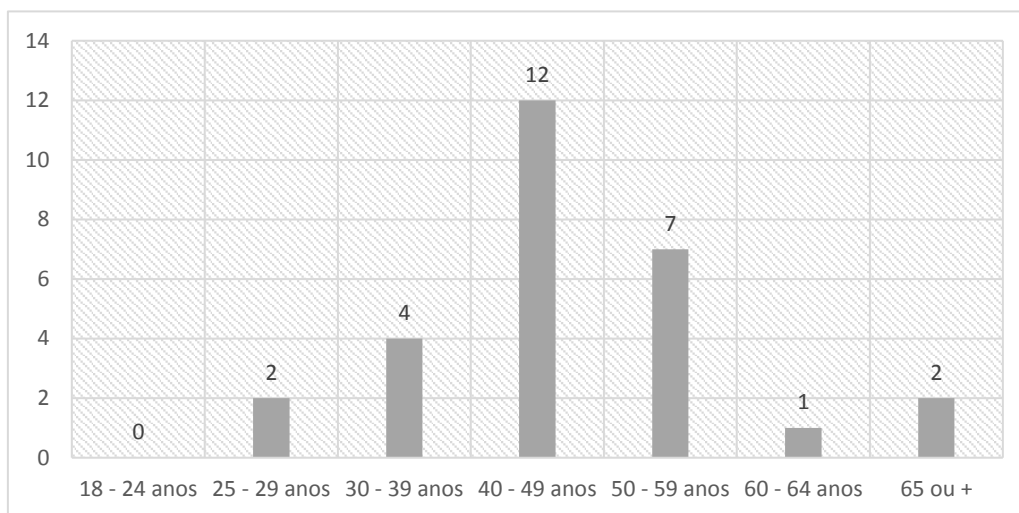


Gráfico 5 - Distribuição por estrutura etária (CJI)

No que respeita à estrutura etária das trabalhadoras da Creche e Jardim de Infância Alfa, há a predominância da estrutura etária dos 40 aos 49 anos (n=12), seguida dos 50 aos 59 anos (n=7).

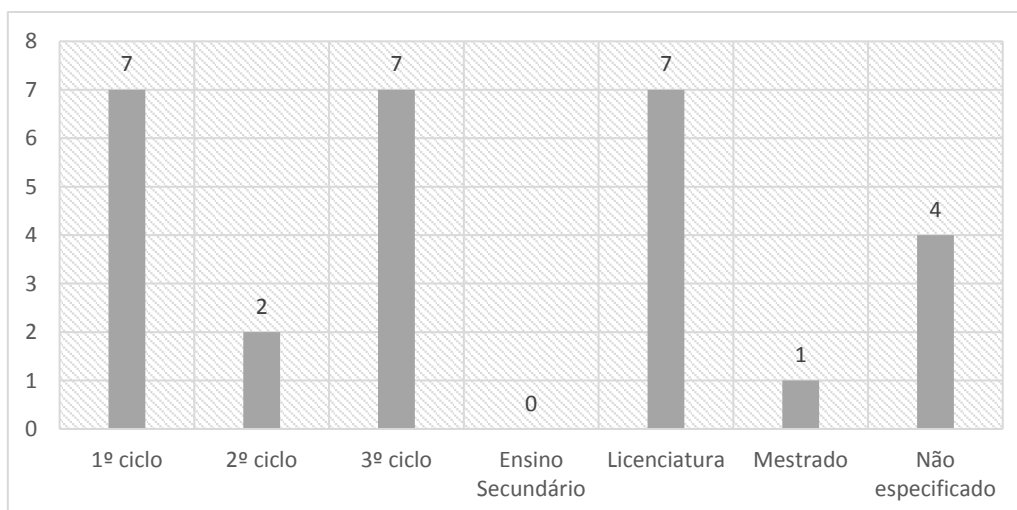


Gráfico 6 - Distribuição por habilitações (CJI)

Através do gráfico é notório que a maioria das trabalhadoras possui habilitações ao nível do primeiro ciclo (n=7), terceiro ciclo (n=7) e de licenciatura (n=7).

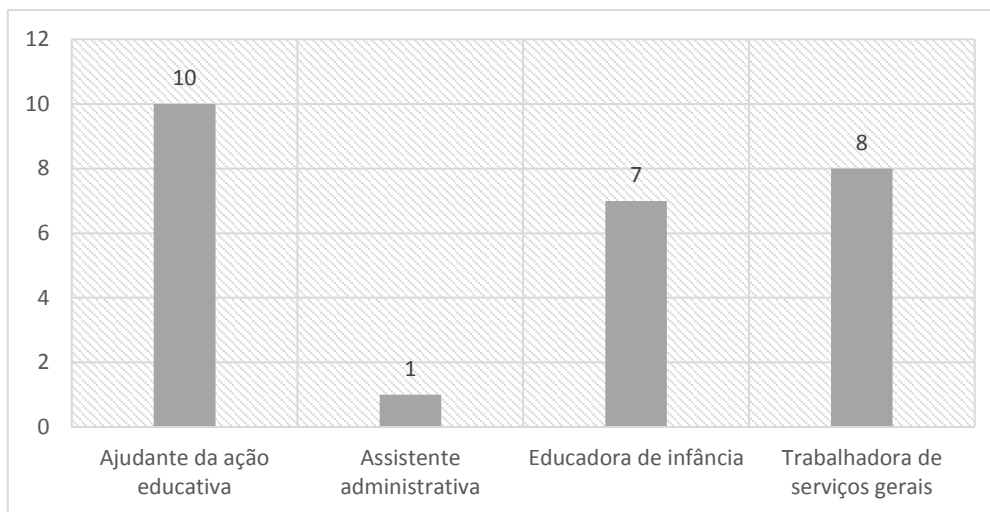


Gráfico 7 - Distribuição por categoria profissional (CJI)

A nossa prática foi desenvolvida junto de 10 ajudantes da ação educativa; 1 assistente administrativa; 7 educadoras de infância e 8 trabalhadoras de serviços gerais, tal como indica o gráfico.

2.2. Problemática de investigação/intervenção

Aquando da reunião com a provedora da instituição acerca da contextualização da SCMA e dos modos em que iria decorrer o estágio curricular, a provedora manifestou desde logo interesse em que a problemática de investigação/intervenção fosse desenvolvida em torno da questão da AD. J. Ketele *et al* (1994:15) considera que uma procura pressupõe que alguém solicita explicitamente a outrem (um organizador) alguma coisa. Neste sentido, e por forma a consolidar os interesses da instituição com os interesses da investigação, ficou acordado que iríamos procurar desenvolver a problemática da AD e perceções dos trabalhadores sobre a mesma.

Mais tarde, durante uma conversa com a acompanhante na instituição, foi perceptível que este interesse e/ou necessidade de explorar a questão da AD se deve ao facto de esta ser uma prática GRH ainda inexistente na instituição e por considerarem que esta pode constituir um elemento importante na melhoria da ação do SRHFAP.

A problemática escolhida vai de encontro com os pressupostos enunciados na diretriz de apresentação e descrição² do Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos, que enuncia como objetivos:

² Disponível em <https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/Paginas/Mestrados-em-Educacao.aspx>

“desenvolver competências de análise crítica de instituições educativas, organizações, contextos não formais, departamentos de formação e de gestão de recursos humanos, entre outros, com incidência particular nas políticas e práticas de formação, no trabalho e na gestão de recursos humanos; fornecer modelos conceptuais e metodológicos alternativos que contribuam para a atribuição de outros sentidos às experiências formativas, laborais e de gestão e para a construção de projetos originais e teoricamente consolidados; desenvolver competências de direção de programas e projetos assim como de departamentos de educação e formação e de gestão de recursos humanos e, ainda, competências de identificação, reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens não formais e informais de formação ao longo da vida; e desenvolver competências investigativas no domínio da formação, do trabalho e da gestão de recursos humanos” (Caraterização retirada do sitio da internet do Instituto de Educação da Universidade do Minho).

Posto isto, consideramos que a nossa investigação se articula com os objetivos enunciados, uma vez que o estágio foi desenvolvido em consonância com políticas e práticas de formação, uma vez que construímos e implementamos um plano de formação na SCMA. Todo o nosso trabalho foi conduzido em torno de práticas de GRH, da formação e da análise do trabalho, tendo em consideração a reflexão crítica de todos os intervenientes.

2.2.1. Objetivos

W. Randolph & B. Posner descrevem os objetivos como “princípios de orientação que norteiam os esforços dos membros da equipa” (1992:29).

Assim, podemos dividir os objetivos em duas dimensões: os objetivos gerais e os objetivos específicos. Segundo I. Guerra (2002:163), os objetivos gerais “descrevem grandes orientações para as acções e são coerentes com as finalidades do projecto, descrevendo as grandes linhas orientadoras do trabalho a seguir”, enquanto que os objetivos específicos “são objectivos que exprimem os resultados que se esperam atingir e que detalham os objectivos gerais, funcionando como a sua operacionalização” (*ibidem*).

Nesta linha de ideias, foram estabelecidos como objetivos gerais:

- Desenvolver uma ação de formação que permita perceber que significados e importância atribuem os trabalhadores e dirigentes à AD;
- Construir uma proposta de objetivos da AD de forma conjunta e participada pelos futuros avaliados.

No que aos objetivos específicos diz respeito:

- Fomentar a discussão e troca de ideias nos trabalhadores e coordenadores em torno da AD;
- Desmitificar pré-conceitos sobre a AD;
- Debater representações sobre o trabalho e sobre as suas funções;
- Promover dinâmicas de grupo;
- Apelar e captar a participação dos trabalhadores;
- Analisar criticamente os resultados da discussão sobre a AD;
- Produzir um relatório com os resultados alcançados.

2.2.2. Público-alvo

O público-alvo da nossa ação de formação foi selecionado por forma a ter dois grupos profissionais distintos. O grupo 1 foi constituído por dois mesários; uma diretora delegada; duas coordenadores de valência e oito coordenadores de serviço dado que estes profissionais mantêm contacto com todas as valências e monitorizam os problemas inerentes às consequências da inexistência do processo de AD. Para o grupo 2 e 3 contemplamos as trabalhadoras do CJI tendo em conta o interesse manifestado pela provedora e acompanhante de estágio da SCMA em reunião.

A constituição dos grupos é a seguinte:

- Grupo 1: 13 trabalhadores da SCMA com coordenação superior e intermédia (2 mesárias; 1 diretora delegada; 2 coordenadores de valência; 8 coordenadores de serviço);
- Grupo 2: 12 trabalhadoras afetas à Creche (3 Educadoras de infância; 6 Ajudantes da ação educativa; 3 Trabalhadoras de serviços gerais);
- Grupo 3: 13 trabalhadoras afetas ao Jardim de Infância (3 Educadoras de infância; 4 Ajudantes da ação educativa; 5 Trabalhadoras de serviços gerais; 1 Assistente administrativa).

Ainda que na caracterização demográfica das trabalhadoras do CJI tenham sido contabilizadas 28 trabalhadoras, nos grupos 2 e 3 apenas estão enunciadas 25 uma vez que 2 trabalhadoras se encontravam em baixa prolongada aquando da realização do estágio e 1

educadora do CJI pertence ao grupo 1 uma vez que desempenha também a função de coordenação.

3. Enquadramento Teórico

“Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática, não olhando a que a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática de uma teoria” (Pessoa, 1926, citado por Franco, 2007:143).

3.1. Políticas educativas e a génese da avaliação

Após a Segunda Guerra Mundial e por emergência da reconstrução das principais potências mundiais, foram sentidas mudanças significativas no que respeita à ordem política e à estrutura social a nível mundial, ajustadas a uma nova forma de Estado, assente na “prosperidade económica, na igualdade e no pleno emprego” (Esping-Andersen, 1990, citado por Guimarães, 2011:48).

Esta nova forma de governação foi designada de Estado-providência, que segundo A. Giddens (1997:137) “Quem diz Estado-providência diz Estado-nação”. Tal afirmação surge pelo facto de esta nova forma de Estado institucionalizar “estratégias que têm como propósito garantir direitos, nomeadamente os direitos sociais, promovendo uma distribuição mais justa de recursos, pela definição de políticas fiscais e pela concretização de outras de cariz social e educativo, como aquelas que incluem a educação de adultos” (Guimarães: 2011:47).

Assim, o Estado-providência pressupõe uma preocupação em garantir todos os direitos aos cidadãos, nomeadamente o direito à saúde, à habitação e à educação e ainda se baseia igualmente no “aumento da produtividade e da riqueza, bem como no princípio da melhoria gradual das condições de vida dos grupos sociais, quer se esteja a falar de trabalhadores, de profissionais, daqueles que possuem responsabilidades na gestão de organizações de trabalho ou de patrões” (*ibidem*, 2011:49).

Para a prossecução dos objetivos enunciados, o Estado-providência alinha no desenvolvimento de políticas com vista ao reforço da oferta de emprego, assim, segundo P. Guimarães (2011:55) o Estado “intervém na economia para, num segundo momento, actuar na qualidade da força de trabalho, qualificando-a e procurando adaptá-la às exigências do trabalho” e é neste âmbito que se “consolidam um conjunto de iniciativas de educação de adultos, nomeadamente a adaptação e reconversão da mão-de-obra de acordo com as necessidades da economia” (*ibidem*). Deste modo, prevê-se que o Estado mobilize os recursos necessários à

formação e qualificação dos indivíduos e que estes sejam, posteriormente, inseridos no mercado de trabalho por forma a garantir as finalidades do Estado-providência como a prosperidade económica e o pleno emprego. Assim, segundo Bélanger & Federighi (2001:48-49) citados por P. Guimarães (2011:59) a educação de adultos “vai sendo progressivamente percebida como um *direito social básico*, que envolve o acesso e a participação dos adultos na concepção, desenvolvimento e na avaliação de modalidades de educação e formação formais e não formais, bem como, indiretamente, uma estratégia e mobilidade social ascendente”. Com esta forma de Estado são adotadas “políticas públicas de educação de adultos que, progressivamente, beneficiam de legislação específica e de financiamentos estatais” (*ibidem*), a implementação destas políticas “encontra-se a cargo de um conjunto de instituições estatais, ligadas à administração central, regional e local às escolas ou outras entidades” (*ibidem*).

Neste contexto de Estado-providência a educação é entendida como “um bem de natureza colectiva” (UNESCO, 1996:150 citado por Lima, 2007:18). Foi neste contexto que vários teóricos concetualizaram a noção de *educação permanente*, nos finais dos anos 70, inícios dos anos setenta, muitos deles desenvolvidos no âmbito da UNESCO, como por exemplo o Relatório Aprender a Ser (Faure *et al*). Na perspetiva de R. Canário (1999:88) a educação permanente “ênfatisa a sua dimensão cívica, indissociável da construção de uma cidade educativa”. Esta ideia é consubstanciada por L. Lima (2016:63) que entende que “a educação permanente representa um contributo indispensável à humanização dos seres humanos e à realização da sua vocação intelectual, através da interpretação crítica do mundo e da participação ativa e responsável no processo da sua transformação”.

Todavia, a realidade em Portugal no que respeita ao Estado-providência foi um pouco distinta daquela que sucedeu em outros países centrais. Deste modo, segundo B. Santos “o Estado português fica muito aquém de um Estado-providência, é um semi-Estado-providência” (1992:47), uma vez que no entender do autor o Estado-providência se baseia em quatro elementos estruturais:

“um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado com o objectivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia; uma relação contante, mesmo que tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais; e uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos de benevolência estatal” (*ibidem*).

Assim, o autor entende que em Portugal não chegou a “estabelecer-se nenhum pacto social e a hipertrofia do Estado é tão evidente nas políticas sociais como nas relações salariais” (*ibidem*). Posto isto, o Estado português apenas teve um Estado que B. Santos designou de Estado-semi-

providência uma vez que as políticas sociais vigentes em Portugal não eram, inteiramente, congruentes com as políticas em que assentavam o Estado-providência.

Anos mais tarde, em inícios dos anos setenta, a “conjuntura económica começou a inverter-se, com a perda de ritmo de crescimento acompanhada por elevadas taxas de inflação” (Santos, 1990:81), e dá-se uma crise do Estado-providência nos países centrais surgindo então uma nova forma de políticas de Estado alinhado em políticas neoliberais e emergente sobretudo nos EUA e Inglaterra assentes, essencialmente, no individualismo, na liberdade de escolha e na competitividade.

P. Guimarães (2011:134) explica que as políticas neoliberais destacam “a autonomia individual, defendendo a diminuição da coerção e a desregulação, criticando por essa via o excesso de leis; acentuam a liberdade nas trocas comerciais, na economia e nas ações dos diferentes agentes e actores sociais; atribuem uma outra acepção à justiça social e à igualdade que prescinde da intervenção directa do Estado” (*ibidem*:134). Deste modo, assiste-se nesta altura, a uma inversão de papéis por parte do Estado Neoliberal uma vez que delega liberdade de escolha aos sujeitos de forma a que estes sejam responsabilizados pelos resultados das suas escolhas.

Em Portugal as políticas neoliberais também se fizeram sentir, A. Afonso (1998, 225) entende que o “neoliberalismo se manifestou em Portugal primeiramente no campo das decisões macroeconómicas” e que mais, mais tarde, chegou também ao “campo da educação”.

No contexto da Educação de Adultos, de acordo com Melo *et al* (2002:110) o Estado-providência “cede o lugar às lógicas de mercado ou de «quase mercado» e o foco de atenção transita da educação para a formação e, sobretudo para a aprendizagem ao longo da vida” referindo-se ao “quase mercado” como a “ideia de escolha educacional, de acordo com as estratégias e racionalidades individuais mais típicas dos clientes e consumidores de EA e com os seus estilos de vida e necessidades, responsabilizando os indivíduos pelas suas (boas ou más) escolhas, pelos seus sucessos ou fracassos no mercado de emprego” (*ibidem*).

Melo *et al* (2002:110) inspirados em B. Hake referem que a aprendizagem ao longo da vida “foi abraçada pela União Europeia como a solução para a competitividade das economias europeias no contexto dos mercados globais, apelando à flexibilização, à empregabilidade e à responsabilidade individual, embora ignorando as dinâmicas inerentes aos riscos típicos das sociedades contemporâneas”.

Assim, os pressupostos de educação permanente são agora substituídos pelos da Aprendizagem ao Longo da Vida que enaltece uma aprendizagem “mais individualista,

fragmentada e instrumental” (Lima, 2007:19), comportando assim “um significado mais comportamental e individual, podendo relevar não apenas de acções de educação formal ou não formal, mas também de situações experiências sem carácter estruturado e intencional” (*ibidem*).

L. Lima refere que “as últimas décadas têm revelado um complexo processo de mudança, tanto conceptual quanto de orientação política, fazendo esbater a origem mais democrática e emancipatória do ideal de educação ao longo da vida e preferindo realçar as capacidades adaptativas e funcionais traduzidas pelo elogio da aprendizagem ao longo da vida” (2010:50). O autor apresenta uma crítica a esta mudança uma vez que descarta, sobremaneira, a dimensão humanista da educação deixando assim de privilegiar a reflexão crítica, a criatividade, a transformação social em detrimento de uma dimensão mais técnica, aliada a características funcionais e fortemente ligadas à competitividade económica. Porém “o que não significa ao aceitar que a educação não faz tudo e que a aprendizagem não pode tudo, se aceite, consequentemente, a sua subordinação mecânica perante a sobredeterminação económica, hoje simbolizada pelo novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida” (*ibidem*:51).

Nesta ordem de ideias a Educação de Adultos “tende a ser conceptualizada como um bem de consumo mercadorizável, passível de troca e comercialização” (Melo *et al*, 2002:110). Esta mudança de paradigma exalta alterações a nível concetual, mas não só. Boshier (1998:5) considera mesmo que “se a educação ao longo da vida era um instrumento para a democracia, a aprendizagem ao longo da vida está quase inteiramente preocupada com a caixa registadora”. O autor com tal afirmação pretende elucidar para o facto de, cada vez mais, vivermos numa sociedade em que se reduz a educação à serventia das questões económicas, quando deveria ser a economia a servir para a garantia dos direitos dos cidadãos, nomeadamente, o direito à educação.

Na perspetiva de A. Afonso (1998:74) o Estado neoliberal adotou um “*ethos* competitivo, decalcado no que tem vindo a ser designado por *neo-darwinismo social*, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos”. Neste sentido, a título de exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma nova cultura de gestão económica no setor público, como também induziu “a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A Avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos” (*ibidem*). Assim, é atribuída uma crescente importância pela avaliação, perspetivando indicadores de qualidade passando a “servir como

instrumento de desregulação social e foi uma forma de introduzir a lógica de mercado na esfera do Estado e da educação pública” (*ibidem*:76).

A crescente importância atribuída à avaliação, segundo C. Moreira & M. Silva (2015:482) deve-se, essencialmente, “à sua emergência como mecanismo de regulação e controlo, à evolução das políticas educativas, à reconfiguração do papel do estado no que diz respeito ao serviço público de educação e ao aumento da centralização dos processos de decisão”.

Em Portugal, um dos exemplos da introdução de mecanismos de avaliação é a instituição do Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP) que constituiu um importante marco na história de processos avaliativos. Este é um sistema de AD dos trabalhadores de organismos e instituições do setor público. A implementação deste sistema tem por base a Lei n.º 66-B/2007 de 28 de Dezembro que estabelece como objetivos globais:

- “a) Contribuir para a melhoria da gestão da Administração Pública em razão das necessidades dos utilizadores e alinhar a actividade dos serviços com os objetivos das políticas públicas;
- b) Desenvolver e consolidar práticas de avaliação e auto-regulação da Administração Pública;
- c) Identificar as necessidades de formação e desenvolvimento profissional adequadas à melhoria do desempenho dos serviços, dos dirigentes e dos trabalhadores;
- d) Promover a motivação e o desenvolvimento das competências e qualificações dos dirigentes e trabalhadores, favorecendo a formação ao longo da vida;
- e) Reconhecer e distinguir serviços, dirigentes e trabalhadores pelo seu desempenho e pelos resultados obtidos e estimulando o desenvolvimento de uma cultura de excelência e qualidade;
- f) Melhorar a arquitectura de processos, gerando valor acrescentado para os utilizadores, numa óptica de tempo, custo e qualidade;
- g) Melhorar a prestação de informação e a transparência da acção dos serviços da Administração Pública;
- h) Apoiar o processo de decisões estratégicas através de informação relativa a resultados e custos, designadamente em matéria de pertinência da existência de serviços, das suas atribuições, organização e actividades” (art. 6º, Lei n.º 66-B/2007).

Ainda que o SIADAP vigore, atualmente, somente na função pública, este apresenta-se como um contributo importante para outras organizações sejam privadas ou do terceiro setor, sendo que, no presente caso, este “visa contribuir para a melhoria do desempenho e qualidade de serviço da Administração Pública, para a coerência e harmonia da ação dos serviços, dirigentes e demais trabalhadores e para a promoção da sua motivação profissional e desenvolvimento de competências” (art. 1º, Lei n.º 66-B/2007).

Dada a importância da avaliação de desempenho no nosso estágio, no seguinte ponto procuraremos contextualizar esta problemática teórica.

3.2. Avaliação de Desempenho: Pressupostos teóricos

A AD integra, atualmente, uma das principais práticas de GRH que I. Chiavenato (1993:261) classifica como sendo “uma técnica de direção imprescindível na atividade administrativa”, trazendo benefícios, geralmente, quer para o trabalhador, para as direções, para a organização e a própria comunidade envolvente.

Nem sempre as funções essenciais e preocupações associadas à GRH foram as mesmas, estas sofreram mutações ao longo dos tempos e até a própria designação dada a estes processos também sofreu alterações. O conceito de GRH é relativamente recente e surgiu em substituição da tradicional Administração do Pessoal e Gestão de Pessoal.

A generalidade dos autores, nomeadamente A. Brandão & C. Parente (1998:2), consideram três grandes períodos na evolução da função pessoal:

- A Administração do Pessoal (fim do séc. XIX – 1950)
- A Gestão de Pessoal (1960 – 1980)
- A Gestão de Recursos Humanos (1980 – até à atualidade)

No que ao primeiro período diz respeito – a Administração do Pessoal - este assume “uma forma embrionária, correspondendo à sua concepção mais tradicional” (*ibidem*) adquirindo uma função administrativa, e desenvolvia, essencialmente, os serviços tradicionais como o recrutamento e remunerações dos trabalhadores, e mais tarde, dedicou-se igualmente à formação. A função essencial da Administração do Pessoal está relacionada com a adaptação do trabalhador à produção como meio de elevar a produtividade, seguindo os regulamentos e normas internas. Este, segundo A. Brandão e C. Parente, constituiu um dos problemas “desta abordagem, que se caracteriza pela reactividade, apostando, portanto, na recuperação de níveis de produtividade e não na investigação ou na inovação, é o da adaptação do homem à organização” (1998:3).

O segundo período - a Gestão de Pessoal - é “considerado como a fase de ‘maturidade’ da função Pessoal e da sua equiparação às outras funções de gestão dentro das empresas” (*ibidem*) onde se denota uma crescente preocupação com a motivação e satisfação dos trabalhadores, evidenciando assim uma visão mais humanista e menos tecnocrática. Regista-se o alargamento

das funções, nomeadamente, “a função assume-se como área de gestão, encarregue de gerir os recursos em termos de emprego, remuneração, formação, duração do trabalho e desenvolvimento de instrumentos de gestão específicos: os quadros da função Pessoal adquirem, então, uma posição estatutária equiparada aos restantes gestores” (*ibidem*). No que respeita à Gestão de Pessoal há uma finalidade de gerar nos indivíduos determinadas capacidades e potenciar a sua empregabilidade. É também nesta fase que tomam conhecimento dos “parceiros sociais da organização, nomeadamente, os sindicatos e associações profissionais” (*ibidem*).

O terceiro período - a Gestão de Recursos Humanos - constitui o “momento em que a função se começa a assumir gradualmente como uma das áreas estratégicas da empresa” (*ibidem*:4) e mantém-se até aos dias de hoje. Na perspetiva de A. Brandão & C. Parente “a aceleração dos ritmos de mudança nos ambientes organizacionais e os desafios que as empresas têm que enfrentar obrigá-las-iam a mobilizar todos os seus recursos, colocando os Recursos Humanos em primeiro lugar na medida em que estes seriam o elemento constitutivo da empresa e, portanto, o mais importante garante da sua flexibilidade” (*ibidem*). Nesta abordagem o objetivo passa “não apenas o de conseguir a adaptação da empresa ao seu meio, mas também e sobretudo o de garantir a sua capacidade de antecipação das mudanças” (*ibidem*), ou seja, assume uma função prospetiva. É também nesta fase que é evidenciada a crescente importância e preocupação com a AD como forma de desenvolver o capital humano e potenciar os RH.

Neste sentido, segundo B. Pontes (1996:24) “a avaliação de desempenho é um método que visa estabelecer um acordo com os funcionários, de forma contínua, de acordo com os resultados esperados pela organização, acompanhar os desafios, corrigindo os rumos, quando necessário, e avaliar o desempenho”. Posto isto, a AD é entendida como uma forma de aproximar as motivações dos trabalhadores às da organização partilhando objetivos comuns e dispondo de um acompanhamento como forma de aperfeiçoar e melhorar as práticas quer do trabalhador, quer da própria organização. Tal é assentido por C. Levy-Leboyer (1991:93) considerando que a avaliação “implica tanto o indivíduo como a organização, porque é necessário, simultaneamente, que os responsáveis pela decisão, no seio da organização, avaliem o indivíduo, e que este colabore para si próprio uma imagem completa do que a organização espera dele e do que ele pode, por sua vez, esperar da organização”.

C. Levy-Leboyer explica ainda que “a motivação dos indivíduos para o trabalho não se mede como uma característica individual: constrói-se” (1991:94) e por isso apoia-se na teoria da

instrumentalidade³ para fundamentar a sua ideia de que “nenhum trabalhador será motivado se não se aperceber claramente da maneira como estão ligados o seu trabalho e o que a organização lhe dá em troca” (*ibidem*). O autor considera assim que “as avaliações recebidas, de maneira formal ou informal, da parte dos outros (...) nunca é um processo neutro aos olhos desse alguém” (*ibidem*), assim sendo, é importante clarificar e desmistificar os modos como são conduzidos os momentos de AD para que, o individuo que está a ser avaliado saiba com clareza os parâmetros de avaliação a que está sujeito.

Neste sentido, a AD é considerado um um processo importante “para várias finalidades:

- Seleccção e orientação profissional (recrutamento interno).
- Formação profissional. A avaliação permite fazer um inventário das deficiências e a elaboração de programas de formação.
- A avaliação de desempenho é ainda usada para servir de suporte à política de promoção”

(Rocha, 1997:120).

Para além do contributo para as práticas de GRH apresentadas anteriormente com AD podem também advir benefícios para o trabalhador, para a direção e para a organização. De entre os benefícios I. Chiavenato refere que o trabalhador:

- “fica conhecendo as regras do jogo, ou seja, os aspectos de comportamento e de desempenho que a empresa mais valoriza em seus funcionários;
- fica conhecendo quais as expectativas de seu chefe a respeito do seu desempenho e seus pontos fortes e fracos, segundo a avaliação do chefe;
- fica sabendo quais as providências que o chefe está tomando quanto à melhoria de seu desempenho (programas de treinamento, estágios etc.) e as que ele próprio – subordinado – deverá tomar por conta própria (autocorreção, maior capricho, mais atenção no trabalho, cursos por conta própria etc.) ; e
- tem condições para fazer a auto-avaliação e autocrítica para o seu autodesenvolvimento e autocontrole” (1989:92).

Os benefícios para a direção estão relacionados com o facto de

“ter condições para:

- melhor avaliar o desempenho e o comportamento dos subordinados, tendo por base variáveis e fatores de avaliação e, principalmente, contando com um sistema de medição capaz de neutralizar a subjetividade;
- propor medidas e providências no sentido de melhorar o padrão de comportamento de seus subordinados; e
- comunicar-se com os seus subordinados, no sentido de fazê-los compreender a mecânica da avaliação do desempenho como um sistema objetivo e como está desenvolvendo-se seu desempenho, através desse sistema” (*ibidem*).

³ Pressupõe que a motivação para o trabalho depende de três fatores: Expectativa; Instrumentalidade e Valência

No que concerne aos benefícios para a organização:

- “tem condições de avaliar seu potencial humano a curto, médio e longo prazos e definir a contribuição de cada empregado;
- pode identificar os empregados que necessitam de reciclagem e/ou aperfeiçoamento em determinadas áreas de atividade e selecionar os empregados com condições de promoção ou transferências; e
- pode dinamizar sua política de recursos humanos, oferecendo oportunidades aos empregados (não só de promoções, mas principalmente de crescimento e desenvolvimento pessoal), estimulando a produtividade e melhorando o relacionamento humano no trabalho” (*ibidem*).

Posto isto, a AD constitui um importante processo para o desenvolvimento de certas práticas de GRH, acarreta contributos favoráveis para o trabalhador, para a direção e para a organização.

A questão que se impõe neste momento refere-se à forma sobre como devemos conceber a AD tendo em conta os objetivos, os avaliadores, o contexto e os destinatários.

Neste sentido, a AD pode ser feita por diferentes intervenientes do processo e, de acordo com J. Rocha “a avaliação pode ser feita:

- Pelos superiores que avaliam os subordinados.
- Pelos subordinados que avaliam os superiores.
- Pelos próprios funcionários que se avaliam uns aos outros.
- Combinação de formas diferentes de avaliação” (1997:120).

O autor apresenta-nos variadas formas de avaliar e que, poderão ser utilizadas consoante os objetivos de cada organização. No entanto, é importante ressaltar que a AD deve ser um processo pensado por e para todos tal como acontece com o nosso estágio, desse modo, é importante que todos participem na AD de forma a torná-lo em um processo mais humanista e menos tecnocrático.

No que aos instrumentos e/ou métodos de AD dizem respeito existe um conjunto diverso, que vão sendo enunciados por diferentes autores e que compreendem características diferentes. A título de exemplo, A. Caetano (1990:49) considera que os instrumentos assumem importância para as organizações no que respeita à sua aceitação por parte dos avaliadores e dos avaliados, e à eficácia do sistema de avaliação. Assim, o autor enumera abordagens distintas da AD que assumem características diferentes consoante o seu foco, são elas:

- “Abordagens centradas na personalidade;
- Abordagens centradas nos comportamentos;
- Abordagens centradas na comparação com outros
- Abordagens centradas nos resultados”.

No que se respeita às abordagens centradas na personalidade estas “acompanham o problema da avaliação de desempenho desde o seu início e traduzem-se, habitualmente, num tipo de escalas ancoradas em traços de personalidade” (*ibidem*:51).

As abordagens centradas nos comportamentos baseiam-se nas ações dos trabalhadores e não traços e entre os instrumentos recorrem:

- Incidentes críticos;
- Escalas de escolha forçada;
- Escalas ancoradas em comportamentos;
- Escalas de padrão misto;
- Escalas de observação comportamental;
- Lista de verificação.

As abordagens centradas na comparação com outros “pressupõe um conjunto de indivíduos cujo trabalho é complementar ou concorrente entre si, é possível utilizar esta situação social como base de um padrão de medida do desempenho profissional” (*ibidem*:68). Neste tipo de abordagem é usual o recurso à ordenação simples; comparação por pares e distribuição forçada.

No que concerne às abordagens centradas nos resultados estas “propõem como critério básico de avaliação os resultados dos comportamentos ou da actividade das pessoas” (*ibidem*), assim não consideram tanto os próprios comportamentos ou atividades mas os resultados que advém deles. Neste tipo de abordagens são utilizados como instrumentos os padrões de desempenho e a gestão por objetivos.

Em contrapartida, I. Chiavenato (1993:122) classifica os métodos e técnicas de avaliação como:

- Métodos absolutos de classificação (escalas gráficas, checklist e escolha forçada);
- Métodos comparativos (método de ordenação, comparação e distribuição forçada);
- Métodos escritos (incidentes críticos; essay e método de pesquisa de campo).

No entanto, e mais do que a importância do método e técnica, o autor alerta para o facto de “a avaliação de desempenho, no fundo, não passa de uma boa sistemática de comunicações, atuando no sentido horizontal e vertical da organização” (*ibidem*).

Nesta linha de ideias, importa ainda referir que esta práticas de GRH tem a ela associadas vantagens e desvantagens. Assim, e de acordo com uma publicação do *Jornal Economia e Finanças* (2013), algumas das vantagens referem-se: à “motivação, os colaboradores têm oportunidades de crescimento e sentem-se valorizados; metas, após a avaliação é estipulado uma

nova meta. Uma directriz mais focada para os objectivos da empresa; comunicação, os colaboradores passam a entender os objectivos da gerência imediata e a gerência, as necessidades dos colaboradores”⁴.

Ainda que uma das vantagens se refira à motivação dos trabalhadores, a AD não pode ser encarada como solução para todos os problemas. Nesse sentido, F. Mager & P. Pipe (1979) defendem que os motivos pelos quais os indivíduos não fazem as coisas como deveriam fazer são infundáveis. Acrescentam ainda que “quando há problemas – causados pela diferença entre o que as pessoas fazem e o que se quer que elas façam – as soluções mais comumente usadas são: dar informação complementar, exortar, ou ambas as coisas. [...] Mas os problemas com o elemento humano assumem diversos aspectos e são resolvidos através de medidas diferentes” (1979:1). Os mesmos autores consideram que quando existem discrepâncias no desempenho estas podem estar, ou não, associadas a uma deficiência de habilidade, e que, para o caso de não estarem relacionadas com estes fatores consideram que há necessidade de algo mais do que dar informação aos trabalhadores. Esta ideia pressupõe que “em vez de modificar a capacidade e os conhecimentos do indivíduo (já que é provável que ele já possua a habilidade necessária) [...] terá que modificar as condições associadas ao desempenho, ou as consequências, ou resultados, do mesmo desempenho [...] em vez de mudar o que o indivíduo pode fazer, mude alguma coisa no ambiente em que ele realiza o trabalho de modo a que este seja mais agradável, menos repulsivo e menos árduo)” (1979:51).

Por outro lado, e no que às desvantagens diz respeito, estas estão relacionadas com o facto de este método ser: “trabalhoso, este método exige organização e planeamento porque todos os funcionários da empresa são avaliados; demorado, a avaliação do desempenho é um processo lento e de longo prazo. Talvez a companhia não tenha todo esse tempo para fazer mudanças; influências pessoais, talvez a pessoa que esteja avaliar se deixe levar pelo relacionamento íntimo que tem com o avaliado. Seja amigo, marido, irmão, seja outro familiar e não faz a avaliação racionalmente”. Contudo, a mesma publicação adverte para o facto de “nas organizações a avaliação do desempenho emerge consciência nos seus colaboradores para com os objectivos organizacionais. Desse modo, representa um diferencial competitivo, incrementa os seus resultados e cria condições essenciais para o sucesso da organização”.

⁴ Fonte: *Jornal Economia & Finanças*, de 13 de outubro de 2013

3.3. Modelos pedagógicos no campo da educação de adultos

I. Chiavenato (2004:85) considera que “as pessoas constituem o capital humano das organizações” e que este “pode valer mais ou valer menos na medida em que contenha talentos e competências capazes de agregar valor à organização e torná-la mais ágil e competitiva. Portanto, esse capital vale mais na medida em que consiga influenciar as ações e destinos da organização” (*ibidem*). Ainda na perspectiva do autor, este considera que o impulso fundamental “da modernização está nas pessoas, nas suas habilidades e conhecimentos, na sua criatividade e inovação, na sua inteligência e na sua competência” (1992:124) uma vez que a “modernização passa antes pela cabeça das pessoas e pela sua competência para chegar posteriormente às máquinas, equipamentos, métodos, processos, produtos e serviços” (*ibidem*).

Tendo em conta a perspectiva de I. Chiavenato é necessário refletir sobre os modelos de formação e quais os mais adequados às finalidades de cada projeto.

Neste sentido, M. Lesne (1984:18) representa os formadores de adultos como “agentes de mudança” e, por esse motivo, através da sua obra o autor oferece aos formadores “um instrumento de análise, uma grelha que lhes permita uma nova leitura das suas práticas, um relacionar lúcido do seu projecto pedagógico (da sua intenção global, do seu alcance teórico, ideológico ou político) e das práticas realmente exercidas (que resultam da confrontação do seu projecto com a realidade da formação)” (*ibidem*).

Deste modo, o autor perspectiva três modos de trabalho pedagógico:

MTP1 – Modo de Trabalho Pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa;

MTP2 – Modo de Trabalho Pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal;

MTP3 - Modo de Trabalho Pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo.

M. Lesne explica que o formador:

“é apenas um agente de socialização socialmente reconhecido (pelo Estado, por uma associação, por uma empresa, por um grupo) para exercer uma função de formação, mas toda e qualquer pessoa que viva em sociedade é, de alguma maneira, agente de informal de socialização-formação [...] o formador de adultos, como professor, é, de alguma maneira, um agente de socialização de segundo grau, especializado num papel que, social e potencialmente, é de todos” (1984:34).

Para além de situar a posição do formador em formação de adultos, o autor situa também a posição do formando de acordo com os *três modos de trabalho pedagógico*:

- “aquele em que a pessoa em formação é *sobretudo* considerada como objecto de socialização, determinada socialmente, *produto social*, de alguma maneira, e *objecto* de socialização-formação;
- aquele em que é *sobretudo* considerada como sujeito da sua própria socialização, *actor social*, determinando-se e adaptando-se de forma activa aos diferentes papéis sociais e às exigências de funcionamento social e, por consequência, *sujeito* da sua própria socialização-formação;
- aquele em que é sobretudo considerada como um *agente de socialização*, agente *determinado mas também determinante*, agindo, ao mesmo tempo, em e sobre as condições estruturais do exercício do processo, em e sobre o próprio processo e, por consequência, *agente social* e agente de socialização-formação das outras pessoas” (*ibidem*).

Importa ainda clarificar qual a relação entre o formador e as pessoas em formação, assim, o autor classifica-a como sendo “uma *relação social* em que intervêm, através e para lá do momento de formação, os quadros sociais reais e os meios historicamente situados em que se forjaram as experiências dos actores em presença, a situação histórico-social determinada em que se exerce e efectua a relação de formação” (*ibidem*:35).

No que à *relação com o saber* diz respeito, segundo o autor, esta refere-se:

“às concepções e às opções relativas aos conteúdos que todo o acto de formação veicula: saber no sentido lato do termo e cobrindo a habitual trilogia de saberes, saber-fazer e saber-ser, assim como todas as formas provenientes da imaginação pedagógica (saber tornar-se, saber situar-se e mesmo aprender a aprender...) maneiras de agir, de pensar ou de aprender conhecimentos de tipo científico, económico ou político” (*ibidem*:39).

Desta forma, procuraremos situar e explorar cada um dos *três modos de trabalho pedagógico* de acordo com as suas especificidades, nomeadamente, de acordo com a relação formador-pessoa em formação, a sua relação com o saber e ainda os meios pedagógicos utilizados.

No que se refere ao MTP1 - *Modo de Trabalho Pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa*, este surge como “um processo de inculcação e de imposição, em que o lugar do saber e do poder, se situa, essencialmente no formador” (Lesne, 1984:47), onde o objeto de formação é a pessoa, levando, posteriormente, a “procedimentos quantitativos de controlo de aquisições, que tentam medir, para o reduzirem, o desvio entre o modelo proposto pelo formador e o modelo desenvolvido pela pessoa em formação” (*ibidem*:57). A relação formador-pessoa em formação é considerada pelo autor como uma *relação dissimétrica* e considera que “a relação de formação concebe-se menos entre um saber e um não-saber, que entre saberes desiguais e heterogéneos, e modelos diferentes de organização desse saber, embora a dissimetria se

mantenha característica da sua relação com o saber” (*ibidem*:51). Os métodos pedagógicos utilizados no MTP1 são, essencialmente:

- *Métodos afirmativos;*
- *Métodos interrogativos;*
- *Métodos ditos ativos.*

No que respeita aos *métodos afirmativos*, segundo M. Lesne, alguns autores articulam-nos com “métodos expositivos (transmissão de um saber) ou em métodos demonstrativos (transmissão de um saber-fazer)” (*ibidem*:63), aproximando o MTP1 à pedagogia tradicional e/ou clássica.

Por outro lado, os *métodos interrogativos* consistem “em substituir à exposição e/ou à demonstração, seguidas de perguntas de controlo, um conjunto de perguntas de controlo, um conjunto de perguntas para levar o aluno a descobrir o resultado que se deseja fazer memorizar” (Goguelin citado por Lesne, 1984:63).

No que aos *métodos ditos ativos* diz respeito, estes referem-se à “descoberta pessoal e experiencial” (*ibidem*:64) por parte das pessoas em formação.

O autor explica ainda que, neste modo de trabalho pedagógico “A estruturação da relação de formação põe em relevo o dualismo intrínseco de toda a relação: o formador de um lado, as pessoas em formação do outro” (*ibidem*:61).

No que concerne ao MTP2 – *Modo de Trabalho Pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal* tem como objetivo “desenvolver uma atitude motriz face aos problemas de toda a ordem com que se vê confrontada e uma certa orientação para a apropriação pessoal dos diferentes saberes” (*ibidem*:78), M. Lesne refere ainda que, neste modo de trabalho pedagógico “considera as pessoas em formação mais com «educando-se» ou «formando-se» que como «ensinados» ou «formados»” (*ibidem*). No MTP2 a “ação pedagógica propõe-se também desenvolver nas pessoas em formação capacidade de iniciativa, não só no universo do conhecimento, mas também no domínio da gestão da sua própria formação e na análise das suas próprias condutas” (*ibidem*). Assim, neste *modo de trabalho pedagógico*, a relação com o saber desenvolve-se “em função um objetivo comum: fazer de maneira que a pessoa seja o sujeito da sua própria formação” (*ibidem*). Relativamente aos métodos utilizados no MTP2 estes referem-se a:

- *Trabalho de grupo;*
- *Métodos de grupo por tomada de consciência;*
- *Técnicas de criatividade;*

- *A intervenção;*

- *Meios audiovisuais.*

No que se refere ao *trabalho de grupo* este “revela-se o mais pertinente de todos os meios utilizados sempre que o formador deseje que a pessoa seja o sujeito da formação” (*ibidem*:122), este constitui um método pelo qual é motivada “a libertação das forças internas necessárias ao desenvolvimento da pessoa passa pela acção de um grupo e por acções recíprocas no seio de um grupo, ou seja, pelo mais social dos meios pedagógicos” (*ibidem*:123).

Relativamente aos *métodos de grupo por tomada de consciência* “visam essencialmente, não a construção de um saber-fazer eficaz, mas a evolução das atitudes dos participantes” (*ibidem*:127).

As *técnicas de criatividade* abrange a *psicodrama e sócio-drama* que visa “exercitar a espontaneidade-criatividade considerada como uma capacidade de criação livre que se opõe às respostas estereotipadas, aos modelos culturais convencionais” e ainda o «*Brainstorming*» considerada pelo autor como uma “técnica de libertação do pensamento imaginativo” (*ibidem*:131) e a *sinética* que se apresenta como “uma teoria e uma pedagogia da criatividade” (*ibidem*).

A *intervenção* leva a “formação aos locais onde se levantam problemas a que esta mesma formação pode dar uma resposta operatória” (*ibidem*:132), nomeadamente a organizações de carácter industrial, comercial, e outras mais ou menos estruturadas.

Os *meios audiovisuais* pretendem “diminuir o peso dos contributos orais” (*ibidem*, 145) e, nesse sentido, recorrem a elementos de informação como gravações visuais, artigos de revistas e jornais, entre outros que considerem relevante para a apresentação de determinada informação.

Neste modo de trabalho pedagógico, “o formador deixa de se considerar o depósito do saber e do poder; põe em acção meios pedagógicos destinados a remetê-los, tanto quanto possível, para as mãos das pessoas em formação” (*ibidem*:148).

No que ao MTP3 - *Modo de Trabalho Pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo* diz respeito, aqui a “formação dirige-se, pois, a agentes sociais concretos, que ocupam lugares concretos em estruturas sociais concretas, que caracterizam grupos humanos reais e concretos, ou seja, enraizados na história” (*ibidem*:156). Com o recurso a este *modo de trabalho pedagógico* pretende-se que o plano de formação assuma uma “função produtora e transformadora: desenvolver no indivíduo, a partir da sua posição social, a capacidade de modificarem as condições de exercício das suas actividades quotidianas” (*ibidem*:239). A pessoa

em formação é aqui entendida como “agentes sociais, susceptíveis de intervir ao nível da capacidade que toda a sociedade possui de agir sobre o seu próprio funcionamento” (*ibidem*:152). No que concerne À relação com o saber, esta “está em coerência com o princípio fundamental que sustenta actividades de formação que visam sobretudo desenvolver o papel de agente social em pessoas em formação, inseridas em situações concretas, no seio das quais, determinadas e determinantes, operam” (*ibidem*:160). Os métodos aqui utilizados são essencialmente:

- *Uma tomada em consideração da globalidade do acto de formação;*

- *Uma relação dialéctica entre a realidade pedagógica e a realidade social, profissional e cultural;*

- *O uso de meios pedagógicos não específicos.*

Uma tomada em consideração da globalidade do acto de formação pressupõe a “confrontação constante entre o que se passa na situação de formação e as situações concretas em que se inserem essas pessoas nas suas condições de vida constituiu, ao mesmo tempo, o cimento e o referencial de todas as actividades que o acto de formação contém ou suscita” (*ibidem*:194).

Uma relação dialéctica entre a realidade pedagógica e a realidade social, profissional e cultural diz respeito à própria lógica do MTP3 que “considerando as pessoas em formação como agentes sociais e postulando uma formação em relação com as situações reais, só pode reflectir a infinita diversidade das práticas quotidianas” (*ibidem*:203), quer sejam elas de carácter social, profissional e/ou cultural.

O uso de meios pedagógicos não específicos refere-se às técnicas destinadas a facilitar a tomada de consciência, entre as quais o *trabalho de grupo*, as experiências das pessoas em formação, os *auxiliares audiovisuais*, *estudos de caso ou problemas*, o recurso aos *media*, entre outras técnicas que se vão revelando importantes de abordar no decorrer da formação.

Se por um lado, M. Lesne fundamenta a sua teoria tendo por base a lógica de socialização dos indivíduos, G. Ferry (1991:67) distingue três modelos de formação segundo o “tipo de processo, a sua dinâmica formativa e o seu modo de eficiência”, designados por:

Modelo centrado nas aquisições;

Modelo centrado no processo;

Modelo centrado na análise.

No que concerne ao *modelo centrado nas aquisições* este está subjacente ao ensino tradicional que, parafraseando o autor, “podemos reconhecer aqui las formaciones tradicionales,

en que la adquisición de conocimientos está provista de algunos ejercicios pedagógicos que constituyen el total de la formación” (*ibidem*:71). Os conteúdos e objetivos da formação são pré determinado e formador assume aqui um papel central no processo formativo.

O *modelo centrado no processo* requer um trabalho por parte do formador muito diferente do modelo anterior, uma vez que aqui se objetiva o desenvolvimento pessoal do formando, promovendo o espaço a iniciativas de animação e atividades específicas. Desta forma, é dada a prioridade às experiências em detrimento das aquisições.

O *modelo centrado na análise* assenta, essencialmente, na imprevisibilidade e no incontrolável, uma vez que o formando irá trabalhar a reflexão e análise por forma a saber como tomar determinada decisão em determinada situação tendo por base não só os conhecimentos, mas essencialmente, a experiência.

Algumas características dos modelos apresentados anteriormente, nomeadamente, o MTP1 - *Modo de Trabalho Pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa* de M. Lesne e o *Modelo centrado nas aquisições* de G. Ferry situam-se naquela que P. Freire chamou de *conceção “bancária” da educação*. Esta designação constitui uma crítica de P. Freire às “relações educador-educandos” em que impera, fundamentalmente, a narração de conteúdos, que o autor considera serem “retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (2003:57). Posto isto, P. Freire refere que o ato de “encher os educandos dos conteúdos de sua narração” conduzem-nos à “memorização mecânica do conteúdo narrado”, conferindo à educação um ato de “depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (*ibidem*).

Neste sentido, P. Freire alerta para as consequências que podem advir da *conceção “bancária” da educação*, considerando que “nos próprios “depósitos” se encontram contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta” (*ibidem*:61) e que, mais cedo ou mais tarde, “os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua ‘domesticação’” (*ibidem*).

Deste modo, como forma de contornar as características *narradoras* e *dissertadoras*, P. Freire propõe uma outra forma de educar onde a finalidade “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (*ibidem*:67). Assim, o autor defende uma “educação libertadora, problematizadora” em que já não se pretende “o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente”

(*ibidem*:68). Posto isto, o educador não se posiciona somente como mero transmissor de conteúdos mas que, durante a sua prática educa e é educado, pressupõe que, durante o diálogo entre ambos, quer o educador, quer o educando se educam reciprocamente. P. Freire explica que, neste sentido, ambos “se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem” (*ibidem*).

Assim, é perspectivado que “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e como mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo” (*ibidem*:70), aproximando este modelo à reflexão crítica e como prática de liberdade.

Mais recentemente, F. Fernández (2006) também se posiciona face aos modelos educativos de adultos e apresenta três modelos distintos que se articulam com os enunciados até então, classificando-os como ferramentas para estimular a reflexão e melhorar análises e práticas:

O modelo receptivo alfabetizador;

O modelo dialógico social;

O modelo económico produtivo.

No que diz respeito ao *modelo receptivo alfabetizador* este é um modelo em que o “perfil do educador ficou definido pela figura dominante do professor que ensina e pela autoridade do especialista em letras” (2006:17). Este é um modelo fortemente articulado à dimensão académica e dá prioridade ao ensinar a receber uma vez que “através da alfabetização, é facilitada mais a memorização, a recordação e o recurso à tradição do que o pensamento, a criatividade e o diálogo com os textos que lê” (*ibidem*).

O modelo dialógico social pressupõe uma menor articulação com a dimensão académica, dando prioridade “à consciência crítica, ao pensamento, à participação e gestão social” (*ibidem*) permitindo “interagir, de uma forma reflexiva e imaginativa, na vida quotidiana e estrutural da sociedade” (*ibidem*). O perfil do educador de adultos é o de “animador que se põe à disposição das potencialidades de aprendizagens das pessoas adultas” (*ibidem*).

Já no que se refere ao *modelo económico produtivo* o papel do educador é o de “gestor de recursos humanos, que seleciona as aprendizagens em função da sua rentabilidade” (*ibidem*:18), ou seja, é aqui notória a forte associação da educação à economia, à produtividade e à competitividade expressas pelas políticas neoliberais.

F. Fernández (2006:14) considera ainda um novo caminho, a partir dos anos 80, “em direcção a uma sociedade de aprendizagem permanente onde o referente já não é a escola, mas

sim a vida; não é a academia, mas sim as necessidades sociais; não é a formação, mas sim a aprendizagem; não são os ensinamentos que oferecem os professores, mas sim as procuras dos aprendizes”.

3.4. Conceção e gestão da formação

Atualmente, é cada vez mais recorrente incluir a formação nos discursos oficiais e do quotidiano. C. Estevão considera que “para se ser competitiva numa economia liberalizada, desregulamentada e privatizada, em vias de mundialização, qualquer organização é obrigada a prosseguir não só com uma estratégia de redução dos custos de produção e de aumento de qualidade e de variedade dos produtos e serviços, mas encarar também os recursos humanos como o recurso mais valioso e verdadeiramente estratégico” (2001:187). Assim, o autor destaca a formação, essencialmente, a partir da década de 80 como um “tema dominante do discurso gerencial e é vista como um verdadeiro investimento, instituindo-se como uma filosofia de gestão, visando o êxito da organização por um processo contínuo de aprendizagem” (*ibidem*). A formação é assim encarada pelo autor como uma mais valia para a organização e como impulsionador da competitividade por via da aprendizagem contínua.

Neste sentido, importa clarificar o conceito de formação, J. Gomes *et al*/descreve-o, num sentido mais amplo, como “o processo, seja ele formal ou informal, planeado ou não, através do qual as pessoas aprendem novos conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos relevantes para a realização do seu trabalho” (2012:382). Assim, ainda na visão dos autores, a formação destina-se a desenvolver três áreas do saber:

“1. SABER SABER – permite adquirir e melhorar conhecimentos gerais e específicos, necessários ao exercício da função, e capacidades cognitivas (conhecimento, memória, compreensão, análise/avaliação).

2. SABER FAZER – permite adquirir e melhorar capacidades motoras e outras capacidades e competências para realizar o trabalho, ou seja, instrumentos, métodos e técnicas necessários para o bom desempenho.

3. SABER SER E ESTAR – permite adquirir e melhorar atitudes, comportamentos e modos de estar adequados à função e às necessidades da organização (e.g., boas competências de comunicação interpessoal; empenhamento na organização; capacidade de relacionamento com os clientes; capacidade de gerir o conflito; desenvolvimento do «amor à camisola»)” (*ibidem*:383).

Gomes *et al*/apresentam ainda quatro áreas de intervenção da formação:

“1. TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÕES – assegura a transmissão de conteúdos sobre a organização, os clientes ou os produtos.

2. MUDANÇA DE ATITUDES FACE AO TRABALHO – permite o ajustamento atitudinal e ce comportamental dos indivíduos à estratégia da organização, ajuda-os a melhorarem as relações interpessoais e promove-lhes a capacidade de auto-análise para consequente desenvolvimento pessoal.

3. DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE TRABALHO – permite melhorar capacidades directamente relacionadas com a execução da tarefa.

4. DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS – permite desenvolver domínios mais abstractos, como o pensamento estratégico global, sendo especialmente importante para os gestores" (*ibidem*).

Deste modo, é necessária uma gestão deste processo, assim A. Meignant refere que a gestão consiste em “analisar, tomar ou fazer tomar decisões por todos os actores envolvidos em função da melhor relação custo/benefício e dos recursos disponíveis externos e internos, pôr em prática essas decisões, controlar os resultados e regular a evolução, e tudo isto para contribuir para a finalidade da função Pessoal” (1999:34).

Posto isto, “a formação, como processo, pode ser desdobrada em várias fases, genericamente, designadas por ciclo de formação” (Gomes *et al*, 2012:407). Neste sentido, os autores identificam quatro fases necessários ao planeamento de uma ação de formação:

- Identificação ou diagnóstico de necessidades;
- Programação;
- Execução;
- Avaliação.

Assim sendo, como forma de orientar o planeamento de uma ação de formação, é necessário, num primeiro momento, realizar um levantamento de necessidades. A. Meignant entende que “a necessidade de formação é a resultante de um processo que associa os diferentes actores interessados e traduz um acordo entre eles sobre os efeitos a suprir por meio da formação” (1999:109). Nesta fase são ainda construídos os objetivos, ajustados às necessidades identificadas no levantamento de necessidades, com vista à construção de uma intervenção ajustada ao perfil desejado tendo em conta o perfil e expectativas dos formandos. Correia *et al* distingue a *análise de necessidades de formação* e *análise de necessidades em formação*. Assim, a *análise de necessidades de formação* é entendida 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” (1999:11). Por outro lado, a *análise de necessidades em formação* privilegia lógicas menos formalizadas, susceptíveis de restituir as subjectividades dos sujeitos em formação, a expressão dos seus desejos: a análise de necessidades em formação é um trabalho pedagógico de animação” (*ibidem*:13).

Após realizado o levantamento de necessidades é o momento do planeamento da ação de formação. Nesta fase torna-se importante dar resposta a uma série de questões que se impõe. Gomes *et al*/entendem que “as principais indagações na mente do arquitecto da formação deverão ser as seguintes:

- PARA QUÊ FORMAR: *quais os objectivos ou resultados esperados?*
- QUEM DEVE SER FORMADO: *a quem se deve dirigir a formação?*
- QUEM VAI FORMAR: *quem será o formador?*
- EM QUE FORMAR: *qual o conteúdo da formação?*
- ONDE FORMAR: *local, órgão, entidade?*
- COMO FORMAR: *quais os métodos de formação?*
- QUE RECURSOS: *quais os recursos necessários?*
- QUANDO FORMAR: *qual a época e horário da formação?*
- QUANTO VAI CUSTAR?” (2012:414).

Esta é uma fase crucial de todo o processo, uma vez que constitui o momento em que a estrutura da ação de formação começa a ganhar forma e, nesse sentido, é importante fazer um planeamento o mais rigoroso possível. Ainda assim, Gomes *et al*/(2012:414) alertam para o facto de “embora, o planeamento seja crucial para o sucesso da formação, existe uma parcela de improvisação e adaptação inerente à interação entre formandos e formadores/tutores”. Neste sentido, “cabe aos formadores estarem preparados para adaptar o programa de formação de acordo com a dinâmica gerada durante a acção” (*ibidem*). Posto isto, é nesta fase que se procede à mobilização dos recursos necessários para a realização da ação de formação (humanos, logísticos, físicos, entre outros...) bem como à caracterização do perfil de competências dos intervenientes. No entanto, ainda que o plano da ação de formação esteja bem estruturado este poderá sofrer alterações e ser adaptado durante a sua execução uma vez que poderá haver necessidade de se proceder a reajustes no plano, de acordo com a receptividade e feedback dos formandos.

Numa terceira fase passar-se-á à realização da ação de formação, ou seja, será o momento de concretizar o que foi planeado na fase anterior, a título de exemplo, planejar dedicar uma sessão à discussão do conceito de Avaliação de Desempenho e promover a discussão em torno das vantagens e desvantagens deste processo. Os possíveis ajustes, correções e/ou resolução de imprevistos serão colocadas aqui em prática.

A quarta fase do ciclo formativo diz respeito à avaliação. Ainda que se apresente na última fase do ciclo formativo, na verdade, ela está presente em todas as fases do processo, estas serão fundamentadas no ponto seguinte.

3.5. Avaliação da formação

Dado que no nosso estágio aplicamos a avaliação da formação, procuraremos neste ponto desenvolver mais exhaustivamente este aspeto do ponto de vista teórico.

Neste sentido, I. Guerra (2002:175) classifica a avaliação como “uma componente do processo de planeamento” e acrescenta que “todos os projectos contêm necessariamente um ‘plano de avaliação’ que se estrutura em função do desenho do projecto e é acompanhado de mecanismos de autocontrolo que permitem, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as trajectórias caso estas sejam indesejáveis”.

No que à avaliação da formação diz respeito, esta é tida como a “apreciação da qualidade ou do grau de eficácia de um processo de formação” (Pronaci, 2002:3), considerando ainda que a mesma resulta de uma “reflexão sobre todos os momentos e factores que intervêm na formação, a fim de determinar quais podem ser, estão a ser ou foram os resultados da mesma” (*ibidem*). Deste modo, existem diferentes tipos de avaliação, que se adequam a diferentes momentos da estratégia avaliativa, entre as quais destacamos, a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

Segundo a obra *Avaliação: As Regras do Jogo* de C. Hadji, a *avaliação diagnóstica* diz respeito à exploração e/ou identificação de “algumas características de um aprendente (por exemplo, as representações ou os conhecimentos adquiridos) com vista a escolher a sequência de formação mais bem adaptada às suas características” (Hadji, 1994:62). Podemos ainda considerar o diagnóstico, segundo o mesmo autor, como a ocasião, de aferir o nível de aptidões, necessidades e interesses do formando e ainda de compreender as dificuldades do indivíduo para assim, proceder à adaptação de estratégias que facilitem a aprendizagem do formando. Este tipo

de avaliação, por norma, acontece antes da ação de formação, mas as suas funções, quer de orientação, quer de adaptação acompanham todo o processo formativo desde que se inicia até ao momento final da ação. Assim sendo, numa primeira fase a *avaliação diagnóstica* consiste no levantamento das necessidades como o diagnóstico no que concerne ao perfil dos formandos, recursos existentes, entre outros; durante a ação de formação a avaliação está presente como forma de detetar possíveis problemas de forma a colmatá-los; no final da ação de formação está também presente como forma de medir os resultados e os níveis de satisfação dos participantes.

Numa fase posterior, já durante a ação de formação, a *avaliação formativa* está, sobretudo centrada nos processos e atividades de produção, e de que forma? O avaliador, nesta fase, tem como principal função a recolha de informação pertinente junto dos formandos, sendo o seu “objectivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades” (*ibidem*:63).

Na fase final da ação, a avaliação é designada como *avaliação sumativa* e é entendida por C. Hadji como o momento “quando se propõe fazer um balanço (uma soma), depois de uma ou várias sequências ou, de uma maneira mais geral, depois de um ciclo de formação” (1994:64).

Para além dos três tipos de avaliação enunciados, A. Meignant apresenta um outro: a *avaliação da satisfação*.

A *avaliação da satisfação* “consiste em interrogar os estagiários, a maioria das vezes a «a quente», isto é, no fim do estágio (...) sobre o seu nível de satisfação relativamente à prestação fornecida” (Meignant, 1999:256). O autor enumera alguns dos itens que mais frequentemente são utilizados, entre eles:

- “Uma apreciação global do estágio.
- A sua apreciação da adequação da formação às suas necessidades e às suas expectativas.
- A qualidade dos conteúdos (nível, adaptação e interesse).
- A qualidade dos métodos e apoios pedagógicos e da documentação entregue.
- A prestação do animador e dos intervenientes.
- A possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em situação real de trabalho.
- As condições gerais de progressão do estágio (instalações, alojamento, etc.).
- Sugestões para melhorar os pontos anteriores” (*ibidem*).

Neste sentido, através da *avaliação da satisfação*, o gestor da formação terá o feedback dos intervenientes de modo a melhorar os aspetos menos conseguidos. A. Meignant enumera isso mesmo, e explica que “as respostas dos participantes podem ter vários destinos. Podem ser destinadas apenas ao uso do formador. Servem-lhe então para melhorar a sua prestação numa

próxima edição do estágio. Podem destinar-se à instituição de formação. Servem então para um acompanhamento qualitativo global das prestações” (*ibidem*:257), entre outros.

Além dos tipos de avaliação enunciados, A. Meignant apresenta uma proposta que pretende também avaliar o impacto e os efeitos da formação. O autor designa-a como *avaliação dos efeitos da formação* e explica a necessidade de considerar duas situações distintas:

“- As acções de formação que visam explicitamente uma melhoria do desempenho a curto prazo. É o caso, essencialmente, das acções de aperfeiçoamento de um assalariado no seu posto de trabalho e das acções de formação colectivas que procuram obter um resultado preciso num desempenho de conjunto [...]

- As acções de formação que acompanham uma transformação mais global a médio e longo prazo [...] em relação às quais é metodologicamente impossível e em termos de gestão inútil procurar, *a posteriori*, isolar o impacto específico da formação.” (1999:256).

Gomes *et al* (2012:420) referem que:

“além da monitorização dos programas de formação e subsequente correcção e refinamento das acções propriamente ditas, as vantagens da avaliação incluem ainda:

- A reflexão e o re-equacionamento das estratégias de formação, assim como das decisões políticas, estratégicas e operacionais presentes nas restantes fases do ciclo formativo.

- A aquisição de conhecimento sobre as pessoas, dado que se recolhem dados sobre as competências adquiridas e desenvolvidas”.

3.6. Contributos teóricos mobilizados para a problemática

Em função dos quadros teóricos, estes foram importantes para as nossas práticas, como forma de as conceber, implementar e analisar sob mais do que uma perspectiva, procurando mobilizar alguns dos pressupostos enunciados pelos autores citados.

De acordo com I. Chiavenato (1992:58) a administração participativa “constituiu uma forma de administração onde as pessoas tenham reais possibilidades de participar, com liberdade de questionar, discutir, sugerir, modificar, alterar, questionar uma decisão, um projeto ou uma simples proposta” e ainda que a participação é entendida como “o envolvimento mental e emocional das pessoas em situações de grupo que as encorajam a contribuir para os objetivos do grupo e a assumirem a responsabilidade de alcançá-los”.

A conceção do nosso plano de formação vai de encontro com esta proposição dado que objetivamos, através de cada sessão, auscultar as representações e sugestões dos trabalhadores sobre a AD para que a instituição, no momento da conceção e implementação do sistema de AD, possa ter em ponderação os contributos dos trabalhadores.

Neste sentido, I. Chiavenato afirma que, “na realidade, a avaliação de desempenho deve envolver cada pessoa da equipe, a própria equipe, o gerente e o departamento” (1992:179). Ainda que a SCMA ainda não tenha implementado o sistema de AD, a instituição pretende que este processo seja democrático e participativo. Participaram no plano de formação os avaliadores e avaliados e, por isso, estiveram presentes na discussão sobre os sentidos da avaliação de desempenho: trabalhadoras de serviços gerais; ajudantes da ação educativa; educadoras de infância; mesárias da instituição; coordenadores de valência e de serviço.

Conforme já referimos, ao nível do levantamento de necessidades, este fora feito pela instituição, uma vez quando da primeira reunião com a provedora da SCMA foi demonstrado o interesse em desenvolver o nosso estágio em torno da problemática da AD. Todavia, a nossa formação também representou um momento de desocultação de necessidades em formação, apresentada por J. Correia *et al*, uma vez que, tal como enunciam os autores:

“A análise de necessidades de formação, já não é encarada como operação prévia ao processo de formação, mas integrada no próprio processo de formação, implica a formação na análise dos sistemas relacionais de trabalho, na análise dos próprios pedidos de formação e na valorização das instâncias locais na tomada de decisões. Ela é, por isso, um elemento crucial na construção dos processos de acção, tendo em vista não a adaptação aos contextos de trabalho, mas a sua transformação. Ela não visa, pois, adaptar as formações dos indivíduos ao exercício do trabalho de cada um deles, mas promover a crítica das condições onde se exerce o trabalho, permitindo a apropriação de competências instrumentais necessárias ao seu exercício” (1999:13).

Assim, o autor refere que a análise de necessidades em formação “parte de uma problematização do campo profissional *tal como se encontra instituído*” (*ibidem*:19) e que, deste modo, se trata de um:

“trabalho que, mais do que identificar carências, incide sobre os seus saberes experiências, sobre os mapas e recursos cognitivos accionados no exercício do trabalho, sobre as representações subjectivas que eles têm da profissão e de si mesmos, em suma, trata-se de um trabalho que não é prévio ao trabalho de formação, mas de uma dimensão imprescindível de um trabalho de formação mais preocupado com a recomposição das competências do que com a sua acumulação” (*ibidem*).

Desta forma, consideramos que a nossa forma de atuação assenta nos pressupostos acima descritos, dado que perspetivamos a ação de formação tendo por base os sujeitos envolvidos e tentamos, ao longo das sessões, auscultar os interesses e expectativas dos formandos de forma a adaptar o processo formativo de acordo com o feedback que íamos recebendo. Posto isto, foi nossa intenção promover sempre a participação dos formandos de modo a envolve-los no processo de tomada de decisões de forma a que a ação de formação fosse, à semelhança do processo de

AD, pensada e concebida por e para os próprios formandos, que foram considerados os sujeitos centrais da nossa intervenção.

No que concerne aos modelos pedagógicos, não nos foi possível concretizar uma *educação problematizadora* de P. Freire mas esta representa um guia inspirador motivado pelo diálogo e por considerar que este diálogo desenvolve aprendizagens quer ao educando, quer ao educador, tal como aconteceu na concretização do nosso plano de formação. Ainda assim, tendo em consideração as diretrizes que orientaram o nosso trabalho aproximamos a nossa prática mais do *MTP2 – Modo de Trabalho Pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal*, essencialmente, pela participação ativa e a voz aos sujeitos na formação.

Por outro lado, no que respeita à avaliação da formação, esta esteve presente durante todo o processo por forma a identificar determinados ajustes que iam sendo necessários, procurando desenvolver uma estratégia tendo por base a orientação e necessidades dos formandos. C. Hadji (1994) situa a avaliação em três momentos da formação e tal foi também desenvolvida no nosso plano de formação. Numa fase inicial foi feito um diagnóstico dos meios e recursos necessários, dos perfis dos formandos, das ideias pré-concebidas dos mesmos e qual a receptividade perante o tema. Durante a ação foram feitos reajustes ao nível das dinâmicas, dos materiais a fim de colmatar certos problemas que iam surgindo. No final da formação foi feito um balanço de todo o processo formativo como forma de aferir o grau de satisfação dos formandos face à formação e os contributos da mesma para cada formando, quer a nível profissional como pessoal.

4. Enquadramento Metodológico do estágio

4.1. Apresentação e fundamentação da metodologia de investigação/intervenção

4.1.1. Paradigma de investigação/intervenção

Todo o projeto de investigação obedece aos pressupostos teórico-conceituais de um determinado paradigma. J. Brand (1992:104) considera que “para conseguir os objectivos e o resultado que o projecto pretende alcançar é preciso jogar com determinados recursos e desenvolver um conjunto de actividades que contribuem para a aproximação do final previsto”.

Shulman (1989) citado por Morgado (2012:26) descreve que “paradigmas não são teorias; são mais formas de pensar ou modelos para a investigação que, quando se aplicam, podem conduzir ao desenvolvimento de teorias”. Neste sentido, o paradigma de Investigação/Intervenção adotado para a prossecução dos objetivos enunciados e que se apresentam como linha orientadora do estágio, assenta nas características do paradigma qualitativo. Deste modo, esforçarmo-nos por aproximar o plano, o método e as técnicas a este paradigma por considerarmos que este privilegia a interpretação, compreensão, intersubjetividade e diálogo.

De acordo com as características do paradigma qualitativo, o desenvolvimento desta dimensão implica “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2001) privilegiando a busca pela descrição, interpretação e compreensão da realidade, valorizando a dimensão subjetiva da mesma. É igualmente privilegiado “na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida” (Pardal & Correia, 2008:17). Nesta linha de ideias procuramos explorar e compreender quais as representações dos trabalhadores da SCMA acerca da AD, do seu trabalho e das suas funções, auscultando as opiniões dos sujeitos. C. Coutinho (2008:7) considera poder “afirmar-se que o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos”. Neste sentido perspetivamos a compreensão das representações dos formandos para uma definição conjunta e participada dos objetivos para que a AD seja pensada por (e para) os trabalhadores. Todavia, também recorreremos ao paradigma quantitativo, embora como menor ênfase quando avaliarmos a formação que foi ministrada. Ainda assim os dois paradigmas abordados são complementares. O paradigma quantitativo é conceptualizado por C.

Coutinho (2011:24) como uma pesquisa centrada na “análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação de em variáveis comportamentais e/ou sócio-afectivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do percurso do processo da investigação empírica”.

4.1.2. Método de investigação/intervenção

O método indica-nos o caminho que devemos adotar no âmbito de um determinado paradigma. L. Pardal & E. Correia (1995:10) consideram que “o método consiste, essencialmente, num conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objetivos determinados”. Posto isto, com vista à concretização do que vem sendo enunciado, o método prosseguido neste âmbito centra-se, fundamentalmente, no estudo de caso.

Como descrevemos inicialmente, a SCMA apresenta diversas valências: o Hospital Alfa; a Creche e Jardim de Infância Alfa; o Centro de Apoio Social Alfa, que abrange Centro de Dia, Lar de Idosos, Serviço de Apoio Domiciliário, Cantina Social e o Centro de Atividades de Tempos Livres. Dada a diversidade de valências e de profissionais tivemos necessidade de optar somente por uma valência para dar início à nossa prática. Assim, a 19 de novembro de 2015, numa reunião composta pela estagiária; a orientadora de estágio; a provedora; a acompanhante de estágio e a responsável pelo Serviço de Recursos Humanos, Formação e Apoio a Projetos, com vista à escolha da valência, ficou decidido, por unanimidade, que a Creche e Jardim de Infância seria a valência em que iríamos desenvolver o nosso trabalho. A escolha recaiu sobre esta valência por ser mais fácil de agilizar os recursos e planificar as sessões de formação, uma vez que não funcionam por turnos.

Na perspetiva de J. Morgado (2012:63) “o estudo de caso é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva criativa e inovadora, descrever compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s)”. Esta definição é consubstanciada nos objetivos de investigação/intervenção do nosso plano de formação, dado que este foi desenvolvido num contexto organizacional específico em que procuramos analisar, a partir das perceções dos trabalhadores no âmbito da problemática, de que forma se deverá orientar e estruturar a AD.

Por sua vez A. Barañano (2008:102) refere que

“um estudo de caso é uma investigação empírica que:

- (i) estuda um fenómeno contemporâneo, dentro de um contexto real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes;
- (ii) lida com uma situação na qual pode haver muitas variáveis de interesse;
- (iii) conta com muitas fontes de evidência;
- (iv) precisa do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para orientar a recolha e a análise de dados”.

Ainda que os resultados obtidos não sejam passíveis de uma generalização, consideramos que esta opção metodológica nos possibilitou destacar uma determinada área e estudá-la de modo mais aprofundado.

4.1.3. Técnicas de recolha de dados

O método é sempre concretizado a partir de algumas técnicas de investigação. L. Pardal & E. Correia (1995:48) consideram as técnicas “um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efectivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica”. Assim, e perspetivando concretizar o enunciado pelos autores L. Pardal & E. Correia, foram consideradas, em diferentes momentos, as seguintes técnicas de recolha de dados:

- a) Análise documental;
- b) Observação;
- c) Focus Group;
- d) Inquérito por questionário.

a) Análise documental

R. Quivy & L. Campenhoud (2003:50) atribuem, sobremaneira, importância a esta técnica considerando “importante insistir desde o início na exigência de situar claramente o trabalho em relação aos quadros conceptuais reconhecidos. Esta exigência tem um nome que exprime bem aquilo que deve exprimir: a validade externa”.

Deste modo, podemos constatar que a análise documental foi uma técnica presente em todas as fases do estágio e do respetivo processo formativo. Foi recorrente o recurso a fontes, como:

- Base de dados de gestão de recursos humanos (PRIMAVERA);
- Documentos internos da SCMA:
 - i) o Balanço Social;
 - ii) o Boletim de Trabalho e Emprego das Misericórdias;
 - iii) Materiais desenvolvidos pelo Serviço de Recursos Humanos, Formação e Apoio a Projetos da instituição, no âmbito da proposta do sistema de AD;
- Jornais locais;
- Literatura sobre as problemáticas em foco, nomeadamente, a AD e a gestão da formação.

b) Observação

Segundo L. Pardal & E. Correia (1995:49) “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador”. A observação foi uma técnica presente durante o desenvolvimento do estágio, através da observação das práticas quotidianas de RH da SCMA, nomeadamente ao nível dos procedimentos por parte do SRHFAP para com os trabalhadores; comunicação de informações relativas a distribuição de horários e outras informações; bem como comunicação dos trabalhadores para com a pessoa responsável pelo departamento onde permaneci durante o estágio. Este tipo de dados fornecem-nos informações importantes sobre a realidade organizacional, concernente a atitudes e comportamentos que por vezes não constam em documentos oficiais e não oficiais.

J. Ketele, (1980:27) citado por J. Ketele & X. Roegiers (1993:23) explica que “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele”.

De entre as vantagens da observação, R. Quivy & L. Campenhoud fazem referência:

“A apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem.

A recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo.

A autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos” (2003:199).

c) Focus Group

L. Ressel *et al*/ (2008:780) descrevem-na como “grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal”.

Segundo U. Flick (2002:128) “os grupos focais podem ser vistos também como um ‘protótipo da entrevista semiestruturada’ e os resultados obtidos por meio desse tipo de entrevista”. Algumas das sessões de formação ministradas assumiram a forma de focus group.

Neste sentido foram constituídos três grupos:

Grupo 1: 13 trabalhadores da SCMA com coordenação superior e intermédia (2 mesárias; 1 diretora delegada; 2 coordenadores de valência; 8 coordenadores de serviço);

Grupo 2: 12 trabalhadoras afetas à Creche (3 Educadoras de infância; 6 Ajudantes da ação educativa; 3 Trabalhadoras de serviços gerais);

Grupo 3: 13 trabalhadoras afetas ao Jardim de Infância (3 Educadoras de infância; 4 Ajudantes da ação educativa; 5 Trabalhadoras de serviços gerais; 1 Assistente administrativa).

O Focus Group foi a técnica privilegiada durante as sessões realizadas, nomeadamente na primeira sessão de forma a quebrar o “gelo” entre os participantes. O(s) roteiro(s) de discussão foram o(s) mesmo(s) para os três grupos focais de forma a conceber uma análise do ponto de vista sociológico mais abrangente e de forma a superar os objetivos enunciados no plano de formação que foi construído com vista à definição conjunta e participada dos objetivos da AD.. Ainda assim, em alguns momentos houve necessidade de reajustar esses roteiros consoante o feedback que íamos recebendo de acordo com a participação, atitude e posicionamento dos formandos face aos temas abordados.

I. Silva *et al*/ (2014:187) perspectiva o Focus Group como uma técnica “muito flexível, podendo a sua aplicação ocorrer na análise de um leque alargado de tópicos com uma grande variedade de indivíduos (incluindo indivíduos com níveis de escolaridade muito reduzidos) e de contextos bem como em diferentes fases dos projectos de investigação”.

d) Inquérito por questionário

Na ótica de A. Gil (1999:128) podemos definir o questionário como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”. Posto isto, foi concebido e implementado um

inquérito por questionário aos formandos que pretendia, da nossa parte, aferir o grau de satisfação dos formandos face ao processo formativo, bem como os contributos deste para o desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

R. Quivy & L. Campenhoud (2003:191) enumeram como principais vantagens do inquérito por questionário as seguintes:

“A possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação.

O facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser facilmente satisfeita através deste método”.

Todavia, e considerando as vantagens apresentadas, é necessário ter um certo cuidado na formulação das perguntas que constam num inquérito por questionário. Assim, A. Gil refere que:

“algumas normas a esse respeito podem ser assinaladas:

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de referência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) a pergunta não deve sugerir respostas;
- e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez” (1999:129).

Neste sentido, procuramos incluir no nosso inquérito por questionário perguntas abertas e fechadas de modo a permitir ao formando expressar as suas opiniões e sugestões sem que sejam limitadas por escalas e/ou critério de avaliação.

O inquérito por questionário foi aplicado no final da ação de formação, como forma de medir e compreender o grau de satisfação dos formandos face à ação de formação. Assim, o inquérito por questionário teve como amostra os 38 trabalhadores que participaram na ação de formação e foi preenchido por 33 formandos.

4.2. Identificação dos recursos mobilizados e das limitações do processo.

Numa fase inicial do estágio foi necessária uma análise dos recursos necessários para a prossecução das atividades que nos propusemos a desenvolver e, posto isto, a instituição prontificou-se, desde logo, a mobilizar todos os recursos e meios necessários. Foram-nos disponibilizadas duas salas na Creche e Jardim de Infância para a realização das sessões de formação, que estavam equipadas com cadeiras e mesas para os formandos e formadora, bem

como projetor multimédia para a projeção dos materiais que preparamos para as sessões, entre os quais apresentações em power point e outros meios audiovisuais. Os materiais escritos cedidos aos formandos foram todos eles impressos pela instituição.

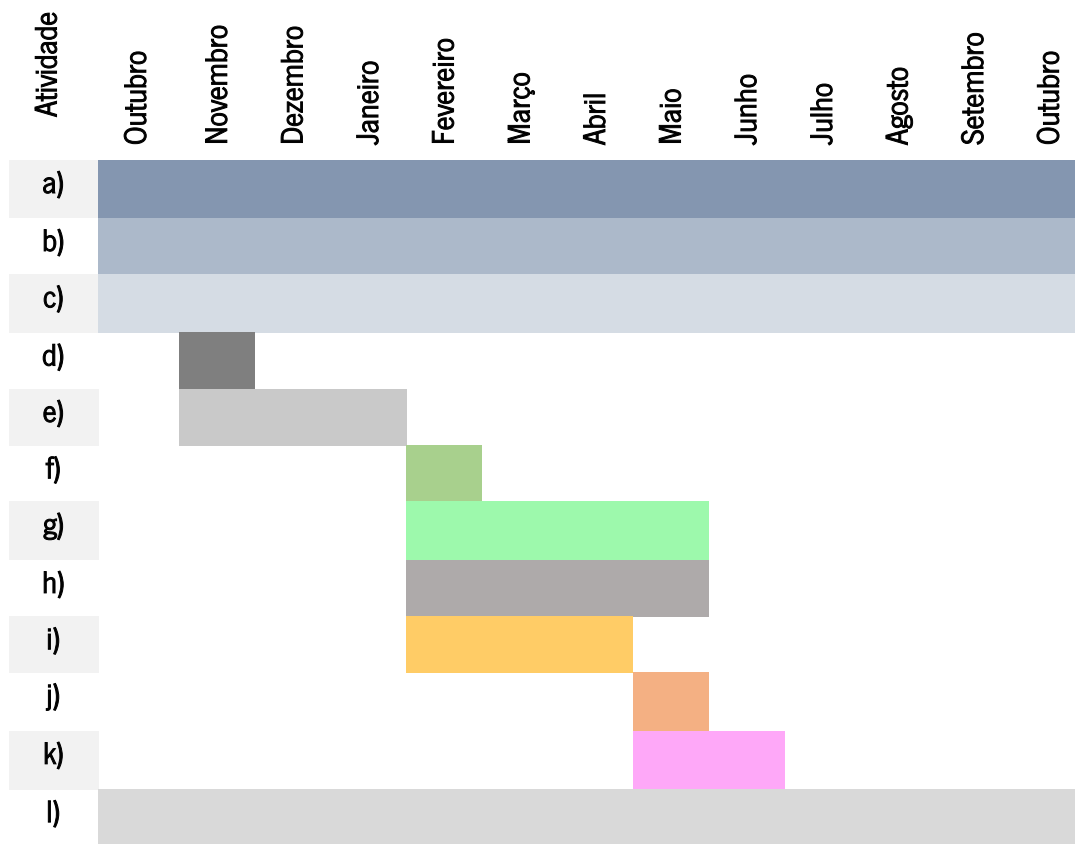
4.3. Atividades desenvolvidas ao longo do estágio

Considerando que “para conseguir os objectivos e o resultado que o projecto pretende alcançar é preciso jogar com determinados recursos e desenvolver um conjunto de actividades que contribuem para a aproximação do final previsto” (Brand, 1992: 104) é importante proceder à descrição detalhada das actividades de estágio. Neste sentido, as actividades que se seguem, constituem uma componente importante para a prossecução dos objetivos que nos propusemos a desenvolver.

Para a concretização dos objetivos enunciados até então, foram desenvolvidas as seguintes actividades:

- a) Análise documental dos documentos da instituição e pesquisa bibliográfica dos pressupostos teóricos que se debruçam sobre a temática em investigação;
- b) Reuniões com a provedora da SCMA e com a acompanhante para pedido de informações bem como manter contacto acerca do desenvolvimento das questões inerentes ao estágio;
- c) Reuniões com o Orientadora de estágio;
- d) Elaboração do Relatório de faltas dos trabalhadores da SCMA do ano 2015;
- e) Conceção e planeamento do plano de formação;
- f) Sessão de divulgação do plano de formação com os participantes e mesários da SCMA;
- g) Implementação do plano de formação;
- h) Sucessivos reajustes no plano de forma a adequá-lo às necessidades dos formandos;
- i) Construção do inquérito de avaliação da ação
- j) Aplicação do inquérito de avaliação da ação
- k) Análise dos resultados dos inquéritos;
- l) Redação da Dissertação de Mestrado.

As atividades realizaram-se sob o cronograma que se segue:



Quadro 1 - Cronograma de atividades

5. Apresentação e Discussão do processo de investigação/intervenção

De forma a alcançar os objetivos⁵ propostos o processo de investigação/intervenção desenvolvido durante o estágio centrou-se na conceção de um plano de formação inerente à AD que, posteriormente, foi implementado na SCMA.

Assim, no presente capítulo pretendemos apresentar e descrever as sessões que constituíram o plano de formação e ainda discutir e analisar os resultados obtidos em articulação com os pressupostos teóricos.

5.1. Apresentação do plano de formação

Aquando da conceção do plano de formação estava claro que as metodologias adotadas teriam de ter em consideração os interesses da instituição e dos formandos.

Posto isto, no que respeita à SCMA, esta manifestou o seu interesse em conhecer as representações dos trabalhadores acerca da AD e assim procuramos desde logo construir instrumentos e consultar referenciais teóricos concernentes à problemática em torno da AD.

Por outro lado, na fase de conceção do plano, as informações relativas aos formandos eram ainda escassas não tínhamos perceção se já teriam participado num sistema de AD, se conheciam o conceito, se estariam muito ou pouco recetivos ao assunto... Assim, privilegiamos metodologias ativas que A. Meignant (1999:184) descreve como sendo “métodos em que a actividade do formando é em si própria considerada o motor da aprendizagem”.

Desta forma, optamos por desenvolver um plano de formação aberto, em que apesar de termos definido algumas linhas orientadoras ao nível da definição dos temas para cada sessão, também demos espaço para ouvir as “vozes” dos formandos.

⁵ Alínea 2.2.2. do presente relatório

Segue-se um quadro síntese representativo das linhas orientadoras do plano de formação, sendo que com o desenrolar das sessões iam sendo necessários certos ajustes de forma a adaptar as abordagens de acordo com os interesses e atitudes dos formandos:

	Tema(s)	Objetivo(s) específico(s)	Metodologia(s)	Materiais
Sessão 1	Conceitos de AD Vantagens e Desvantagens	Perceber quais as perceções e expectativas dos trabalhadores em relação à AD	Ativa; Visualização de vídeo; Brainstorming; Focus Group	Cartões com conceitos e chocolates com figuras
Sessão 2	Análise e descrição de funções I	Fomentar a reflexão sobre as práticas profissionais de cada trabalhador;	Ativa; Trabalho de grupo	Ficha de descrição de funções (apêndice nº3)
Sessão 3	Análise e descrição de funções II	Refletir sobre o modo como desenvolvem o seu trabalho; Especificar as funções de cada trabalhador		
Sessão 4	Parâmetros de avaliação: Construção de objetivos	Desenvolver a reflexão sobre as potencialidades do trabalho de cada trabalhador; Analisar e eleger os objetivos para cada grupo profissional	Expositiva; Trabalho de grupo	Ficha de objetivos (anexo nº1)
Sessão 5	Parâmetros de avaliação: Competências	Refletir sobre as competências a valorizar em cada trabalhador	Expositiva; Trabalho de grupo	Ficha de competências (anexo nº2)
Sessão 6	Balanço do plano formativo	Perceber os pontos fortes e fracos do plano de formação Aferir o grau de satisfação dos participantes	Interrogativo	Inquérito de avaliação (apêndice nº11)

Quadro 2 - Síntese do plano de formação

5.1.1. Descrição e análise das sessões de formação

Sessão nº1:

- Conceitos de AD

- Vantagens e Desvantagens

Objetivos: Perceber quais as percepções e expectativas dos trabalhadores em relação à AD

Metodologias: Ativa; Visualização de vídeo; Brainstorming; Focus group

Materiais: Cartões com conceitos e chocolates com figuras

Na primeira sessão após uma breve apresentação do plano formativo, uma vez que não tinham estado todos presentes na sessão de esclarecimento⁶ de dia 12 de fevereiro, tivemos como ponto de partida a visualização de um vídeo de uma conversa entre um avaliador e um avaliado onde enunciavam algumas vantagens que tinham sentido após a implementação da AD na empresa. Após o vídeo abordamos os conceitos alusivos à AD e ainda vantagens e desvantagens.

Assim, levamos para a sessão cartões com as palavras:

- Oportunidade;
- Medir;
- Reconhecer;
- Justiça;
- Injustiça;
- Diferenciar;
- Ameaça;
- Desempenho;
- Competência;
- Esforço;
- Dedicção;
- Aprendizagem;
- Melhoria;
- Acompanhamento;
- Autoridade.

⁶ Consultar apêndice nº1 – Power Point (Sessão de esclarecimento)

Após apresentar a atividade pedimos que formassem pares e entregamos quinze cartões a cada par que ficaram incumbidos de escolher as três palavras que, na opinião do grupo associavam mais rapidamente à AD.

Posto isto, e após discussão e registo em notas de campo das diferentes opiniões, seguem-se os quadros com os resultados dos três grupos de trabalhadores:

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Oportunidade 2	Reconhecimento 2	Oportunidade 1
Medir 1	Justiça 1	Medir 1
Reconhecimento 1	Diferenciar 1	Reconhecimento 1
Justiça 1	Desempenho 2	Justiça 4
Desempenho 3	Competência 2	Desempenho 3
Competência 3	Esforço 1	Competência 2
Aprendizagem 2	Dedicação 1	Esforço 1
Melhoria 7	Aprendizagem 3	Aprendizagem 1
Acompanhamento 1	Melhoria 4	Melhoria 1
	Acompanhamento 1	

Quadro 3 - Resultados da atividade de conceitos de AD

A palavra melhoria foi a que mais se destacou sendo escolhida doze vezes. Os participantes justificam esta escolha pela melhoria dos serviços e das relações interpessoais entre colegas e entre o colaborador e a instituição que poderá advir do desenvolvimento da AD. O desempenho foi enunciado oito vezes uma vez que será a palavra-chave durante todo o processo. Por outro lado, também a competência foi uma palavra muito discutida, uma vez que consideram que será esta que fará a diferença entre os níveis de desempenho. Ainda a aprendizagem e a justiça foram consideradas pelos participantes uma vez que estas advêm do sistema de AD.

As escolhas dos formandos revelam representações mais técnicas, mais direcionadas para as funções do posto de trabalho, perspetivam melhorias ao nível do serviço alinhadas no desempenho e na competência. As características discutidas pelos grupos vão de encontro com a perspetiva de I. Chiavenato que considera “A avaliação de desempenho está totalmente voltada para a melhoria. O sistema de avaliação serve como importante ferramenta gerencial para melhorar o desempenho das pessoas, alavancar sua satisfação, melhorar o contexto de trabalho

e a qualidade de vida das pessoas e proporcionar melhores resultados em termos de eficiência e eficácia” (1992:195). O autor considera ainda a AD como “uma sistemática apreciação do desempenho do indivíduo no cargo e de seu potencial de desenvolvimento. Toda a avaliação é um processo para estimar ou julgar o valor, a excelência, as qualidades de alguma pessoa” (1989:85).

Após a abordagem dos conceitos seguiu-se uma atividade dedicada às vantagens e desvantagens da AD, assim, levamos chocolates com duas formas diferentes (joaninhas e bonecos de neve) num saquinho. Após cada participante tirar um chocolate pedimos que as “joaninhas” se colocassem de um lado e tomassem a posição a favor da AD e para isso deveriam apontar argumentos a favor e vantagens, por outro lado os “bonecos de neve” ficaram incumbidos de tomar a posição contrária e, assim, argumentar contra e enumerarem as desvantagens.

Sobre a os pressupostos relativos às vantagens e desvantagens da AD, I. Chiavenato entende que a “ avaliação de desempenho tem despertado opiniões contraditórias” (1992:196) sendo que existem percepções extremamente favoráveis e outras completamente o oposto. Por um lado, segundo o autor, o sistema de AD “procura obter envolvimento, participação e comprometimento aliados ao aumento de velocidade em direção à inovação, mudança e À flexibilidade organização” (*ibidem*). Todavia, alerta para as consequências da utilização inadequada deste sistema e alega que “se o sistema de avaliação de desempenho não for adequadamente utilizado – pelo gerente ou pela organização – poderá tornar-se um mecanismo meramente burocrático de manutenção do conservantismo e do *status quo* existente” (*ibidem*). Deste modo, deverão ser tidas em consideração certos cuidados, nomeadamente, “a avaliação de desempenho não pode restringir-se ao simples julgamento superficial e unilateral” (*ibidem*) mas deve ser “um processo dinâmico, bidirecional, interativo e, sobretudo, criativo através do qual gerente e subordinado interagem no sentido de criar condições para uma constante melhoria do desempenho, das tarefas, da qualidade de vida e, conseqüentemente, do melhor alcance dos objetivos organizacionais e individuais” (*ibidem*).

Após a discussão através do focus group, e registo em notas de campo segue-se o quadro síntese com as vantagens e desvantagens enunciadas pelos formandos oralmente:

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Vantagens	<ul style="list-style-type: none"> • “Melhoria dos serviços e do seu funcionamento”; • “Potencia a justiça e o reconhecimento” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Promove a motivação e a reflexão sobre as práticas”; • “Reconhecimento; Qualificação do serviço”; • “Maior satisfação dos clientes e do pessoal”; • “Progresso na carreira” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Tomar consciência do desempenho e das suas práticas”
Desvantagens	<ul style="list-style-type: none"> • “Sensação de injustiça”; • “Promove o nervosismo” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Promove a competitividade e individualismo”; • “Não tem em conta as características individuais” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Cria conflitos e competitividade entre colegas”; • “Um momento de avaliação pode por em causa todo um trabalho bom realizado até então”

Quadro 4 - Resultados atividade vantagens e desvantagens da AD

Ainda que as posições dos participantes fosse diferente daquele que ficaram incumbidos de defender, todos se esforçaram por perspetivar a AD a favor e contra (consoante o chocolate que lhes saiu).

Os argumentos foram diversificados o que deu origem a um debate entre os grupos, e a certa altura enquanto eram apresentados determinados argumentos por um grupo, o outro questionava, punha em causa, contra argumentava.

Deste modo segue-se uma síntese dos argumentos apresentados registados em notas de campo:

Argumentos favoráveis
<ul style="list-style-type: none">• “É unânime que a AD pode não ser 100% justa mas a auto avaliação permitirá uma aproximação maior à realidade”• Poderá promover o espírito de grupo uma vez que as pessoas irão refletir mais vezes sobre o seu comportamento e irão melhorar as suas práticas mesmo no que respeito à relação com as colegas”

Quadro 5 - Argumentos apresentados a favor da AD

Ainda que tenha sido unânime a ideia de que a AD dificilmente será absolutamente justa, os formandos incumbidos de apresentar os argumentos favoráveis conseguiram dar a volta à questão considerando e enaltecendo a auto avaliação como forma de participarem no processo de atribuição de um nível de desempenho, fazendo assim valer dos seus argumentos. Também A. Caetano (1990:89) entende que a auto avaliação “revela diversas vantagens, salientando-se a participação e o envolvimento do subordinado nos processos organizacionais, a maior satisfação, quer do subordinado quer do chefe, e a melhoria do desempenho”. Neste sentido é importante reforçar a ideia de que a AD deve, efetivamente, ser um processo participativo de modo a que todos possam ter as mesmas oportunidades com vista à democracia no seio das organizações e fomentar a *cidadania organizacional* tal como C. Estevão (2001:186) refere no campo da formação.

Argumentos desfavoráveis
<ul style="list-style-type: none">• “A avaliação não é 100% justa”• “Os clubismos, as amizades e a subjetividade inerente podem influenciar os resultados da AD”;• “O próprio avaliador poderá sentir dificuldades em construir objetivos mensuráveis e a proceder à avaliação de desempenho de uma colega próxima”;• “Receiam que não haja imparcialidade no processo avaliativo e que os avaliadores e/ou superiores vejam este processo como algo punitivo”

Quadro 6 - Argumentos apresentados contra a AD

Aquando da discussão acerca do lado negativo e dos problemas associados à AD, uma vez mais foi abordada a questão da justiça e os receios em relação ao modo como os avaliadores encaram todo o processo. J. Rocha enumera também alguns dos problemas apresentados e classifica “as fontes dos problemas do processo de avaliação, da seguinte forma:

- Julgamento humano.
- Avaliadores.
- Processo.
- Política da organização.
- Requisitos legais.
- Inflexibilidade do método” (1997:126).

No final da sessão do grupo 2 e 3 houve ainda tempo, no âmbito do focus group, para questionar um a um se tivessem opção de escolha entre ser e não ser avaliado qual das duas optavam. Das vinte e cinco participantes somente duas optariam por não serem avaliadas uma vez que, na opinião das mesmas, os receios em relação à AD não se sobrepõem às vantagens que esta poderá trazer.

Durante a primeira sessão foram sentidas algumas dificuldades em mediar, por vezes, a discussão, as experiências e testemunhos dos participantes tão díspares o que mostra a complexidade na maneira como cada participante vê a avaliação. Todos apontaram a melhoria na primeira atividade mas houve alguns participantes a associar a AD à punição. Os participantes com mais antiguidade na instituição perspetivam a AD como um sistema aproximado aos mais antigos sistemas de avaliação na administração pública, onde nem sempre constava, a autoavaliação, por exemplo.

De um modo geral, os argumentos evocados prendem-se com os receios quanto à forma como será encarada a avaliação por parte dos superiores, receando que estes a encarem em tom de ameaça e punição. Sugerem que a avaliação deveria ser feita por quem trabalha diretamente com elas e com quem passam mais tempo, como por exemplo, as ajudantes da ação educativa procederem à avaliação das educadoras e o contrário. Receiam que os avaliadores não sejam iguais com todos. Sugerem ainda que deve ser feito um acompanhamento de início, devem ser chamadas atenção das falhas de início sem que esperem pelo final da avaliação para apontar os erros, por forma a poderem melhorar sendo que a avaliação deve ser formativa e não punitiva. Assim, para que a AD corra pelo melhor, requerem bom senso, equilíbrio e igualdade por parte de quem avalia.

Apesar das dificuldades sentidas, todos mantiveram uma postura ativa e participativa. Alinharam em todas as atividades e fundamentaram todas as ideias proferidas. Mostraram-se recetivos e interessados. Encaram a AD com muito otimismo e vêm-na como “um auxílio importante na resolução de certos constrangimentos como a falta de motivação, a falta de espírito de grupo e a falta de feedback em relação ao desempenho e o trabalho de cada uma” (notas de campo), pelo que exprimem a “necessidade em que lhes sejam ditos os aspetos em que devem melhorar de forma a aprender e a progredir” (notas de campo). Entendem que trabalhar com objetivos pode ser um fator de motivação extra e assim incentivá-las a fazer mais e melhor, até no que respeita à pontualidade, enquanto que atualmente, por vezes, facilitem uns minutos, no caso de estarem em processo de avaliação terão mais atenção a essas questões. R. Mager & P. Pipe (1979:77) defendem que “Algumas vezes, uma discrepância no desempenho continua a existir, não porque o sujeito não saiba como fazer as coisas, nem porque não esteja motivado, mas simplesmente porque é indiferente se ele faz ou não a sua tarefa. Nada acontece se ele se preocupa em ter o desempenho almejado; nada acontece em caso contrário, tampouco”. Neste sentido, podemos refletir, a título de exemplo, sobre a questão da pontualidade apontada pelos formandos, uma vez que todos têm noção que devem ser pontuais, no entanto, uma vez que não estão em processo de AD e, por isso não existe tanta atenção em relação a esse aspeto, os formandos poderão facilitar mais um pouco.

No final da sessão e em jeito de conclusão abordamos ainda a questão das recompensas. Caso houvesse a oportunidade de recompensar quem tivesse um excelente desempenho o que sugeriam? Como respostas, as participantes dos grupos 2 e 3 sugerem que repensem o “direito a consultas no hospital”; as “diuturnidades” e a “progressão de carreiras” (notas de campo).

Sessão nº2:

- Análise e descrição de funções I

Objetivos: Fomentar a reflexão sobre as práticas profissionais de cada trabalhador; Refletir sobre o modo como desenvolvem o seu trabalho; Especificar as funções de cada trabalhador

Metodologias: Ativa; Trabalho de grupo

Materiais: Ficha de descrição de funções (apêndice nº3)

Na segunda sessão começamos por apresentar um power point⁷ de modo a clarificar que a AD não tem em vista punir mas a formação e desenvolvimento dos trabalhadores, visando “ampliar, desenvolver e aperfeiçoar a pessoa para o seu crescimento profissional em determinada carreira na organização ou para que se torne mais eficiente e produtivo no seu cargo” (Chiavenato, 1991:24).

Assim, foi explicado aos formandos que a proposta existente e desenvolvida pelo Serviço de Recursos Humanos, Formação e Apoio a projetos da SCMA prevê que haja cinco nível de desempenho:

1. Resultados inferiores ao esperado;
2. Necessita melhorar;
3. Bom;
4. Muito Bom;
5. Excelente.

A finalidade da instituição é que os trabalhadores com níveis inferior ao nível 5 se superem e alcancem o nível mais alto, para isso no caso dos trabalhadores que obtiverem o nível 1 e 2 serão encaminhados para formação e terão uma monitorização mais atenta.

No caso do nível 3, a formação não é obrigatória mas será proposta no sentido de desenvolver determinadas competências que não estiverem ainda bem alinhavadas.

Por outro lado, no caso dos níveis 4 e 5, prevê-se que estes sejam reconhecidos.

Esta abordagem serve ainda para lhes explicar que o nível de desempenho não resulta, necessariamente, em despedimento e que, para que tal aconteça, deveremos obedecer a um conjunto de trâmites legais como um processo disciplinar.

Após explicação e clarificação das ideias em torno das repercussões que a AD poderá ter junto dos trabalhadores abordamos o tema central da sessão que dizia respeito à *Análise e*

⁷ Consultar apêndice nº 2 – Power point (Sessão: Análise e descrição de funções I)

descrição de funções e assim foi feita uma contextualização do que são as funções e qual a importância para a prática profissional.

Assim, J. Rocha define o conceito de função como um “conjunto bem definido de actividades que pode ser atribuído a um só trabalhador da empresa ou, de um modo semelhante, a vários” (1997:95) no âmbito da sessão foram abordadas as funções em grupo de trabalhadores de acordo com a categoria profissional.

Após explanar o tema das funções, procedemos ao preenchimento de uma ficha onde constavam as seguintes questões:

A) O que faz? Correspondente à designação e explicitação da tarefa.

B) Como faz? Respeita às operações na realização da tarefa. São identificados os métodos de trabalho, instrumentos, máquinas e materiais e também as normas a seguir bem como as decisões a tomar.

C) Para que faz? Descreve os objetivos e as finalidades da tarefa.

D) Quais os requisitos? Requisitos a nível académico e de competências, comportamento e atitudes.

As questões colocadas aos formandos foram de encontro com o que I. Chiavenato (1992:106) considera necessário para descrever o conteúdo de um cargo esclarecendo que “A descrição de cargos e o detalhamento das atribuições ou tarefas do cargo (o que o ocupante faz), a periodicidade da execução (quando faz), os métodos empregados para a execução dessas atribuições ou tarefas (como faz) e os objetivos do cargo (por que faz)” (*ibidem*).

No decorrer desta atividade, algumas trabalhadoras do grupo 2 e 3 sentiram algumas dificuldades uma vez que as suas funções não correspondem à categoria profissional atribuída.

Os três grupos refletiram sobre as práticas e esforçaram-se. Mantiveram-se interessados e participativos até ao final. As educadoras e ajudantes da ação educativa reivindicam que os resultados dos inquéritos de satisfação dos pais devem ser divulgados de forma a receberem um feedback sobre se as funções que desenvolvem estão ou não a ser bem desenvolvidas.

Sessão nº3:

- Análise e descrição de funções II

Objetivos: Fomentar a reflexão sobre as práticas profissionais de cada trabalhador; Refletir sobre o modo como desenvolvem o seu trabalho; Especificar as funções de cada trabalhador

Metodologias: Ativa; Trabalho de grupo

Materiais: Ficha de descrição de funções (apêndice nº3)

A terceira sessão foi ainda dedicada à Análise e descrição de funções e assim, começamos pela visualização de um vídeo⁸ de um trabalhador no local de trabalho. No final do vídeo questionamos se consideram que o trabalhador está ou não a fazer um bom trabalho.

J. Rocha (1997:96) enumera algumas das utilidades da análise e descrição de funções para uma panóplia de PGRH na organização, entre as quais: Recrutamento e Seleção; Formação Profissional; Segurança no Trabalho; Avaliação de Desempenho; Qualificação de Funções; Gestão das Remunerações e incentivos; Melhoramento das Relações de Trabalho; Motivação e ainda Planificação da Organização. O autor considera “em síntese, a análise e descrição de funções consiste na indicação do conjunto de tarefas que compõem uma função (descrição) e no enunciado das capacidades, responsabilidades e esforços exigidos por essa função (análise)” (*ibidem*).

Seguem alguns resultados:

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Durante o vídeo	Alguns vão tecendo comentários e dizendo que o “trabalhador faz as coisas rápido demais”.	Tecem comentários e apontam “vários erros”.	Tecem comentários e apontam “vários erros”.
No final	Consideraram não ter “dados suficientes para avaliar o trabalho daquele trabalhador uma vez que não sabiam quais as funções dele”.	Um consideram que “trabalhava rápido demais e por isso o trabalho não iria sair bem feito”; “não respeitava as normas de higiene e segurança”.	Assemelha-se ao grupo 2, sendo que houve opiniões de que ao “trabalhar rápido produz mais e isso é positivo”.

Quadro 7 - Reações dos formandos ao vídeo exibido

⁸ Consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=5od9i1oS6po>

Após todos demonstrarem a sua opinião em relação ao trabalho do senhor que estava no vídeo perguntamos como sabiam quais as funções e normas de higiene e segurança a que o trabalhador estava sujeito. Logo após estas questões todos os participantes perceberam que este vídeo tinha sido uma “armadilha” e que o exercício serviu para lhes demonstrar a importância da análise e descrição de funções uma vez que não é possível avaliar o trabalho de alguém sem que tenhamos essas informações.

No final dos comentários em relação ao vídeo cada um teve oportunidade de rever o que havia escrito na ficha sobre as funções. Após reverem o que tinham escrito, cada um leu em voz alta e trocaram impressões entre eles. Se inicialmente não compreenderam qual a utilidade e a importância da Análise e descrição de funções, após os exercícios perceberam que este é um aspeto imprescindível quer no processo de AD quer no quotidiano, uma vez que é imperativo determinar quais as funções associadas a cada cargo.

Após este exercício, nos grupos 2 e 3, seguiu-se uma comparação entre as funções enunciadas por um e por outro grupo de forma a chegarmos a um consenso e formular uma ficha unânime para cada categoria profissional. O grupo 2 concordou com tudo o que as colegas do grupo 3 tinham escrito, a título de exemplo, todas as ajudantes da ação educativa assentiram as respostas à questão: **A) O que faz?** Correspondente à designação e explicitação da tarefa e ficaram estabelecidas pelos próprios participantes as seguintes tarefas concernentes às ajudantes da ação educativa:

- “Recebe as crianças, prepara o acolhimento e dá início às atividades/áreas;
- Serve e auxilia as refeições;
- Acompanha as atividades curriculares com a educadora da sala;
- Tratam da organização e higiene da sala;
- Preparação do dormitório para o sono e supervisiona as crianças no dormitório e atividades da componente não letiva;
- Auxilia na higiene das crianças;
- Supervisiona o livro de registo de entrega e saída de crianças.
- Entrega das crianças aos encarregados de educação” (apêndice nº4).

Por outro lado, o grupo 3 foi mais crítico quanto aos termos utilizados pelas colegas e não concordam, a título de exemplo, que sejam vistas como um porto seguro para os pais, uma vez que essa não pode ser uma função ou uma finalidade delas enquanto profissionais. Outra questão refere-se ao facto de nas funções de Trabalhadora de Serviços Gerais constar “Sinalizar os espaços

molhados” e, na opinião das colegas, esta não o faz uma vez que não dispõe de um triângulo de sinalização. Deram importância a esta situação uma vez que queriam que as funções estivessem o mais descritivas possíveis para que não fossem responsabilizadas por funções alheias. Foi ainda discutida a responsabilidade pela supervisão do livro de registo de entrega e saída de crianças e ficou acordado que essa função iria constar quer nas ajudantes da ação educativa quer nas educadoras. Os resultados da ficha de descrição de funções encontram-se no apêndice nº 4.

Para finalizar a sessão foi exibido um pequeno excerto do vídeo do Charlin Chaplin – Tempos modernos, como forma de demonstrar que devemos refletir sobre o que fazemos e como fazemos de maneira a não correr o risco de entrar em tarefas repetitivas irrefletidas.

Sessão nº4:

- Parâmetros de avaliação: Construção de objetivos

Objetivos: Desenvolver a reflexão sobre as potencialidades do trabalho de cada trabalhador;

Analisar e eleger os objetivos para cada grupo profissional

Metodologias: Expositiva; Trabalho de grupo

Materiais: Ficha de objetivos (anexo nº1)

Para esta sessão, no caso do grupo 1, foi enviado por correio eletrónico na semana anterior ao dia da sessão um pedido: que cada um pensasse numa pessoa que pudessem vir a avaliar no futuro e que formulassem três objetivos e três indicadores de medida para essa pessoa.

Assim, na quarta sessão começamos por apresentar um power point⁹ com explicação de como se constroem objetivos e exemplos. Após esta apresentação seguiu-se o preenchimento de uma ficha¹⁰ com objetivos e indicadores de medida. O quadro que consta na ficha foi extraído da proposta desenvolvida pelo SRHFAP da SCMA.

I. Guerra (2002:163) clarifica que “a definição de objetivos não é uma tarefa burocrática de menor interesse; pelo contrário, pela negociação dos objetivos passa, em larga medida, a

⁹ Consultar apêndice nº 6 – power point (Sessão: Parâmetros de avaliação - Objetivos)

¹⁰ Consultar anexo nº 1 – Ficha de objetivos

capacidade de manter um alto nível de motivação dos actores e de vir a medir os resultados”. Assim, a sessão revelou-se enriquecedora para todos os participantes uma vez que tiveram oportunidade de discutirem entre eles a construção dos objetivos.

A importância da definição de objetivos é reforçada por I. Chiavenato (1992:180) sugerindo que os objetivos “devem ser compartilhados, isto é, definidos e formulados de forma consensual” uma vez que “Toda pessoa necessita saber claramente o que dela se espera e como ela será avaliada em seu trabalho” (*ibidem*).

Aquando da discussão dos objetivos, os formandos procuraram ter em consideração as orientações de W. Randolph & B. Posner (1992:30) contruindo assim objetivos: específicos, quantificáveis, consensuais, realistas e temporais.

Segue-se um quadro síntese com os resultados do grupo 1:

	Objetivos	Indicadores de medida
SERVIÇO DE INFORMÁTICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Apresentar o relatório mensal de tarefas realizadas via email até ao dia 5 do mês seguinte. 2. Proceder ao levantamento de orçamentos acompanhado de uma análise das propostas no prazo máximo de 15 dias 3. Reduzir o tempo de resposta de Helpdesk para 1 dia 4. Reparar computadores no máximo de 2 dias a um custo inferior a 100€” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Data da receção do relatório 2. Análise do orçamento/ Data de entrega 3. Data do pedido/ Data de resposta 4. Duração da reparação/ Custo final”
RECECIONISTAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Aumentar o número de consultas em 10% em 1 ano 2. Aumentar o número de cirurgias em 10% em 1 ano 3. Aumentar o número de utentes no lar em 10% em 1 ano” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Número de sinistrados atendidos comparativamente ao ano anterior 2. Número de cirurgias realizadas comparativamente ao ano anterior 3. Número de utentes do lar comparativamente ao ano anterior”

<p style="text-align: center;">AJUDANTE LAR DIA SAD</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Até ao final de 2016 a colaboradora deve criar relação de empatia com, pelo menos, 3 utentes do SAD. 2. Até ao final de 2016 a colaboradora deve registar nas fichas de registo diário o mínimo de 15% dos registos dos utentes. 3. Até ao final de 2016 a colaboradora deve registar 95% de assiduidade” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Inquérito de satisfação/ Registos de visitas domiciliárias 2. Fichas de serviços prestados 3. Registo de faltas justificadas e injustificadas”
<p style="text-align: center;">MEDICINA FÍSICA E REABILITAÇÃO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Aumentar em 10% o número de utentes na consulta de fisioterapia/tratamentos no ano de 2017. 2. Aumentar em 10% o nível de satisfação dos utentes no prazo de um ano. 3. Aumentar em duas horas a formação ministrada pela instituição aos seus colaboradores no ano de 2017” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Número de utentes no ano de 2017 2. Resultados do inquérito de satisfação. 3. Horas de formação ministradas pela instituição no ano de 2017”
<p style="text-align: center;">SERVIÇO DE RECURSOS HUMANOS, FORMAÇÃO E APOIO A PROJETOS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. "No final de dezembro de 2016 atingir uma taxa de 60% de Processos Individuais de Prestadores de Serviços concluídos 2. Até ao final de 2016 promover uma taxa superior a 50% das ações de formação previstas no Plano de Formação. 3. No final de cada trimestre de 2016 diminuir em 5 dias úteis o tempo de espera para receção do recibo de vencimento” 	<ol style="list-style-type: none"> 1.”Processos individuais dos Prestadores de Serviço 2. Taxa de execução do Plano de Formação 3. Tempo médio de emissão de recibo de vencimento (dias úteis)”
<p style="text-align: center;">SIECVT¹¹</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Reduzir em 15% os gastos em combustível, no serviço de transportes, até 31 de dezembro 2. Reduzir em 10% os custos com a manutenção de viaturas até 31 de dezembro. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Gastos em combustível até 31 de dezembro 2. Custo com manutenção de viaturas até 31 de dezembro 3. Inquérito de satisfação dos utentes”

¹¹ Serviço instalação, equipamentos de comunicação, viaturas e transportes

	3. Aumentar em 20% o nível de satisfação dos utentes até 31 de dezembro”	
ADMINISTRATIVA CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA	1. “Prestar informações corretas e atempadas e com cordialidade ao público de acordo com a especificidade do serviço. 2. Aumentar em 10% o número de utentes no ano letivo 2016/2017 3. Diminuir em 20% os gastos com o material escolar no ano letivo de 2016/2017”	1. “Disponibilidade nas informações solicitadas pelo público-alvo/ Superação: inexistência de reparos e/ou reclamações 2. Número de inscrições no ano letivo 2016/2017 3. Faturação dos gastos em material escolar”

Quadro 8 - Resultados da ficha de objetivos (grupo 1)

No caso do grupo 2 e 3 foram sentidas muitas dificuldades em quantificar objetivos nesta área uma vez que lidam com crianças e por isso não é fácil medir qualquer que seja o objetivo. Ainda assim tentamos, em conjunto, começar a pensar certos verbos de forma a começar a construir objetivos mas nem assim foi mais fácil. Por exemplo, quando referimos o verbo reduzir, pensaram na possibilidade de reduzir o uso de toalhas, no entanto, as ajudantes da ação educativa referiram não ser possível uma vez que já poupam ao máximo e o mesmo se passa com os serviços gerais no que respeita aos produtos de limpeza. Também as educadoras sentiram muitas dificuldades mas tentaram centrar-se nos prazos de entrega de determinados documentos.

No grupo 2, perante a dificuldade em quantificar objetivos para as trabalhadoras, em grupo formularam objetivos conjuntos que são comuns a todas as trabalhadoras da valência, estes encontram-se na tabela seguinte:

	Objetivos	Indicadores de medida
EDUCADORAS DE INFÂNCIA	1. “Proceder ao envio das planificações semanais de sexta feira a domingo de cada semana 2. Realizar a avaliação das crianças da creche através de portefólio 3. Elaborar projetos e planos anuais no prazo máximo de 15 de setembro”	1. “Data do envio do email 2. Registo de portefólio de cada criança em base informática do educador 3. Exposição de projetos e planos”

AJUDANTES DA AÇÃO EDUCATIVA	<p>“Manter atualizado o registo diário do grupo</p> <p>Aumentar o grau de satisfação dos pais e das crianças em relação às ajudantes da ação educativa</p> <p>Cuidar da higienização na criança ao longo do dia”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Folha do registo 2. Análise dos inquéritos 3. Análise dos inquéritos”
TRABALHADORES SERVIÇOS GERAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Preencher diariamente a ficha de limpezas realizadas 2. Aumentar o grau de satisfação dos pais e das crianças na limpeza e organização das instalações” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Ficha de limpeza dos WC 2. Análise dos inquéritos”
VALÊNCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Aumentar o número de inscrições na valência até ao máximo da capacidade 2. Aumentar o grau de satisfação dos nossos clientes 3. Manter relações interpessoais positivas” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Inscrições na secretaria 2. Análise dos inquéritos 3. Inquérito interno”

Quadro 9 - Resultados da ficha de objetivos (grupo 2)

No que respeita ao grupo 3, este, apesar das dificuldades tentou que os objetivos fossem diversificados. Segue-se uma tabela com os resultados realizados pelas participantes:

	Objetivos	Indicadores de medida
EDUCADORAS DE INFÂNCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cumprir em 90% as atividades do plano de atividades e do projeto curricular de grupo. 2. Reduzir em 10% a utilização de materiais de expressão plástica. 3. Primar pela pontualidade e assiduidade na entrega de documentos pedagógicos e atas. 4. Aumentar em 5% a assiduidade e pontualidade das crianças no ano letivo 2016/2017. 5. Evitar reclamações em 90%” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Registo fotográfico e trabalhos realizados 2. Folha de requisição 3. Data de envio dos e-mails 4. Livro de registo de entradas e saídas e mapa de presenças 5. Registos escritos”

AJUDANTES DA AÇÃO EDUCATIVA	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Reduzir em 5% as reclamações escritas por parte dos pais sobre o nosso desempenho, no ano letivo de 2016/2017. 2. Reduzir em 5% os acidentes com as crianças, no ano letivo de 2016/2017. 3. Atingir 90% da assiduidade no ano letivo de 2016/2017. 4. Apoiar em 90% as atividades com as educadoras no ano letivo de 2016/2017” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Número de reclamações no livro de reclamações 2. Registo na folha de ocorrência 3. Número de faltas justificadas e injustificadas 4. Avaliação do desempenho das ajudantes da ação educativa pelas educadoras”
TRABALHADORA DE SERVIÇOS GERAIS	<ol style="list-style-type: none"> “1. Reduzir 5% dos gastos com produtos de limpeza no ano letivo de 2016/2017. 2. Atingir 90% da assiduidade no ano letivo de 2016/2017. 3. Atender às solicitações das salas a 100%. 4. Fazer requisições do material atempadamente” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Gastos com produtos de limpeza 2. Faltas justificadas e injustificadas 3. Inexistência de reclamações 4. Data da requisição”
ADMINISTRATIVA	<ol style="list-style-type: none"> “1. Planear com antecedência de 2 meses os avisos de inscrições no ano letivo de 2016/2017. 2. Atingir 95% da assiduidade no ano letivo de 2016/2017. 3. Organizar com antecedência todo o processo de faltas mensais pelos colaboradores e crianças. 4. Atender a 100% aos pedidos feitos quer pelos colaboradores, quer pelos encarregados de educação 5. Evitar em 100% as reclamações dos encarregados de educação, pais e colegas” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Data de afixação dos avisos 2. Faltas justificadas e injustificadas 3. Data de entrega/ Data do registo 4. Inexistência de reclamações 5. Número de reclamações escritas”

Quadro 10 - Resultados da ficha de objetivos (grupo3)

Todos os grupos sugerem que os resultados dos inquéritos de satisfação sejam divulgados e que estes sejam melhorados de modo a que o inquérito de satisfação possa funcionar como indicador de medida dos objetivos propostos. Assim sendo, sugerem que, pelo menos, cada

inquérito tenha a indicação do número da sala e que este seja dividido por categorias, a título de exemplo, salientaram a: satisfação em relação às educadoras, às ajudantes da ação educativa, à limpeza e conservação dos espaços, entre outras.

Apesar das dificuldades sentidas, os resultados da atividade foram muito interessantes e todos se esforçaram no preenchimento da ficha.

Sessão nº5:

- Parâmetros de avaliação: Competências

Objetivos: Refletir sobre as competências a valorizar em cada trabalhador

Metodologias: Expositiva; Trabalho de grupo

Materiais: Ficha de competências (anexo nº2)

Na sessão nº5 foram abordados ainda os parâmetros de avaliação, desta vez concernente às competências. Começamos então por explicar o conceito e significados de competência com recurso a um power point¹², foi ainda explicado como funciona a matriz de competências na proposta de AD já existente e conseqüentemente os níveis de proficiência. Esta proposta foi desenvolvida pelo SRHFAP da SCMA.

G. Le Boterf (2001) reconhece as competências como “um conjunto pertinente, reconhecido e provado de representações, conhecimentos, capacidades e comportamentos mobilizados por uma pessoa ou um grupo em situações de trabalho”. A. Meignant (1999:281) também se posiciona face ao conceito de competência e faz referência ao *saber-fazer* como a capacidade de executar e de mobilizar os conhecimentos no momento oportuno, nas suas palavras: “Não é simplesmente a capacidade de reproduzir um acto aprendido, mas de o fazer com inteligência incorporando conhecimentos, experiências anteriores, uma apreciação da situação, talvez também qualidades estéticas e relacionais” (*ibidem*).

¹² Consultar apêndice nº7 – Power point (Sessão: Parâmetros de avaliação - Competências)

Após esta apresentação foi-lhes pedido que se reunissem por categoria profissional e entregue uma ficha¹³ onde consta a lista de competências, desenvolvida pelo SRHFAP da SCMA, para determinada função e uma breve descrição de cada, sendo que temos uma matriz de competências para 1. Pessoal auxiliar ou de Serviços Gerais; 2. Técnico Superior ou Técnico; 3. Administrativos ou Rececionistas e 4. Diretor/Coordenador. Após análise das competências tinham como tarefa escolher três competências que considerem mais importantes para o exercício de determinada função.

No caso do grupo 1, uma vez que os elementos deste grupo serão, futuramente, avaliadores, cada trabalhador, individualmente, analisou a matriz de competências de uma categoria profissional que poderá vir a avaliar. Assim sendo, foram analisadas as matrizes de Técnico Superior ou Técnico; Pessoal auxiliar ou de Serviços Gerais e Diretor/Coordenador.

Os resultados foram interessantes uma vez que, apesar de existir dois elementos do grupo a avaliar técnicos superiores (um avalia um técnico de informática e o outro avalia uma educadora de infância) as competências escolhidas por um e por outro são díspares e ambos explicaram as suas escolhas. Assim sendo, apesar de ambos serem técnicos superiores há competências imprescindíveis para uma educadora como a Comunicação que não é tão valorizado assim para um técnico de informática, uma vez que este está mais voltado para a Análise de Informação e Sentido Crítico, a Inovação e a Flexibilidade. Também as competências elegidas pelas responsáveis dos serviços SAD e CAS para o Pessoal Auxiliar ou Serviços Gerais afeto a esses serviços foram interessantes, uma vez que ambas escolheram, primordialmente, o Inspirar confiança e a Flexibilidade, uma vez que muitos utentes com quem essas trabalhadoras, que prestam apoio domiciliário, lidam diariamente fornecem a sua chave de casa e partilham parte da sua intimidade pelo que é imperativo que criem alguma empatia e uma relação de confiança com os utentes.

¹³ Consultar anexo nº2 - Ficha de competências

Segue-se um quadro com os resultados das escolhas dos participantes do grupo 1:

DIRETOR COORDENADOR	TÉCNICO SUPERIOR		PESSOAL AUXILIAR OU SERVIÇOS GERAIS				
	Informática	Educ. de infância	CJI	CAS	CAS	SAD	HA
3. Desenvolvimento de pessoas	4. Análise da Informação e Sentido Crítico	3. Planeamento e organização	9. Trabalho de equipa e cooperação	7. Responsabilidade e Compromisso com a Instituição	1. Orientação para Resultados	8. Inspira confiança	9. Trabalho de equipa e cooperação
6. Planeamento e Organização	8. Inovação	12. Comunicação	10. Flexibilidade	8. Inspira confiança	6. Otimização de Recursos	10. Flexibilidade	10. Flexibilidade
10. Otimização de Recursos	14. Flexibilidade	17. Qualidade	13. Qualidade	10. Flexibilidade	9. Trabalho de equipa e cooperação	13. Qualidade	13. Qualidade
- 16. Qualidade	- 3. Planeamento e Organização - 5. Pensamento Conceptual	- 2. Orientação para o Serviço Prestado à Comunidade - 8. Inovação - 9. Otimização de Recursos	- 7. Responsabilidade e Compromisso com a Instituição - 12. Autocontrolo	- 2. Orientação para o Serviço Prestado à Comunidade - 9. Trabalho de equipa e cooperação		- 5. Iniciativa - 9. Trabalho de equipa e cooperação	- 1. Orientação para Resultados

Quadro 11 - Resultados da ficha de competências (grupo 1)

No que concerne aos grupos 2 e 3 estes foram divididos em subgrupos de acordo com a categoria profissional. Segue-se a divisão:

Grupo 2 (Creche) - Técnico superior (educadoras) e Pessoal auxiliar ou Serviços gerais (ajudante da ação educativa e trabalhadoras de serviços gerais);

Grupo 3 (Jardim de infância) - Técnico superior (educadoras); Pessoal auxiliar ou Serviços gerais (ajudante da ação educativa e trabalhadoras de serviços gerais) e Administrativa.

Nestes grupos a discussão foi igualmente interessante e todas apresentaram argumentos para as duas escolhas.

Segue-se um quadro com os resultados:

TÉCNICO SUPERIOR		PESSOAL AUXILIAR OU SERVIÇOS GERAIS		ADMINISTRATIVA
Creche	Jardim de infância	Creche	Jardim de infância	
3. Planeamento e Organização	6. Autodesenvolvimento	1. Orientação para Resultados	1. Orientação para Resultados	1. Orientação para Resultados
6. Autodesenvolvimento	7. Iniciativa e Autonomia	7. Responsabilidade e Compromisso com a Instituição	9. Trabalho de equipa e cooperação	3. Orientação para o Serviço Prestado à Comunidade
13. Trabalho de equipa e cooperação	13. Trabalho de equipa e cooperação	8. Inspira confiança	10. Flexibilidade	10. Comunicação
- Todas as outras se relacionam com as escolhidas	-	- 10. Flexibilidade	-	5. Iniciativa e autonomia 9. Inspira confiança 14. Qualidade

Quadro 12 - Resultados da ficha de competências (grupos 2 e 3)

As educadoras do grupo 2 consideram que todas as competências estão interligadas e se complementam, enquanto que as do grupo 3 concordam e escolheram as competências:

6. Autodesenvolvimento, uma vez que “têm de estar sempre atualizadas, abertas a novos desafios e dispostas a melhorar e se adaptarem às mudanças” (excerto notas de campo da sessão nº 5);

7. Iniciativa e Autonomia, sendo que “as crianças e os próprios pais são diferentes e têm de se adaptar a cada um, adaptar à forma como cada colega trabalha, entre outras” (excerto notas de campo da sessão nº 5);

13. Trabalho de equipa e cooperação, considerando ser esta “a base e o fundamental uma vez que se a equipa não resultar as crianças apercebem-se e não reagem da melhor maneira” (excerto notas de campo da sessão nº 5).

No que respeita ao pessoal auxiliar ou serviços gerais, os grupos 2 e 3 escolheram competências diferentes à exceção da 1. Orientação para Resultados, no entanto as justificações são semelhantes. No caso da primeira ambos justificam a escolha pelo facto de seguirem as orientações das educadoras na proposta de tarefas com as crianças e fazem-no com vista à prossecução dos objetivos que lhes são propostos; nas restantes escolhas justificam-nas com o facto de terem de se adaptar e evoluir; inspirar confiança para que os pais se sintam seguros em deixar o seu filho na instituição. Por outro lado foi unânime, quer em um e no outro grupo, a opção 11. Representação e Colaboração Institucional pois “não está muito relacionada com as funções que desenvolvem enquanto profissionais” (excerto notas de campo da sessão nº 5).

Ainda a Administrativa, inserida no grupo 3, justificou as suas escolhas com o facto de “tenho de ser muito organizada no meu trabalho, colocar rigor em tudo de forma a preparar os materiais atempadamente e obedecer às datas; uma vez que estou no atendimento, e tenho de me adaptar a qualquer situação e/ou pessoa” (excerto notas de campo da sessão nº 5) e considera ainda ser um trabalho que requer sigilo e que esta é um aspeto fundamental, uma vez que não pode transmitir nenhum tipo de informação confidencial.

Sessão nº6:

- Balanço do plano formativo

Objetivos: Perceber os pontos fortes e fracos do plano de formação; Aferir o grau de satisfação dos participantes

Metodologias: Interrogativo

Materiais: Inquérito de avaliação (apêndice nº11)

Na última sessão da ação de formação começamos por fazer um sumário¹⁴ de tudo o que foi discutido ao longo de toda a ação e aproveitamos o momento para rever e/ou reformular algumas das coisas que tinham sido referidas. Após este sumário passamos ao preenchimento dos inquéritos de avaliação¹⁵ e terminamos a entrega dos certificados de participação.

Os gráficos que se seguem resultam da análise dos inquéritos de avaliação e, tal como indica a legenda, para cada alínea os formandos tinham 5 níveis de satisfação de acordo com a escala de Likert:

1. Insatisfatório;
2. Suficiente;
3. Bom;
4. Muito Bom
5. Excelente.

Segundo A. Meignant (1999:256) “A avaliação da satisfação consiste em interrogar os estagiários [participantes], a maioria das vezes «a quente», isto é, no fim do estágio, antes de se dispersarem, sobre o seu nível de satisfação relativamente à prestação fornecida”. No caso do nosso estágio os sujeitos envolvidos na avaliação da satisfação foram os formandos em relação à formação em que participaram.

O inquérito por questionário inerente ao balanço do plano de formação foi ministrado a trinta e três formandos e o seu preenchimento, por parte dos formandos, foi anónimo.

¹⁴ Consultar apêndices:

Apêndice nº8 – Power point síntese (grupo 1)

Apêndice nº9 – Power point síntese (grupo 2)

Apêndice nº10 – Power point síntese (grupo 3)

¹⁵ Consultar apêndice nº11 – Inquéritos de avaliação

Seguem-se os resultados da avaliação sob a forma de gráfico(s):

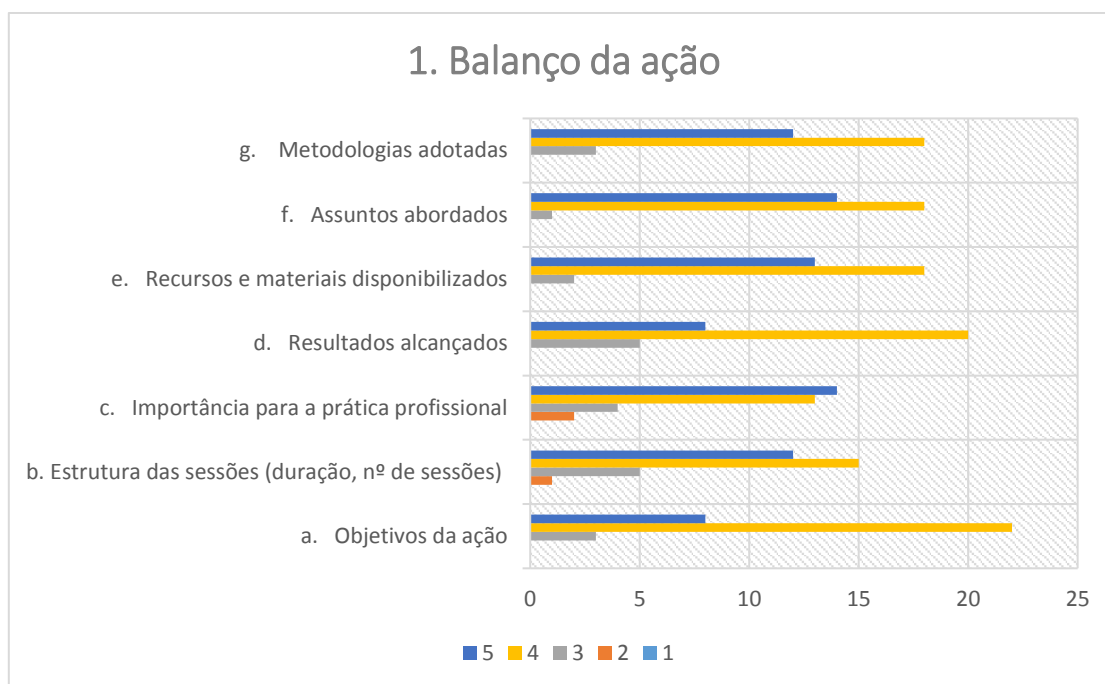


Gráfico 8 - Balanço da ação

	1	2	3	4	5
a. Objetivos da ação	0	0	3	22	8
b. Estrutura das sessões (duração, nº de sessões)	0	1	5	15	12
b. Importância para a prática profissional	0	2	4	13	14
c. Resultados alcançados	0	0	5	20	8
d. Recursos e materiais disponibilizados	0	0	2	18	13
e. Assuntos abordados	0	0	1	18	14
f. Metodologias adotadas	0	0	3	18	12

Quadro 13 - Balanço da sessão

No que concerne ao Balanço da ação, de acordo com os resultados o nível 4. Muito Bom destacou-se pela sua predominância em quase todas as alíneas, à exceção da alínea *c. Importância para a prática profissional* em que o nível 5. Excelente foi o mais evocado. Nenhum dos formandos selecionou o nível 1. Insatisfatório para nenhuma das alíneas, no entanto o nível 2. Suficiente foi selecionado uma vez na alínea *b. Estrutura das ações (duração, nº de sessões...)* e duas vezes na alínea *c. Importância para a prática profissional*.

Na análise da tabela a maioria dos formandos reconheceram importância desta formação para a sua prática profissional (nível 1 - 0 respostas; nível 2 – 2 respostas; nível 3 – 4 respostas;

nível 4 – 13 respostas e nível 5 – 14 respostas). Na literatura sobre a sociologia da formação, vários autores reforçam a ideia de que a formação traz benefício para as práticas profissionais, a título de exemplo, citamos C. Estevão que entende que a formação “induz processos transformadores e mudanças organizacionais com efeitos apreciáveis ao nível da construção ou evolução das identidades colectivas” (2001:187) e acrescenta ainda que os “benefícios da formação são demasiadamente evidentes para serem postos em causa: ela promove a eficiência; incrementa a motivação e a automotivação dos trabalhadores; aumenta as suas capacidades de saber, de informação, de expressão, de comunicação, de sociabilidade, de integração; propicia a emergência de projectos individuais (e também colectivos) no campo profissional; suscita alterações positivas ao nível do imaginário; questiona hábitos e modelos culturais; promove cultural e socialmente os trabalhadores” (*ibidem*). Embora não tenhamos esta percepção de ter contribuído para todos os aspetos evocados pelo autor, consideramos importante este resultado.

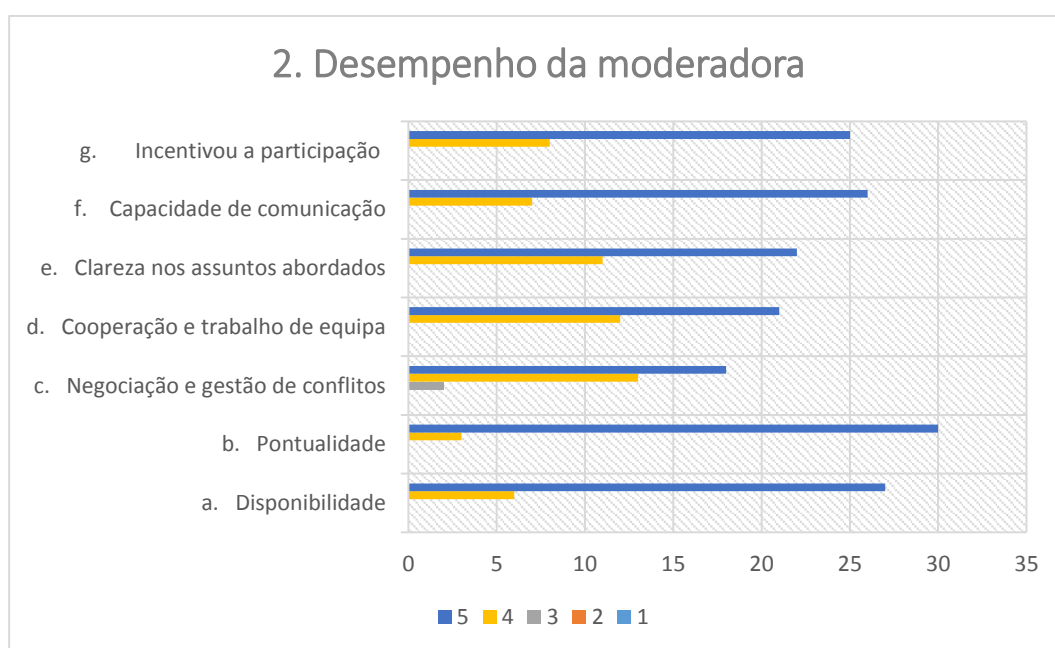


Gráfico 9 - Desempenho da moderadora

	1	2	3	4	5
a. Disponibilidade	0	0	0	6	27
b. Pontualidade	0	0	0	3	30
c. Negociação e gestão de conflitos	0	0	2	13	18
d. Cooperação e trabalho de equipa	0	0	0	12	21
e. Clareza nos assuntos abordados	0	0	0	11	22
f. Capacidade de comunicação	0	0	0	7	26
g. Incentivou a participação	0	0	0	8	25

Quadro 14 - Desempenho da moderadora

No que se refere ao Desempenho da moderadora o nível 5. Excelente foi o mais recorrente, seguindo-se do nível 4. Muito Bom. Na alínea *c. Negociação e gestão de conflitos* dois formandos selecionaram o nível 3. Bom.

Através da análise da Tabela 2 podemos constatar, entre outros aspetos, que os formandos atribuem nota muito positiva às alíneas *d. Cooperação e trabalho de equipa* e *g. Incentivou a participação* uma vez que, tal como explicitamos aquando do enquadramento dos modelos pedagógicos, privilegiamos o uso do Modo Incitativo e de Orientação Pessoal – MTP2 de M. Lesne, baseada em atividades práticas, considerando o formando como o sujeito da sua própria formação, incentivando à participação de todos os sujeitos envolvidos na formação. O trabalho de equipa também é valorizado, e, sempre que possível, os formandos trabalharam em grupos e procuramos dar sempre voz aos seus interesses e experiências pessoais e profissionais. M. Lesne (1984) considera que este se revela “o mais pertinente de todos os meios utilizados sempre que o formador deseje que a pessoa seja o sujeito da formação” (*ibidem*:122), este constitui um método pelo qual é motivada “a libertação das forças internas necessárias ao desenvolvimento da pessoa passa pela acção de um grupo e por acções recíprocas no seio de um grupo, ou seja, pelo mais social dos meios pedagógicos” (*ibidem*:123). Desta forma, os resultados evidenciam uma aproximação da nossa formação ao MTP2.

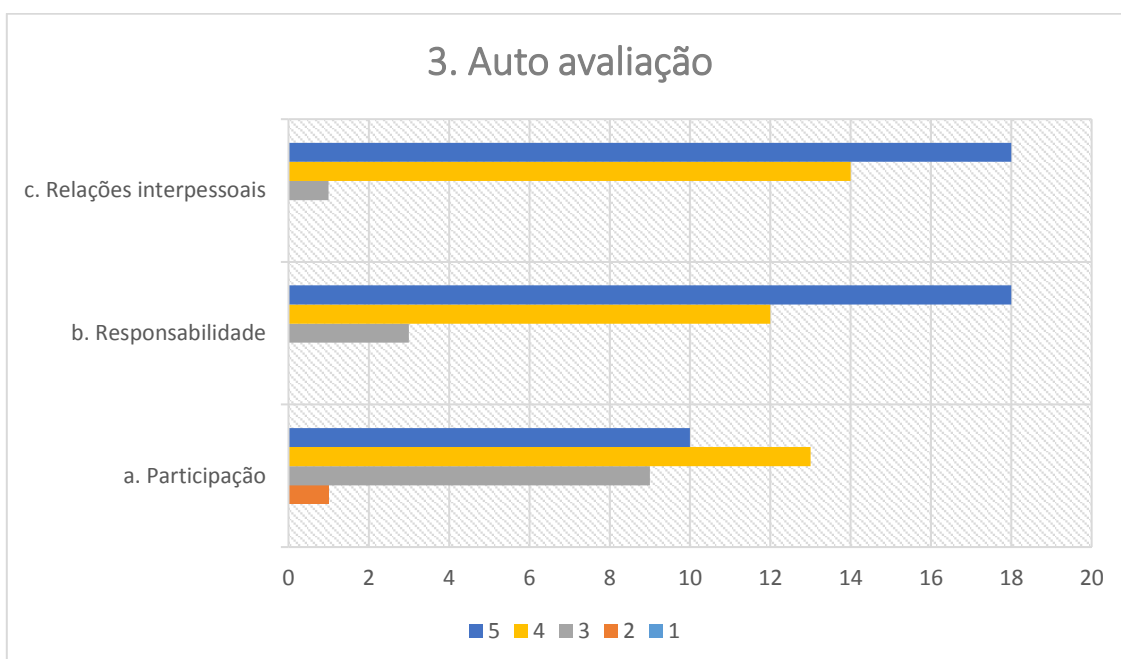


Gráfico 10 - Auto avaliação

	1	2	3	4	5
a. Participação	0	1	9	13	10
b. Responsabilidade	0	0	3	12	18
c. Relações interpessoais	0	0	1	14	18

Quadro 15 - Auto avaliação

No que à Auto avaliação dos formandos diz respeito na alínea *a. Participação*, um formando selecionou o nível 2. Suficiente; nove formandos o nível 3. Bom; treze formandos o nível 4. Muito bom e dez formandos o nível 5. Excelente. Na alínea *b. Responsabilidade*, três formandos consideram que a responsabilidade corresponde ao nível 3. Bom; doze formandos ao nível 4. Muito bom e dezoito formandos ao nível 5. Excelente. Por fim, no que respeita à alínea *c. Relações interpessoais*, um formando considera o nível 3. Bom; catorze formandos o nível 4. Muito bom e dezoito formandos no nível 5. Excelente.

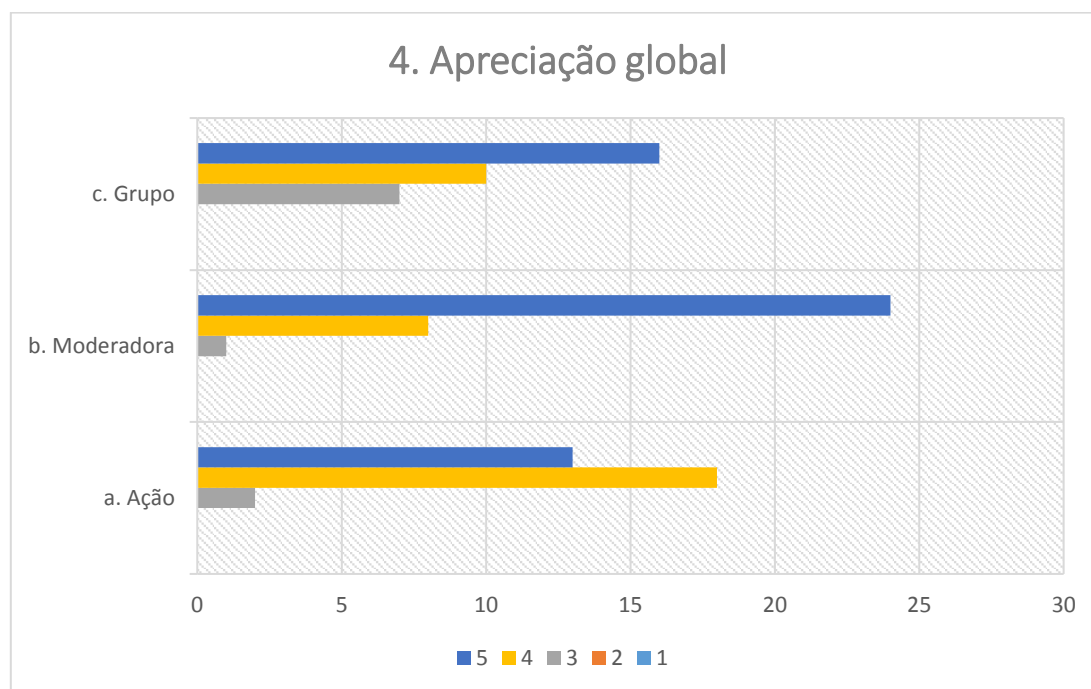


Gráfico 11 - Apreciação global

	1	2	3	4	5
a. Ação	0	0	2	18	13
b. Moderadora	0	0	1	8	24
c. Grupo	0	0	7	10	16

Quadro 16 - Apreciação global

A Apreciação global dos formandos foi positiva sendo que dois formandos atribuíram o nível 3. Bom à alínea *a. Ação*; dezoito formandos ao nível 4. Muito bom e treze formandos ao nível 5. Excelente. À alínea *b. Moderadora* um formando atribuiu o nível 3. Bom; oito formandos o nível 4. Muito bom e vinte e quatro o nível 5. Excelente. Por fim, no que se refere à alínea *c. Grupo*, sete formandos atribuíram o nível 3. Bom; dez formandos o nível 4. Muito bom e dezasseis formandos o nível 5. Excelente.



Gráfico 12 - Contributos da ação de formação

	1	2	3	4	5
a. Um espaço de partilha de ideias	0	0	4	11	18
b. Gerir conflitos e clarificar ideias	1	0	7	12	13
c. Refletir sobre a atual prática profissional	0	0	6	17	10
d. Projetar mudanças na prática profissional	1	0	3	18	11
e. Conhecer procedimentos que envolvem a prática profissional	1	1	2	12	17

Quadro 17 - Contributos da ação de formação

No gráfico 12 - Contributos da ação de formação, os formandos atribuíram, pela primeira vez, o nível 1. Insatisfatório uma vez nas alíneas *b. Gerir conflitos e clarificar ideias*; *d. Projetar mudanças na prática profissional* e ainda *e. Conhecer procedimentos que envolvem a prática profissional*. Apesar do recurso aos níveis inferiores a predominância continua a ser o nível 4. Muito bom e o nível 5. Excelente.

A alínea *a. Um espaço de partilha de ideias* foi a mais recorrente no nível 5. Excelente, o que demonstra, sobremaneira, que os formandos consideram que a ação de formação serviu para partilharam ideias e opiniões entre eles, o que nos remete, uma vez mais, para a inspiração no Modo Incitativo e de Orientação Pessoal – MTP2 de M. Lesne.

M. Silva entende que “avaliar a formação, seja qual for a natureza desta última, implica desde logo desocultar as racionalidades e os interesses que se encontram na base da sua concepção, bem como as que orientam a sua execução” (2000:77). Segundo o autor, só este exercício “é que a análise dos efeitos decorrentes da formação pode fazer sentido, incidam eles no processo formativo propriamente dito, no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos, ou nas organizações em que exercem as suas actividades profissionais” (*ibidem*). Assim, através dos resultados enunciados na tabela pelos formandos, estes identificam alguns contributos para a atividade profissional, essencialmente, no que respeita à alínea *e. Conhecer procedimentos que envolvem a prática profissional*. Neste sentido, também C. Estevão se posiciona face a esta questão e refere que os efeitos da formação são notórios nos formandos “tornando-os potencialmente mais lúcidos em relação à sua situação no trabalho” (2001:185). Esta ideia é consubstanciada através da atitude reflexiva dos formandos ao longo das sessões acerca da análise das suas práticas profissionais.

No que respeita aos comentários, observações e/ou sugestões foram colocadas as seguintes questões:

1. O que mais gostou nesta ação de formação?;
2. O que mudaria?;
3. Quais os principais aspetos que destaca nesta ação de formação?;
4. A ação correspondeu às suas expectativas iniciais?

Seguem-se algumas das respostas às questões colocadas:

1. O que mais gostou nesta ação de formação?
<ul style="list-style-type: none">- “A forma como foi conduzido o tema”;- “A oportunidade de participar na construção do sistema de AD”;- “As metodologias utilizadas nas sessões que captaram a nossa atenção”;- “O tema foi pertinente”;- “Promoveu a reflexão”;- “A envolvência do grupo e o convívio”;- “O facto da instituição dar oportunidade de darem a sua opinião”

Quadro 18 - Respostas à questão n.º 1

No que concerne ao Quadro 18, estão enumeradas algumas das respostas à questão *n.º1. O que mais gostou nesta ação de formação?* Assim, pelas respostas apresentadas, os formandos enumeram, essencialmente, o tema, a reflexão e a oportunidade de participação na construção de AD como aspetos que mais gostaram na ação de formação.

2. O que mudaria?
<ul style="list-style-type: none">- “Prolongava o número de sessões”;- “Colocava grupos mistos com avaliadores e avaliados”;- “Maior exploração da proposta já existente do sistema de AD da instituição”;- “Maior aprofundamento dos temas”;- “Exploração mais individualizada”;- “Fazia uma sessão final com os três grupos”;- “Mudaria o horário das sessões para que não fosse após o horário laboral”.

Quadro 19 - Respostas à questão n.º 2

No que ao Quadro 19 diz respeito, estão enumeradas algumas das respostas à questão *n.º2. O que mudaria?* Deste modo há um consenso entre os participantes e destacam a necessidade de frequentarem mais formação e aprofundar mais a problemática.

3. Quais os principais aspectos que destaca nesta ação de formação?
<ul style="list-style-type: none"> - “A Partilha de ideias”; - “Conhecer os procedimentos como por exemplo a auto avaliação”; - “A reflexão interpessoal”; - “O esclarecimento de dúvidas”; - “Tomar consciência da importância do desempenho”; - “A abertura da Instituição em pensarmos juntos o que é significativo no trabalho”; - “Refletir e pensar na possibilidade de modificarmos as nossas ações com um olhar mais crítico sobre as nossas práticas”.

Quadro 20 - Respostas à questão n.º 3

No que respeita ao Quadro 20, estão enumeradas algumas das respostas à questão n.º3. *Quais os principais aspectos que destaca nesta ação de formação?* E uma vez mais é dado realce a questão da reflexão e da partilha de ideias.

4. A ação correspondeu às suas expectativas iniciais?
Na generalidade sim, e que serviu para “desmistificar preconceitos relativos ao tema”; um formando referiu que ficou um pouco aquém das expectativas.

Quadro 21 - Respostas à questão n.º 4

Por último, o Quadro 21, enumera as respostas à questão n.º4. *A ação correspondeu às suas expectativas iniciais?* A esta questão as respostas foram, na sua generalidade, positivas à exceção de um formando que refere que a ação ficou um pouco aquém das expectativas uma vez que esperava que a proposta de AD já existente na SCMA fosse mais explorada nas sessões.

Após análise dos resultados, consideramos importante ter em consideração todas as opiniões apresentadas pelos formandos as quais nos permitem refletir sobre a pertinência e pertinência do tema e que deverão ser tidas em consideração em futuras ações quer sejam de formação, ou não, a desenvolver na SCMA no processo de implementação da AD.

6. Considerações Finais

Fazendo o balanço global deste trabalho consideramos que o mesmo é enriquecedor dado que representou uma oportunidade para um grupo de trabalhadores da SCMA de terem voz e darem o seu contributo para a conceção de uma prática de GRH tão importante como a AD; para a instituição, uma vez que conheceu as representações dos seus trabalhadores; e para nós enquanto investigadoras, profissionais de formação e até mesmo enquanto pessoas.

Os resultados obtidos através da ação de formação implementada permitiram desmistificar determinados pré-conceitos que poderíamos ter antes da formação. Assim, os trabalhadores mostram-se muito recetivos, curiosos e expectantes face à implementação da AD na instituição. Ao longo do ação de formação tentamos explorar e refletir sobre as perceções de cada trabalhador face à AD e parte dos receios dizem respeito à formação e imparcialidade dos avaliadores. No desenvolvimento desta formação, destacamos algumas propostas e sugestões para o processo de implementação da AD: os trabalhadores referem que os avaliadores deveriam frequentar formação de modo a que os próprios estivessem melhor preparados para iniciar o processo, de modo a não criar desigualdades na implementação da AD. Sugerem ainda que a avaliação seja feita por profissionais que desenvolvam o seu trabalho diário próximo do trabalhador que vai avaliar, a título de exemplo, uma educadora avaliar a sua ajudante da ação educativa. Esta sugestão surge pelo receio que sentem em relação a eventuais injustiças que possam surgir, uma vez que o avaliador pode não conhecer o trabalho diário do avaliado. No final da ação, parte dos intervenientes sentem ainda alguns receios e necessidade de frequentarem mais formação acerca do tema de modo aprofundar e conhecer melhor o sistema de AD. Ainda assim demonstram interesse em fazer parte do processo e expectantes quanto ao seu arranque. Ainda que o sistema de AD seja um processo complexo, ao longo desta ação de formação, consideramos que os trabalhadores estão interessados em colaborar com vista à melhoria dos serviços e pelo feedback em relação ao desempenho de cada um. No que respeita ao feedback das suas práticas por parte da instituição, os trabalhadores vem-no como um fator primordial na motivação e para a melhoria das suas práticas no desenvolvimento do seu trabalho. J. Rocha (1997:129) refere que “a generalidade das empresas em Portugal usa processos de avaliação, sem qualquer participação dos avaliados”, o que na visão do autor pode trazer consequências negativas uma vez que pode surtir efeitos contraditórios aqueles que espera com a AD. Assim, o autor reforça a ideia que “a questão básica em qualquer processo de avaliação é a seguinte: os empregados devem conhecer o que é esperado deles e como deverão fazer para alcançar esses objectivos” (*ibidem*). A nossa

colaboração junto da SCMA foi exatamente concretizar o enunciado pelo autor, sendo que não é possível perspetivarmos uma democracia e *cidadania organizacional* sem que haja esclarecimento entre as partes. Deste modo, denota-se por parte dos formandos importância ao processo de AD, mas, preocupam-se essencialmente, com a conceção de processos claros e esclarecedores para que os atores possam participar nesses mesmos processos. Como recomendação geral em relação à Instituição os dados da nossa intervenção permitem-nos reafirmar a prossecução da proposta já existente desenvolvida pelo SRHFAP da SCMA, dado que os trabalhadores estão realmente expectantes e interessados em serem avaliados legitimamente. Os resultados do inquérito de avaliação demonstram que os trabalhadores ficaram satisfeitos com a oportunidade de se fazerem ouvir pela Instituição e que, de certa forma, se sentem valorizados por isso. Todavia, denotamos alguma necessidade da parte dos trabalhadores de aprofundarem melhor a problemática, tendo por base os instrumentos de AD construídos pela instituição. I. Chiavenato (1992:197) adverte que “a *avaliação de desempenho* não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta, um meio para melhorar os resultados do desempenho e proporcionar condições e oportunidades de crescimento profissional e de participação pessoal”.

Consideramos que este projeto constitui um mote importante de aprendizagens para todos os intervenientes tendo por base a lógica da participação, da democracia e *cidadania organizacional*. Estas aprendizagens não seriam possíveis sem a colaboração da instituição e dos trabalhadores, que fizeram, sobremaneira, deste trabalho um processo colaborativo.

Um outro aspeto importante refere-se ao facto de as sessões terem sido, todas elas, orientadas de acordo com a receptividade dos trabalhadores, daí o importante contributo da exploração dos modelos pedagógicos de educação de adultos. Parafraseando M. Lesne (1984:105) “a ação dos formadores exerce-se, de preferência, sobre as motivações das pessoas em formação, motivações naturais, que podem depois engendrar a motivação para a formação em si”. Esta ideia consubstancia-se naquela que orientou toda a nossa intervenção ao longo de toda a ação de formação, uma vez que privilegiamos metodologias que incluíssem a partilha de ideias e discussão entre pares, de modo a que cada um tivesse a oportunidade de se exprimir e de ser ouvido.

Do ponto de vista pessoal este foi um trabalho que nos permitiu desenvolver uma função propedéutica da atividade de formadoras, uma vez que esta constituiu a nossa primeira experiência como formadoras e, portanto, desenvolvemos o autoconceito, conhecemos

procedimentos importantes na concepção e implementação da formação e de políticas e práticas de GRH como a análise de funções e a AD. Este foi também um trabalho extremamente enriquecedor uma vez que nos possibilitou conhecer representações e atitudes diferentes face a um mesmo assunto.

Ao nível dos contributos para a instituição, pensamos que este é um contributo importante uma vez que possibilitou conhecer as representações dos trabalhadores acerca da AD e das suas práticas profissionais. Esta intervenção contribuirá, certamente, para a construção de instrumentos de AD mais democráticos e consensuais, tendo por base os interesses da instituição e dos trabalhadores. Este trabalho contribuiu, sobremaneira, para o reforço da confiança dos trabalhadores na instituição uma vez que reconheceram valor à iniciativa da instituição em dar oportunidade aos seus trabalhadores de serem ouvidos.

No que ao nível educativo e/ou diz respeito, este também representou um enriquecimento ao nível dos saberes da área de formação, pelo que foi importante mobilizar competências, aprendizagens e conceitos que advieram da nossa área de especialização. Consideramos ter aprendido mais do que imaginamos conseguir aprender, uma vez que lidamos com grupos distintos, com personalidades distintas e a certa altura foi necessário o recurso a estratégias de gestão de conflito que são recorrentes na nossa área de formação de forma a mediar e orientar as sessões.

De um modo geral, consideramos este trabalho como uma oportunidade importante e profícua para todos os intervenientes, pelo que o balanço é muito positivo. Apesar de todas as dificuldades, o resultado é compensador e enriquecedor quer ao nível pessoal, profissional, institucional e educativo.

7. Bibliografia

- Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Educação Educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.
- Barañano, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão: Manual de apoio à realização de trabalhos de investigação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure after 25 years: down but not out. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (Eds.). *International perspectives on lifelong learning*. Londres: Kogan Page.
- Brand, J. (1992). *Direcção e Gestão de Projectos*. Lisboa: Edições Lidel.
- Brandão, A. & Parente, C. (1998). Configurações da função Pessoal. As especificidades do caso português. *Revista Organizações e Trabalho*, nº 20, 1998, p. 23-40.
- Cabrera, F. (2006). La formación. In J. Bonaceh & A. Cabrera (Eds.), *Dirección estratégica de personas: Evidencias y perspectivas para el siglo XXI* (pp. 167-188). Madrid: Prentice Hall/financial Times.
- Caetano, A. (1990). *Avaliação de Desempenho – Metáforas, Conceitos e Práticas*. Lisboa: RH Editora.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Capucha, L.; Pegado, E.; Saleiro, S. (1999). *Definição, Contributos e Precedentes da Avaliação, Metodologias de Avaliação de Intervenções Sociais*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Chiavenato, I. (1989). *Recursos Humanos na Empresa*. Volume 3. São Paulo: Editora Atlas.
- Chiavenato, I. (1991). *Recursos Humanos na Empresa*. Volume 5. São Paulo: Editora Atlas.
- Chiavenato, I. (1992). *Gerenciando Pessoas: O Passo Decisivo Para a Administração Participativa*. São Paulo: Makron Books.

- Chiavenato, I. (1993). *Recursos Humanos*. 2ed. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Chiavenato, I. (2004). *Recursos humanos: O Capital Humano das Organizações*. 8ed. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em Ciência Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Correia, J. (org.); Lopes, A. & Matos, M. (1999). *Formação de Professora: Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da pesquisa educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Estevão, C. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: Contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 77.
- Faure, E. (dir); Herrea, F.; Kaddoura, A.; Lopes, H.; Petrovski, A.; Rahema, M. & Ward, F. (1981). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Fernández, F. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Coimbra: Educa.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2002). Entrevista episódica. In Gaskel, G. & Bauer, W. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Franco, G. (2007). *A Economia em Pessoa – Verbetes Contemporâneos e Ensaio Empresariais do Poeta*. Rio de Janeiro: Rer.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Giddens, A. (1997). *Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical*. Oeiras: Celta Editora.

- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª Ed. São Paulo: Atlas.
- Gomes, J, Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral-Cardoso, C. e Marques, C. (2012). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção: o Planeamento em Ciências Sociais*. 2.ª Ed. Cascais: Principia.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006). A emergência da educação e formação para a competitividade*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação: As regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ketele, J.; Chastrette, M.; Cros, D.; Mettelin, P. & Thomas, J. (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Le Boterf, G. (2001). “Da Engenharia da Formação à Engenharia das Competências: Que Abordagens? Que atores? Que Evoluções?”; in Carré, Pierre & Caspar, Pierre. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 355-374.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Levy-Leboyer, C. (1991). *Avaliação do Pessoal na Empresa*. Lisboa: Editora Presença.
- Lima, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54.
- Lima, L. (2016). Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito. *Investigar em Educação - IIª Série*, nº 5, 2016, p. 53-71.
- Mager, R. & Pipe, P. (1979). *Análise de Problemas de Desempenho*. Porto Alegre: Editora Globo.

- Meignant, A. (1999). *A gestão da formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Melo, A.; Lima, L.; Almeida, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*. Lisboa: ANEFA.
- Morgado, J. (2012). *O Estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editoras.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, L.da.
- Pontes, B. (1999). *Avaliação de desempenho - nova abordagem*. 8.ed. São Paulo: LTr.
- PRONACI, Programa Nacional de Qualificação de Chefias Intermédias (2002). *Avaliação da formação na empresa*. Leça da Palmeira: Associação Empresarial de Portugal.
- Quiwy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Randolph, W. & Posner. B. (1992). *Planeamento e Gestão de projetos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ressel, L.; Beck, C.; Gualda, D.; Hoffmann I.; Silva, R. e Sehnem, G. (2008). O Uso Do Grupo Focal Em Pesquisa Qualitativa. In *Contexto Enferm*, Florianópolis, pp. 779- 78.
- Rocha, J. (1997). *Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, B. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. (1992). *O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português*. Oficina do CES, n°23, Coimbra: CES.
- Silva, I.; Veloso, A. & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, pp. 175-190.
- Silva, M. (2000). Do poder mágico da formação às práticas de formação com projecto e à avaliação reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), pp. 77-109. CEEP, Universidade do Minho.

Legislação consultada:

Decreto Lei n.º 66-B/2007 de 28 de Dezembro, Direção Geral da administração e do emprego público, 2007. Acedido a 27 de julho de 2016. Disponível em www.dgaep.gov.pt.

Lei n.º 27/2014 de 8 de maio, Diário da República, 1.ª série — N.º 88 — 8 de maio de 2014.

Outras fontes:

Jornal Economia & Finanças (2013, 18 de outubro):

<http://jornaldeeconomia.sapo.pt/gestao/vantagem-e-desvantagem-da-avaliacao-desempenho>
acedido a 9 de julho de 2015 pelas 23h40.

Mestrado em Educação (sítio da internet do Instituto de Educação):

<https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/Paginas/Mestrados-em-Educacao.aspx>

8. Anexos e apêndices

Anexo 1 – Ficha de objetivos (Tabela adaptada pela aluna extraída da proposta de sistema de AD já existente na SCMA desenvolvido pelo SRHFAP)

1. Parâmetros de avaliação

1.1. Objetivos

Designação do objetivo	Indicador(es) de medida	%	Nível de desempenho					Resultados parcelares
			1	2	3	4	5	(% x nível de desempenho)

Anexo 2 – Ficha de competências (Matriz adaptada pela aluna extraída da proposta de sistema de AD já existente na SCMA desenvolvido pelo SRHFAP)

MATRIZ DE COMPETÊNCIAS TÉCNICO SUPERIOR OU TÉCNICO	
1. Orientação para Resultados	
Capacidade para concretizar com eficácia e eficiência os objetivos da Instituição e as tarefas que lhe são solicitadas.	
2. Orientação para o Serviço Prestado à Comunidade	
Capacidade para integrar no exercício da sua atividade os valores éticos do serviço prestado à Comunidade e do setor concreto em que se insere – solidariedade social – prestando um serviço de qualidade orientado para o cidadão/utente.	
3. Planeamento e Organização	
Capacidade para programar, organizar e controlar a sua atividade e projetos variados, definindo objetivos, estabelecendo prazos e determinando prioridades.	
4. Análise da Informação e Sentido Crítico	
Capacidade para identificar, interpretar e avaliar diferentes tipos de dados e relacioná-los de forma lógica e com sentido crítico.	
5. Pensamento Conceptual	
Capacidade para identificar modelos ou ligações entre situações que não estão relacionadas de uma forma óbvia e que implica identificar pontos-chave em situações complexas.	
6. Autodesenvolvimento	
Capacidade de se ajustar à mudança e a novos desafios profissionais e de se empenhar no autodesenvolvimento e atualização técnica.	
7. Iniciativa e Autonomia	
Capacidade de atuar de modo independente e proactivo no seu dia-a-dia profissional, de tomar iniciativas face a problemas e empenhar-se em solucioná-los.	
8. Inovação	
Capacidade para conceber novas e melhores soluções para os problemas e solicitações profissionais e desenvolver novos processos, com valor significativo para a Instituição.	

<p style="text-align: center;">9. Otimização de Recursos</p> <p>Capacidade para utilizar os recursos e instrumentos de trabalho de forma eficiente e de propor ou implementar medidas de otimização e redução de custos de funcionamento.</p>	
<p style="text-align: center;">10. Responsabilidade e Compromisso com a Instituição</p> <p>Capacidade para compreender e integrar o contributo da sua atividade para o funcionamento da Instituição, exercendo-a de forma disponível e diligente.</p>	
<p style="text-align: center;">11. Inspira confiança</p> <p>Capacidade de agir de forma profissional, credível e com maturidade, assumindo e respeitando compromissos, assim como a responsabilidade quando os resultados são desfavoráveis.</p>	
<p style="text-align: center;">12. Comunicação</p> <p>Capacidade para se expressar com clareza e precisão, para adaptar a linguagem aos diversos tipos de interlocutores, ser assertivo na exposição e defesa das suas ideias e demonstrar respeito e consideração pelas ideias dos outros.</p>	
<p style="text-align: center;">13. Trabalho de equipa e cooperação</p> <p>Capacidade para se integrar em equipas de trabalho de constituição variada e gerar sinergias através da participação ativa.</p>	
<p style="text-align: center;">14. Flexibilidade</p> <p>Capacidade de adaptar-se e trabalhar eficazmente em situações distintas, com diversas pessoas, grupos, ou utilizando diferentes processos ou meios para realizar uma atividade.</p>	
<p style="text-align: center;">15. Representação e Colaboração Institucional</p> <p>Capacidade para representar a Instituição em grupos de trabalho, reuniões ou eventos.</p>	
<p style="text-align: center;">16. Autocontrolo</p> <p>Capacidade de manter o controlo perante situações hostis ou capazes de criar stress, resistindo positivamente em condições de stress constante.</p>	
<p style="text-align: center;">17. Qualidade</p> <p>Capacidade para assegurar continuamente serviços de qualidade aos clientes internos e externos.</p>	

MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PESSOAL AUXILIAR OU DE SERVIÇOS GERAIS	
1. Orientação para Resultados Capacidade para concretizar com eficácia e eficiência os objetivos da Instituição e as tarefas que lhe são solicitadas.	
2. Orientação para o Serviço Prestado à Comunidade Capacidade para integrar no exercício da sua atividade os valores éticos do serviço prestado à Comunidade e do setor concreto em que se insere – solidariedade social – prestando um serviço de qualidade orientado para o cidadão/utente.	
3. Planeamento e Organização Capacidade para programar, organizar e controlar a sua atividade e projetos variados, definindo objetivos, estabelecendo prazos e determinando prioridades.	
4. Autodesenvolvimento Capacidade de se ajustar à mudança e a novos desafios profissionais e de se empenhar no autodesenvolvimento e atualização técnica.	
5. Iniciativa Capacidade de atuar de modo proactivo no seu dia-a-dia profissional.	
6. Otimização de Recursos Capacidade para utilizar os recursos e instrumentos de trabalho de forma eficiente e de propor ou implementar medidas de otimização e redução de custos de funcionamento.	
7. Responsabilidade e Compromisso com a Instituição Capacidade para compreender e integrar o contributo da sua atividade para o funcionamento da Instituição, exercendo-a de forma disponível e diligente.	
8. Inspira confiança Capacidade de agir de forma profissional, credível e com maturidade, assumindo e respeitando compromissos, assim como a responsabilidade quando os resultados são desfavoráveis.	
9. Trabalho de equipa e cooperação Capacidade para se integrar em equipas de trabalho de constituição variada e gerar sinergias através da participação ativa.	
10. Flexibilidade Capacidade de adaptar-se e trabalhar eficazmente em situações distintas, com diversas pessoas, grupos, ou utilizando diferentes processos ou meios para realizar uma atividade.	

<p style="text-align: center;">11. Representação e Colaboração Institucional</p> <p>Capacidade para representar a Instituição em grupos de trabalho, reuniões ou eventos.</p>	
<p style="text-align: center;">12. Autocontrolo</p> <p>Capacidade de manter o controlo perante situações hostis ou capazes de criar stress, resistindo positivamente em condições de stress constante.</p>	
<p style="text-align: center;">13. Qualidade</p> <p>Capacidade para assegurar continuamente serviços de qualidade aos clientes internos e externos.</p>	

MATRIZ DE COMPETÊNCIAS DIRETOR/COORDENADOR	
1. Liderança	
Capacidade para coordenar, orientar e dinamizar equipas e grupos de trabalho, com vista ao desenvolvimento de projetos e à concretização dos objetivos.	
2. Responsabiliza os colaboradores	
Capacidade para gerar um ambiente que promova a autonomia, responsabilizando e promovendo a tomada de decisão ao nível adequado.	
3. Desenvolvimento das pessoas	
Capacidade para gerir o desempenho, ligando motivações e garantindo um feedback regular aos colaboradores e a sua elevada participação.	
4. Orientação para Resultados	
Capacidade para concretizar com eficácia e eficiência os objetivos da Instituição e as tarefas que lhe são solicitadas.	
5. Orientação para o Serviço Prestado à Comunidade	
Capacidade para integrar no exercício da sua atividade os valores éticos do serviço prestado à Comunidade e do setor concreto em que se insere – solidariedade social – prestando um serviço de qualidade orientado para o cidadão/utente.	
6. Planeamento e Organização	
Capacidade para programar, organizar e controlar a sua atividade e projetos variados, definindo objetivos, estabelecendo prazos e determinando prioridades.	
7. Análise da Informação e Sentido Crítico	
Capacidade para identificar, interpretar e avaliar diferentes tipos de dados e relacioná-los de forma lógica e com sentido crítico.	
8. Pensamento Conceptual	
Capacidade para identificar modelos ou ligações entre situações que não estão relacionadas de uma forma óbvia e que implica identificar pontos-chave em situações complexas.	
9. Inovação	
Capacidade para conceber novas e melhores soluções para os problemas e solicitações profissionais e desenvolver novos processos, com valor significativo para a Instituição.	

<p style="text-align: center;">10. Otimização de Recursos</p> <p>Capacidade para utilizar os recursos e instrumentos de trabalho de forma eficiente e de propor ou implementar medidas de otimização e redução de custos de funcionamento.</p>	
<p style="text-align: center;">11. Responsabilidade e Compromisso com a Instituição</p> <p>Capacidade para compreender e integrar o contributo da sua atividade para o funcionamento da Instituição, exercendo-a de forma disponível e diligente.</p>	
<p style="text-align: center;">12. Comunicação</p> <p>Capacidade para se expressar com clareza e precisão, para adaptar a linguagem aos diversos tipos de interlocutores, ser assertivo na exposição e defesa das suas ideias e demonstrar respeito e consideração pelas ideias dos outros.</p>	
<p style="text-align: center;">13. Flexibilidade</p> <p>Capacidade de adaptar-se e trabalhar eficazmente em situações distintas, com diversas pessoas, grupos, ou utilizando diferentes processos ou meios para realizar uma atividade.</p>	
<p style="text-align: center;">14. Representação e Colaboração Institucional</p> <p>Capacidade para representar a Instituição em grupos de trabalho, reuniões ou eventos.</p>	
<p style="text-align: center;">15. Autocontrolo</p> <p>Capacidade de manter o controlo perante situações hostis ou capazes de criar stress, resistindo positivamente em condições de stress constante.</p>	
<p style="text-align: center;">16. Qualidade</p> <p>Capacidade para assegurar continuamente serviços de qualidade aos clientes internos e externos.</p>	

MATRIZ DE COMPETÊNCIAS ADMINISTRATIVOS OU RECECIONISTAS	
1. Orientação para Resultados Capacidade para concretizar com eficácia e eficiência os objetivos da Instituição e as tarefas que lhe são solicitadas.	
2. Orientação para o Serviço Prestado à Comunidade Capacidade para integrar no exercício da sua atividade os valores éticos do serviço prestado à Comunidade e do setor concreto em que se insere – solidariedade social – prestando um serviço de qualidade orientado para o cidadão/utente.	
3. Planeamento e Organização Capacidade para programar, organizar e controlar a sua atividade e projetos variados, definindo objetivos, estabelecendo prazos e determinando prioridades.	
4. Autodesenvolvimento Capacidade de se ajustar à mudança e a novos desafios profissionais e de se empenhar no autodesenvolvimento e atualização técnica.	
5. Iniciativa e autonomia Capacidade de atuar de modo independente e proactivo no seu dia-a-dia profissional, de tomar iniciativas face a problemas e empenhar-se em solucioná-los.	
6. Inovação Capacidade para conceber novas e melhores soluções para os problemas e solicitações profissionais e desenvolver novos processos, com valor significativo para a Instituição.	
7. Otimização de Recursos Capacidade para utilizar os recursos e instrumentos de trabalho de forma eficiente e de propor ou implementar medidas de otimização e redução de custos de funcionamento.	
8. Responsabilidade e Compromisso com a Instituição Capacidade para compreender e integrar o contributo da sua atividade para o funcionamento da Instituição, exercendo-a de forma disponível e diligente.	
9. Inspira confiança Capacidade de agir de forma profissional, credível e com maturidade, assumindo e respeitando compromissos, assim como a responsabilidade quando os resultados são desfavoráveis.	

<p style="text-align: center;">10. Comunicação</p> <p>Capacidade para se expressar com clareza e precisão, para adaptar a linguagem aos diversos tipos de interlocutores, ser assertivo na exposição e defesa das suas ideias e demonstrar respeito e consideração pelas ideias dos outros.</p>	
<p style="text-align: center;">11. Trabalho de equipa e cooperação</p> <p>Capacidade para se integrar em equipas de trabalho de constituição variada e gerar sinergias através da participação ativa.</p>	
<p style="text-align: center;">12. Flexibilidade</p> <p>Capacidade de adaptar-se e trabalhar eficazmente em situações distintas, com diversas pessoas, grupos, ou utilizando diferentes processos ou meios para realizar uma atividade.</p>	
<p style="text-align: center;">13. Autocontrolo</p> <p>Capacidade de manter o controlo perante situações hostis ou capazes de criar stress, resistindo positivamente em condições de stress constante.</p>	
<p style="text-align: center;">14. Qualidade</p> <p>Capacidade para assegurar continuamente serviços de qualidade aos clientes internos e externos.</p>	

Avaliação de Desempenho: Dilemas e Desafios

12 de fevereiro de 2016

SUMÁRIO

Apresentação

Objetivos da ação

Participantes

Estrutura

Cronograma e locais

2

Apresentação

No âmbito do mestrado em Educação - Formação, Trabalho e Recursos Humanos está a ser desenvolvido um estágio curricular na SCMA subjacente à problemática da Avaliação de Desempenho.

Duração do estágio: Outubro de 2015 a Junho de 2016

- **Projeto:** Ação de formação sobre Avaliação de Desempenho
- **Público alvo:** Trabalhadores da Creche e Jardim de infância e Coordenadores de serviço (divididos em três grupos)
- **Nº de sessões:** Seis sessões de 1h30
- **Duração da ação:** Quatro meses

3

Objetivos

Objetivos gerais

- Perceber que significados e importância atribuídos à AD;
- Definir os objetivos da AD de forma conjunta e participada pelos futuros avaliados e avaliadores.

4

Objetivos específicos

- Fomentar a discussão e troca de ideias nos trabalhadores e coordenadores;
- Desmitificar pré-conceitos sobre a AD;
- Debater representações sobre o trabalho e sobre as suas funções;
- Promover dinâmicas de grupo;
- Apelar à participação dos trabalhadores;
- Envolver os trabalhadores nas decisões institucionais

5

Participantes



Grupo 1



Grupo 2



Grupo 3

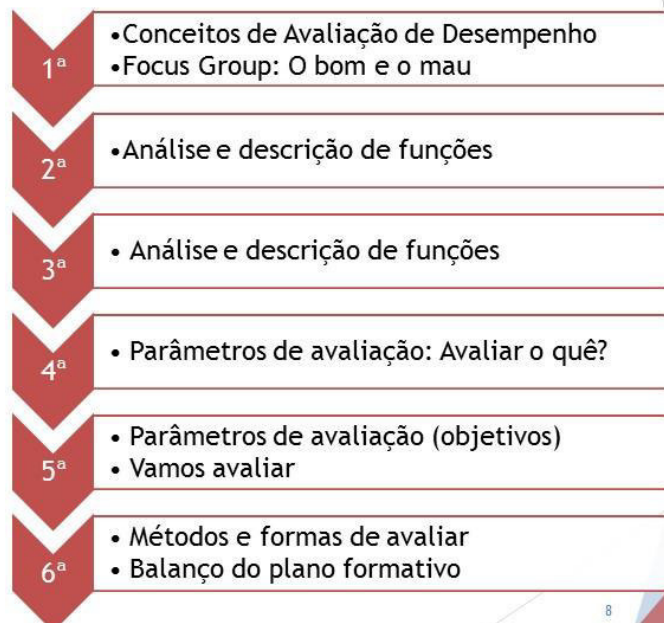
6

Participantes



7

Estrutura



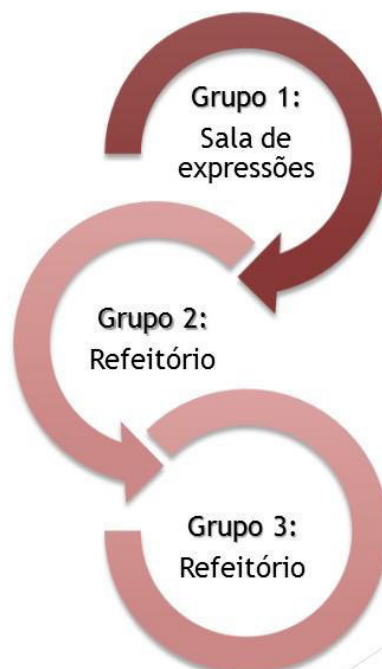
8

Cronograma



9

Local



10



11

Critério	Feijão A	Feijão B	Feijão C
Tempo de cozedura	1	3	2
Sabor	2	5	3
Preço	3	2	3
Data de validade	5	4	4
Soma	11	14	12

Sónia considerou:

- 1 - Muito mau
- 2 - Mau
- 3 - Nem bom nem mau
- 4 - Bom
- 5 - Muito bom

12

- Como deve ser feita?
- Que critérios devem ser utilizados nas nossas funções?
- Quais as vantagens e desvantagens da avaliação no nosso contexto?
- Como deve ser estruturada e quais os objetivos?

13



14

A avaliação é...

- Uma ocasião para refletir sobre as falhas e promover melhorias
- Uma oportunidade de crescimento para todos
- Uma oportunidade para que cada pessoa e a organização, olhe para si mesma e faça um diagnóstico honesto e transparente da sua atuação

A avaliação não é...

- Um pretexto para punir as pessoas
- Uma forma de beneficiar uns e prejudicar outros
- Uma razão para nervosismo, tensão ou angústia

16



16



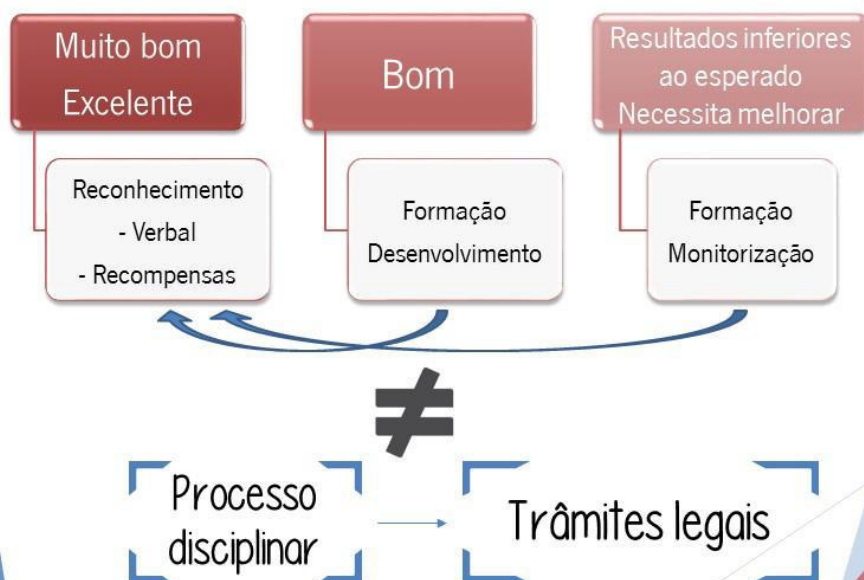
17

Dúvidas/sugestões



18

Sobre a Avaliação de desempenho...



Avaliação de Desempenho:
Dilemas e Desafios

Sessão nº 2:
ANÁLISE E DESCRIÇÃO DE FUNÇÕES

Função

É composta por um conjunto de tarefas que são desempenhadas pelos seus titulares e que pela sua natureza e complexidade exigem dos seus executantes um conjunto de requisitos em termos de conhecimento, habilidades e atitudes.

3



A Gestão de Recursos Humanos face à Análise e Descrição de Funções
(Adaptado: Gestão de Recursos Humanos: Métodos e Práticas, Sousa M. J. et al, 2006, p. 44)

4

A) O que faz? Designação e explicitação da tarefa.

B) Como faz? Operações na realização da tarefa. São identificados os métodos de trabalho, instrumentos, máquinas e materiais e também as normas a seguir bem como as decisões a tomar.

C) Para que faz? Descreve os objetivos e as finalidades da tarefa.

D) Quais os requisitos? Requisitos a nível académico e de competências, comportamento e atitudes.

5

EXEMPLO 1 – DESCRIÇÃO DE FUNÇÃO

FUNÇÃO: Contabilista

RELAÇÕES HIERÁRQUICAS: Superior – Director de Serviços Administrativos
Subordinados – 1 tesoureiro
2 escriturários

A – PRINCIPAIS DEVERES E TAREFAS:

- Organiza e dirige o serviço de contabilidade.
- Estuda a planificação dos circuitos contabilísticos, de forma a assegurar uma recolha de elementos precisos, com vista à determinação de custos e resultados de exploração.
- Elabora o plano de contas a utilizar para a obtenção dos elementos mais adequados à gestão económico-financeira e cumprimento da legislação comercial e fiscal.
- Supervisiona a escrituração dos registos e livros de contabilidade.
- Fornece os elementos contabilísticos para definição da política orçamental e organiza e assegura o controlo da execução do orçamento.
- Elabora os balancetes e outras informações contabilísticas a fornecer à administração ou a serviços públicos.
- Procedo ao apuramento de resultados, dirigindo o encerramento das contas e a elaboração do balanço.
- Fornece indicações para elaboração do relatório que acompanha a apresentação de contas.
- Efectua revisões contabilísticas, verificando os livros ou registos, para se certificar da correcção da escrituração.

B – REQUISITOS FUNCIONAIS:

- Curso superior de contabilidade.
- Inscrição como técnico de contas na Direcção Geral das Contribuições e Impostos.

SANTA CASA DA MISERICÓRDIA ALFA

Ação “Avaliação de Desempenho: Dilemas e Desafios”

Sessão: Análise e descrição de funções

(A) O que faz?	(B) Para que faz?
(C) Como faz?	(D) Quais os requisitos?

Apêndice nº4 – Síntese fichas de descrição de funções

Enfermeira chefe
<p>A) O que faz?</p> <p>“Responsável pela equipa de enfermagem; Gerir serviço de internamento, AMP, CE; Gestão de material; Gestão de equipamento; Gestão dos cuidados de enfermagem; Prestar cuidados de enfermagem”</p>
<p>B) Para que faz?</p> <p>“Satisfação dos enfermeiros e dos utentes; Otimização dos recursos humanos, equipamentos e materiais”</p>
<p>C) Como faz?</p> <p>“Distribuição diária dos enfermeiros; Análise de diagnóstico de necessidades a nível de equipamentos/materiais e recursos humanos; Avaliação diária do serviço e utentes; Colaborar com os enfermeiros na elaboração dos planos dos utentes; Reunião com utentes e familiares; Gerir expectativas dos utentes e famílias”</p>
<p>D) Quais os requisitos?</p> <p>“Enfermeira especialista”</p>

Terapeuta ocupacional

A) O que faz?

“Organiza e coordena o SMFR”

B) Para que faz?

“Organizar e planificar o SMFR”

C) Como faz?

“Ambulatório: Planifica horários;

Faz os registos diários;

Orienta os utentes;

Avalia os utentes e o plano de integração;

Reavalia o utente;

Articula com a diretora técnica, terapeutas e administrativos e com a administração;

UCCI: Planifica horários;

Faz os registos diários;

Avalia os utentes e plano de intervenção;

Reavaliação o utente;

Elabora plano de atividades mensais e semanais;

Articula com toda a equipa do UCCI, grupo de voluntariado e administração”

D) Quais os requisitos?

“Terapeuta ocupacional”

Administrativa/ Secretária de direção

A) O que faz?

“Apoio à provedoria, Administração e Direção Clínica

Coordenação dos serviços gerais, ação médica, lavanderia, bloco operatório (pessoal auxiliar adstrito ao bloco) e cozinha;

Preparação de documentação a enviar e receber da Provedoria e outros serviços;

Receção e reencaminhamento do correio eletrónico da instituição para os diferentes serviços e/ou valências e funcionários;

Receção, registo e entrega do correio (via CTT) da instituição;

Coordenação do pessoal auxiliar do HUR através de horários, funções, inspeções e formações;

Preparação da documentação para a Direção clínica, documentos recebidos pelo correio, por email, pedidos de bloco e agendamento de cirurgias, reclamações/elogios, documentos clínicos pedidos pelo tribunal e companhias de seguros, entre outros;

Faturação a utentes particulares”

B) Para que faz?

“Apoio à Provedoria, administração e direção clínica”

C) Como faz?

-

D) Quais os requisitos?

-

Técnica Superior de Educação

A) O que faz?

“Efetua atendimentos para potenciais utentes das respostas sociais ERPI e Centro de Dia;

Organiza os processos individuais dos utentes bem como a elaboração dos documentos que devem constar no processo:

Proposta de fixação de mensalidades;

Elabora os mapas de horários das trabalhadoras afeta a cada resposta social ERPI e Centro de dia: ajudantes de lar Centro de dia; auxiliar de serviços gerais)

Coordena os serviços das respostas sociais ERPI e Centro de dia;

Articula com a equipa técnica sobre: realização de atividades, sugestões de melhoria dos serviços, entre outros assuntos pertinentes;

Realiza reuniões com os colaboradores das respostas sociais: ERPI e Centro de dia”

Coordena o serviço de resposta social CATL;

Realiza atendimentos com os pais/encarregados de educação dos utentes do CATL;

Realiza reuniões com as colaboradoras do CATL;

Elabora o projeto educativo e o plano de atividade;

Efetua o acompanhamento dos utentes nas atividades”

B) Para que faz?

-

C) Como faz?

“Esclarecimento do utente/família;

Explicação do funcionamento das respostas sociais;

Documentos necessários para integração nas respostas sociais;

Utilizar linguagem acessível;

Compreender as necessidades/expectativas dos utentes/família”

D) Quais os requisitos?

-

Técnica Superior de Serviço Social

A) O que faz?

“Atendimentos com utentes e famílias;
Realização de processos sociais dos utentes;
Preenchimento de fichas, relatórios sociais, PDI's...;
Articulação com rede social do concelho;
Realização de visitas domiciliárias;
Encaminhamento de utente/famílias para benefícios sociais e recursos sociais de suporte;
Organização do serviço SAD;
Realização de reuniões com colaboradoras;
Intervenção em situações de crise relacionadas com serviço, utentes, colaboradores e outros;
Preenchimento de documentos técnicos;
Articulação com outros profissionais na realização de atividades;
Assegurar o serviço SAD em todas as vertentes técnicas”

B) Para que faz?

“Ambas as funções são feitas para prestar serviço de qualidade e mais personalizados aos utentes e famílias. A nível de coordenação pretendemos fazer com que o serviço seja realizado com todas as condições (recursos humanos, intervenção com utentes/família e rede social local).

C) Como faz?

A função de Técnica Superior de Serviço Social faz o seu trabalho em colaboração com outros serviços. Elabora documentos técnicos que permitem melhorar a intervenção com utentes/famílias. O facto de realizar visitas domiciliárias permite perceber a realidade dos utentes SAD. A nível de coordenação, a gestão de recursos humanos, realização de horários e reuniões são feitas mensalmente e permitem proximidade com todos os envolvidos. O registo de intervenção/dados é feito regularmente para atualização do mesmo. O envio de documentos técnicos é realizado mensalmente via email ou ofício.

Os contactos com outras entidades pode ser feita via email/ofício ou telefone e é realizado sempre que necessário”

D) Quais os requisitos?

“Licenciatura em Serviço Social;

Empatia;

Organização;

Capacidade de elaborar documentos;

Capacidade em intervir em situações de crise;

Capacidade de gestão de tempo e recursos humanos;

Conhecimento da realidade envolvente”

Encarregado Geral

A) O que faz?

“Fatura às companhias de seguros e à CGD;

Coordena as receções e constrói os horários mensais dos rececionistas;

Coordena os serviços que diariamente são necessários para um bom funcionamento;

Tenta resolver tudo o que for necessário”

B) Para que faz?

“Para cumprir as obrigações profissionais e para um bom funcionamento da organização”

C) Como faz?

“Com o melhor das intenções e o melhor que sabe e com o maior profissionalismo possível”

D) Quais os requisitos?

-

Mesária

A) O que faz?

“Responsável pela valência Creche e Jardim de Infância

Articula com os serviços pedagógicos, AAE e administrativos.

Reúne regularmente em CP com os docentes e encarregados de educação.

Apresenta os problemas à reunião de mesa para conhecimento e se for o caso, aprovação de algum assunto”

B) Para que faz?

“Melhorar o funcionamento da CJI, dado que se constatou que padeciam de muitos e velhos hábitos, muitos deles pouco pedagógicos, educativos, construtivos levando até o nome da SCMA a sítios menos próprios”

C) Como faz?

“Visitas diárias à instituição;

Altera velhos hábitos, rotinas, planificação e posturas”

D) Quais os requisitos?

“Experiência em gestão escolar;

Personalidade séria, utilizando sempre de grande verticalidade e exigência, bem como saber relacionar-se com todos saber relacionar-se com todos”

Mesária

A) O que faz?

“Coordena os Recursos Humanos do CASAM, o Voluntariado e a valência do CATL”

B) Para que faz?

“Bom funcionamento dos referidos serviços, servindo e cumprindo os objetivos que a SCMA se propõem”

C) Como faz?

“Desloca-se aos locais para se inteirar das dificuldades existentes e tenta, em conjunto com as técnicas, resolve-las”

D) Quais os requisitos?

“Imparcialidade;

Ouvir atentamente os funcionários (em caso de conflito);

Agir em conformidade, ressaltando sempre o lado positivo da questão”

Educadora/Coordenadora Pedagógica

A) O que faz?

“Educadora de infância da creche e coordenadora pedagógica”

B) Para que faz?

“Planifica atividades para desenvolver com as crianças do grupo, seguindo orientações curriculares para a educação de infância emanadas pelo Ministério da Educação. Estas atividades abordam três áreas: área de formação pessoal e social; área das expressões e comunicação (domínio da matemática, da linguagem, da expressão dramática, da expressão musical e da expressão motora) e ainda a área de conhecimento do mundo.

Atenção aos interesses da criança e adequação das atividades a esses interesses”

C) Como faz?

“As atividades mais orientadas são feitas através de propostas de trabalho que traz para desenvolver com as crianças do grupo. Os conteúdos trabalhados das diferentes áreas são feitos através de jogos, música e dança, trabalho de expressão plástica, histórias, canções, lengalengas. Enquanto coordenadora articula o grupo de educadoras de infância através de reuniões e encontros informais.

Gestão das faltas de pessoal e de atividades que envolvem a instituição com a Diretora Técnica”

D) Quais os requisitos?

“Bacharelato em Educação de Infância;

Licenciatura em animação socio-cultural”

Técnico Superior Administrativo

A) O que faz?

“Administração de sistemas informáticos e coordena o serviço de informática;

Análise e configuração de software de apoio às várias valências;

Manutenção de software e hardware, windows e linux em máquinas locais e servidores (virtualização);

Desenvolvimento de software de apoio recorrendo às tecnologias PHP, javascript html;

Formação aos colaboradores;

Gestão de sistemas contra falha e backup;

Manutenção de webapplications e sites da instituição;

Helpdesk, apoio às ferramentas de escritório e esclarecimento de dúvidas;

Gestão das notas de crédito a utentes;

Design gráfico”

B) Para que faz?

“Implementação e manutenção de aplicações e suporte de equipamentos imprescindíveis que servem por base ao trabalho da grande parte dos colaboradores da instituição, vários colaboradores dependem destes serviços”

C) Como faz?

“Apoia tanto presencialmente como verbalmente às dúvidas e avarias dos equipamentos e aplicações;

Recorre a diferentes ferramentas de apoio para executar o meu trabalho”

D) Quais os requisitos?

“Conhecimento avançado na área das tecnologias de informação desde conceitos de eletrónica, a nível de hardware e à análise e conceção de software”

Técnico Superior Administrativo

A) O que faz?

“Serviço de transportes: Coordena o serviço de transportes;

Elabora os horários dos motoristas e mapas de horas;

Organiza o serviço de transportes conforme as necessidades semanais das diversas valências da SCMA;

Elabora o mapa de revisões, inspeções e reparações de viaturas.

Serviço de comunicação: Dinamiza o site HA e página do facebook do HA;

Elabora a sinalética do HA;

Elabora cartazes, flyers, sobre campanhas do HA.

Serviço de instalação de equipamentos: Solicita orçamentos para aquisição de equipamentos;

Segurança de edifícios contra incêndio

Verificação do estado dos equipamentos de segurança;

Apoio aos delegados e responsável de segurança na implementação das medidas de auto proteção;

Organização de simulacros periódicos e dos equipamentos de segurança;

Acompanhar as reparações efetuadas por técnicos de empresas de manutenção.

Faturação subsistema ADSE: organização de documentação em papel para enviar para a ADSE;

Validação dos dados através da plataforma TED”

B) Para que faz?

“Otimizar os recursos e cumprir os requisitos legais no que respeita à segurança”

C) Como faz?

-

D) Quais os requisitos?

“Computador, email, suporte papel...”

Ajudantes da ação educativa

A) O que faz?

“Recebe as crianças, prepara o acolhimento e dá início às atividades/áreas;

Serve e auxilia as refeições;

Acompanha as atividades curriculares com a educadora da sala;

Tratam da organização e higiene da sala;

Preparação do dormitório para o sono e supervisiona as crianças no dormitório e atividades da componente não letiva;

Auxilia na higiene das crianças;

Supervisiona o livro de registo de entrega e saída de crianças.

Entrega das crianças aos encarregados de educação”

B) Para que faz?

“Preservar o bem-estar, conforto e higiene das crianças;

Satisfação dos pais e das crianças”

C) Como faz?

“De forma responsável, prestável e cuidada de forma a satisfazer as necessidades particulares de cada criança;

Seguem rotinas diárias nas tarefas;

Têm certos cuidados como identificação dos pertences de cada criança bem como os materiais que cada uma utiliza na alimentação e higiene;

Cuidados com a segurança e higienização dos materiais”

D) Quais os requisitos?

“Responsabilidade, dedicação, organização, cumprir os deveres atribuídos à função, comunicativa e atenciosa”

Trabalhador de serviços gerais

A) O que faz?

“Manutenção dos espaços comuns e salas;
Organização dos espaços de refeições;
Empratamento das refeições para as crianças;
Limpeza e higiene geral dos espaços;
Auxilia no serviço de cozinha”

B) Para que faz?

“Manter o bem estar das crianças;
Auxilio no serviço das refeições;
Manter a higiene e conservação dos espaços”

C) Como faz?

“Ter atenção aos horários das crianças;
Ter cuidado com os detergentes por causa das crianças;
Ter atenção na utilização de produtos tóxicos;
Manter uma organização para proporcionar espaços agradáveis para serem utilizados”

D) Quais os requisitos?

“Organização;
Disponibilidade;
Responsabilidade;
Materiais cedidos pela instituição (produtos de limpeza)”

Educadora de Infância

A) O que faz?

“Organização dos documentos pedagógicos (plano de atividades, projeto curricular de centro e de grupo, projeto educativo, planificações semanais, relatório de avaliação, avaliações descritivas individuais em 3 períodos, atas);

Reunião de conselho pedagógico mensal;

Atendimento mensal aos pais;

Organização do espaço pedagógico;

Organização das rotinas;

Executa/cumprir com o horário da componente letiva;

Media as aprendizagens das crianças;

Supervisiona a hora do almoço (componente não letiva), recreios e higiene;

Supervisiona o livro de registo de entrega e saída de crianças”

B) Para que faz?

“Promover momentos de aprendizagens;

Cumprir com as finalidades das orientações curriculares e de acordo com a idade;

Acompanhar o desenvolvimento, as aquisições e mediar as aprendizagens individuais;

Criar um ambiente e propostas de atividades desafiadoras para as crianças;

Contribuir para a missão geral da instituição”

C) Como faz?

“Seguem as orientações da Segurança Social e curriculares;

Reuniões de docentes para debate de ideias, organização e planificação de atividades;

Planificações em horário pós-laboral (pesquisa com base nos registos diários através da internet e em literatura);

Elaboração e preparação dos recursos materiais para as atividades;

Interajuda entre colegas;

Registo diário das aprendizagens das crianças.

Avaliação das crianças;

Formações de enriquecimento curricular;

Atividades com as crianças;

Intercambio com as famílias;
Parcerias com instituições ou organismos da comunidade;
Participam na decoração do centro educativo.

D) Quais os requisitos?

“Licenciatura ou nível superior em Educação de Infância;
Formação contínua;
Capacidade de organizar e gerir o tempo;
Habilidades em informática;
Materiais atuais e diversificados;
Disponibilidade;
Ética e sigilo profissional;
Boa disposição;
Educação e respeito cívico;
Gosto e prazer pela profissão;
Espírito de equipa e diplomacia.
Profissionais motivados, empenhados, afetuosos, serenos e tranquilos”

Assistente Administrativa (CJI)

A) O que faz?

“Atendimento ao público;

Atendimento telefónico;

Responsável pela parte administrativa (inscrições e renovações das matrículas das crianças; inscrições e organização das listas e marcações das atividades extra curriculares; mapas de presenças; faltas de pessoal; recebimento e depósitos bancários e transferências; requisições de material; distribuição de informação; impressão e fotocópias de documentos);

Recebe e distribui todo o correio”

B) Para que faz?

“Manter um bom funcionamento da valência”

C) Como faz?

“Procura dar respostas com sentido de responsabilidade e profissionalismo;

Presta atenção às necessidades da comunidade;

Mostra compreensão para com o público que apresenta reclamações;

Procura identificar as necessidades e interesses dos utentes que procuram a instituição e ajustar as ofertas a cada situação”

D) Quais os requisitos?

“Organização;

Ser comunicativa;

Boa ouvinte;

Determinada;

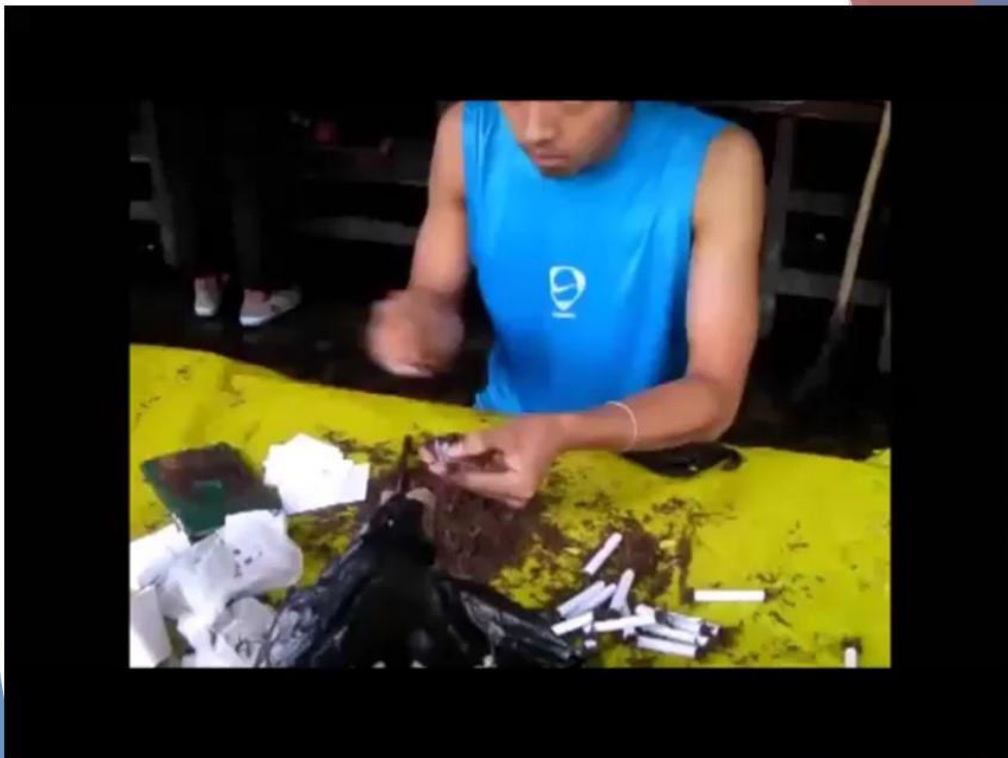
Responsabilidade;

Cumpridora de horários;

Dedicação”

Avaliação de Desempenho: Dilemas e Desafios

Sessão nº 3: ANÁLISE E DESCRIÇÃO DE FUNÇÕES II



Avaliação do trabalhador

3

A) O que faz? Designação e explicitação da tarefa.

B) Como faz? Operações na realização da tarefa. São identificados os métodos de trabalho, instrumentos, máquinas e materiais e também as normas a seguir bem como as decisões a tomar.

C) Para que faz? Descreve os objetivos e as finalidades da tarefa.

D) Quais os requisitos? Requisitos a nível académico e de competências, comportamento e atitudes.

4

Objetivos

Dimensões

OBJETIVOS GERAIS

Descrevem grandes orientações para as ações e são coerentes com as finalidades do projeto, descrevendo as grandes linhas orientadoras do trabalho a seguir

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Exprimem os resultados que se esperam atingir e que detalham os objetivos gerais, funcionando como a sua operacionalização

Objetivos

↓

“Direcionar o projeto, constituindo pontos de referência; guiar a escolha dos métodos, meios e estratégias; centrar a atenção nos resultados a alcançar; viabilizar a execução dos planos e programas; priorizar as ações e organizar o trabalho; motivar os atores implicados no projeto”

↓

“Regular as ações e os recursos alocados”

↓

“Devem ser inteligentes, na medida, em que devem ser **quantificáveis, consensuais, realistas e temporais.**”

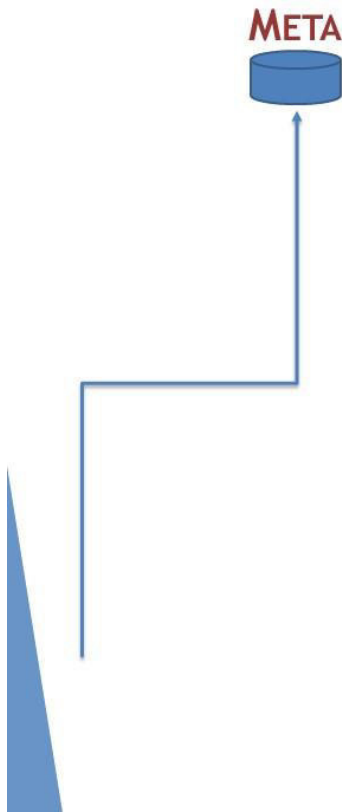
3

META



e**S**pecífico
M**e**nsurável
A**t**ingível
R**e**alístico
ligado ao **T**empo

4

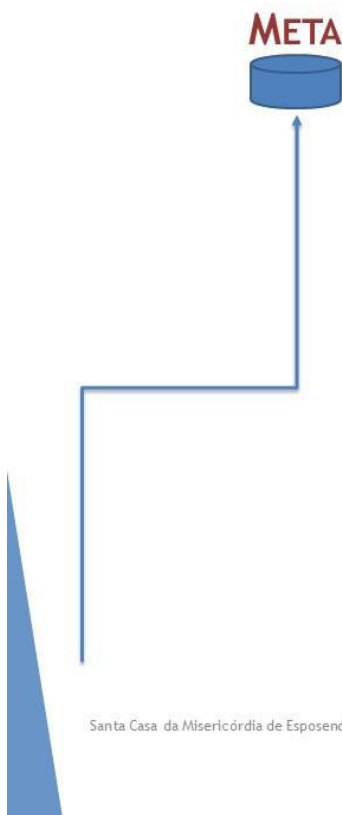


eSpecífico

Devem ser formulados de forma específica e precisa. Não devemos ser vagos mas definir ao pormenor.

Isto porque os objetivos generalistas tendem a ser menos eficazes.

5

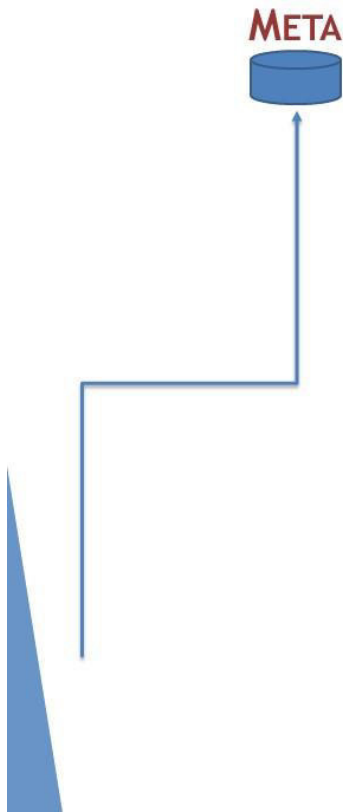


Mensurável

Devem ser definidos de forma a poderem ser medidos e analisados em termos de valores ou volumes.

Quantifiquem o vosso objetivo (Como irá saber se o atingiu ou não?)

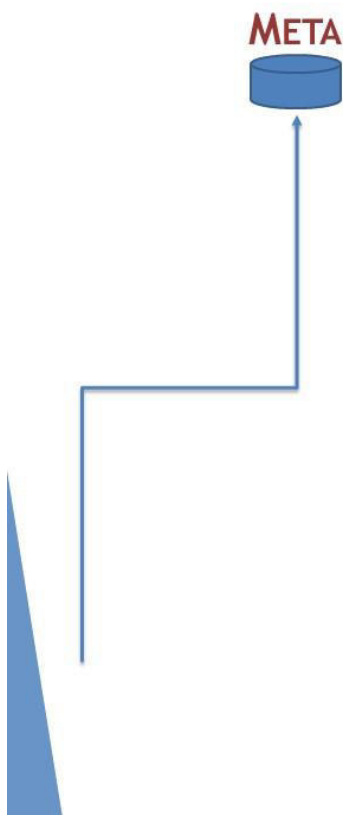
6



Atingível

A possibilidade de concretização dos objetivos deve estar presente, estes devem ser alcançáveis. Este aspecto implica que os objetivos sejam propostos em consonância com todos os seus intervenientes para que estes estejam motivados e sentir os objetivos possíveis.

7



Realístico

Os objetivos não pretendem alcançar metas muito além do que os meios permitem, mas sim estão de acordo com a disponibilidade de recursos do projeto.

8



META

ligado ao **T**empo

Os objetivos devem ser bem definidos em termos de duração/prazos. Deve indicar um intervalo de tempo para cada objetivo.

9

Como construir?

- ▶ **1º** Começar com um verbo que descreva uma atividade ou um comportamento específico fazer **OU** com período de tempo em que pretende atingir o objetivo.
- ▶ **2º** Após o verbo ou período de tempo, colocar o conteúdo referente ao assunto ou processo em análise
- ▶ **3º** Colocar o rendimento/meta pretendidos

10

(A preencher no final do período de avaliação)

(A preencher no início do período de avaliação)

Designação do objetivo	Indicador(es) de medida	%	Nível de Desempenho					Resultados parcelares
			1	2	3	4	5	(% x nível de desempenho)
<u>Aumentar em 10% o número de inscrições no curso de inglês até abril de 2017</u>	Número de inscrições							



Conforme Dutra, Hipólito e Silva (2000), competência é capacidade de uma pessoa atingir os objetivos da organização. Por outro lado, competência é o conjunto de qualificações que permite à pessoa um melhor desempenho em seu trabalho ou situação vivenciada (FISCHER e outros, 2008).

Santa Casa da Misericórdia Alfa

3

Competência

↓
Aptidão para cumprir alguma tarefa ou função

↓
Recurso chave na obtenção do desempenho de uma vantagem competitiva

↓
Saber, Saber fazer e Saber estar

Santa Casa da Misericórdia Alfa

4



Santa Casa da Misericórdia Alfa

5

Matriz de Competências

Nível de proficiência

1 2 3 4 5

Santa Casa da Misericórdia Alfa

6

Pessoal Auxiliar ou de Serviços Gerais

1. Orientação para Resultados
2. Orientação para o Serviço Prestado à Comunidade
3. Planeamento e Organização
4. Autodesenvolvimento
5. Iniciativa
6. Otimização de Recursos
7. Responsabilidade e Compromisso com a Instituição

8. Inspira confiança
9. Trabalho de equipa e cooperação
10. Flexibilidade
11. Representação e Colaboração Institucional
12. Autocontrolo
13. Qualidade

Técnico Superior ou Técnico

1. Orientação para Resultados
2. Orientação para o Serviço Prestado à Comunidade
3. Planeamento e Organização
4. Análise da Informação e Sentido Crítico
5. Pensamento Conceptual
6. Autodesenvolvimento
7. Iniciativa e Autonomia
8. Inovação

9. Otimização de Recursos
10. Responsabilidade e Compromisso com a Instituição
11. Inspira confiança
12. Comunicação
13. Trabalho de equipa e cooperação
14. Flexibilidade
15. Representação e Colaboração Institucional
16. Autocontrolo
17. Qualidade

Administrativos

1. Orientação para Resultados
2. Orientação para o Serviço Prestado à Comunidade
3. Planeamento e Organização
4. Autodesenvolvimento
5. Iniciativa e autonomia
6. Inovação
7. Otimização de Recursos

8. Responsabilidade e Compromisso com a Instituição
9. Inspira confiança
10. Comunicação
11. Trabalho de equipa e cooperação
12. Flexibilidade
13. Autocontrolo
14. Qualidade

Diretor/Coordenador

1. Liderança
2. Responsabiliza os colaboradores
3. Desenvolvimento das pessoas
4. Orientação para Resultados
5. Orientação para o Serviço Prestado à Comunidade
6. Planeamento e Organização
7. Análise da Informação e Sentido Crítico
8. Pensamento Conceptual

9. Inovação
10. Otimização de Recursos
11. Responsabilidade e Compromisso com a Instituição
12. Comunicação
13. Flexibilidade
14. Representação e Colaboração Institucional
15. Autocontrolo
16. Qualidade

Balanço do plano formativo

Sessão 1	<ul style="list-style-type: none">• Conceitos de Avaliação de Desempenho• Vantagens e Desvantagens
Sessão 2	<ul style="list-style-type: none">• Análise e descrição de funções I
Sessão 3	<ul style="list-style-type: none">• Análise e descrição de funções II
Sessão 4	<ul style="list-style-type: none">• Parâmetros de avaliação: Construção de objetivos
Sessão 5	<ul style="list-style-type: none">• Parâmetros de avaliação: Competências
Sessão 6	<ul style="list-style-type: none">• Balanço do plano formativo

Sessão1

- Conceitos de Avaliação de Desempenho
- Vantagens e Desvantagens

Oportunidade	2
Medir	1
Reconhecimento	1
Justiça	1
Desempenho	3
Competência	3
Aprendizagem	2
Melhoria	7
Acompanhamento	1

Vantagens

- Melhoria dos serviços e do seu funcionamento;
- Potencia a justiça e o reconhecimento

Desvantagens

- Sensação de injustiça;
- Promove o nervosismo

Sessão2

- Análise e descrição de funções I

A) O que faz? Designação e explicitação da tarefa.

B) Como faz? Operações na realização da tarefa. São identificados os métodos de trabalho, instrumentos, máquinas e materiais e também as normas a seguir bem como as decisões a tomar.

C) Para que faz? Descreve os objetivos e as finalidades da tarefa.

D) Quais os requisitos? Requisitos a nível académico e de competências, comportamento e atitudes.



Sessão3

• Análise e descrição de funções II

Durante o vídeo

Alguns vão tecendo comentários e dizendo que o trabalhador faz as coisas rápido demais

No final

Consideraram não ter dados suficientes para avaliar o trabalho daquele trabalhador uma vez que não sabiam quais as funções dele

Sessão4

• Parâmetros de avaliação: Construção de objetivos

	Objetivos	Indicadores de medida
SERVIÇO DE INFORMÁTICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar o relatório mensal de tarefas realizadas via email até ao dia 5 do mês seguinte. 2. Proceder ao levantamento de orçamentos acompanhado de uma análise das propostas no prazo máximo de 15 dias 3. Reduzir o tempo de resposta de Helpdesk para 1 dia 4. Reparar computadores no máximo de 2 dias a um custo inferior a 100€. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Data da receção do relatório 2. Análise do orçamento/ Data de entrega 3. Data do pedido/ Data de resposta 4. Duração da reparação/ Custo final
RECECIONISTAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentar o número de consultas em 10% em 1 ano 2. Aumentar o número de cirurgias em 10% em 1 ano 3. Aumentar o número de utentes no lar em 10% em 1 ano 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Número de sinistrados atendidos comparativamente ao ano anterior 2. Número de cirurgias realizadas comparativamente ao ano anterior 3. Número de utentes do lar comparativamente ao ano anterior

	Objetivos	Indicadores de medida
AJUDANTE LAR DIA SAD	<p>1. Até ao final de 2016 a colaboradora deve criar relação de empatia com, pelo menos, 3 utentes do SAD.</p> <p>2. Até ao final de 2016 a colaboradora deve registar nas fichas de registo diário o mínimo de 15% dos registos dos utentes.</p> <p>3. Até ao final de 2016 a colaboradora deve registar 95% de assiduidade.</p>	<p>1. Inquérito de satisfação/ Registos de visitas domiciliárias</p> <p>2. Fichas de serviços prestados</p> <p>3. Registo de faltas justificadas e injustificadas</p>
MEDICINA FÍSICA E REABILITAÇÃO	<p>1. Aumentar em 10% o número de utentes na consulta de fisioterapia/tratamentos no ano de 2017.</p> <p>2. Aumentar em 10% o nível de satisfação dos utentes no prazo de um ano.</p> <p>3. Aumentar em duas horas a formação ministrada pela instituição aos seus colaboradores no ano de 2017</p>	<p>1. Número de utentes no ano de 2017</p> <p>2. Resultados do inquérito de satisfação.</p> <p>3. Horas de formação ministradas pela instituição no ano de 2017</p>

	Objetivos	Indicadores de medida
SERVIÇO DE RECURSOS HUMANOS, FORMAÇÃO E APOIO A PROJETOS	<p>1. No final de dezembro de 2016 atingir uma taxa de 60% de Processos Individuais de Prestadores de Serviços concluídos.</p> <p>2. Até ao final de 2016 promover uma taxa superior a 50% das ações de formação previstas no Plano de Formação.</p> <p>3. No final de cada trimestre de 2016 diminuir em 5 dias úteis o tempo de espera para receção do recibo de vencimento</p>	<p>1. Processos individuais dos Prestadores de Serviço</p> <p>2. Taxa de execução do Plano de Formação</p> <p>3. Tempo médio de emissão de recibo de vencimento (dias úteis)</p>
SIECVT	<p>1. Reduzir em 15% os gastos em combustível, no serviço de transportes, até 31 de dezembro</p> <p>2. Reduzir em 10% os custos com a manutenção de viaturas até 31 de dezembro.</p> <p>3. Aumentar em 20% o nível de satisfação dos utentes até 31 de dezembro.</p>	<p>1. Gastos em combustível até 31 de dezembro</p> <p>2. Custo com manutenção de viaturas até 31 de dezembro</p> <p>3. Inquérito de satisfação dos utentes.</p>
ADMINISTRATIVA CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA	<p>1. Prestar informações corretas e atempadas e com cordialidade ao público de acordo com a especificidade do serviço.</p> <p>2. Aumentar em 10% o número de utentes no ano letivo 2016/2017</p> <p>3. Diminuir em 20% os gastos com o material escolar no ano letivo de 2016/2017</p>	<p>1. Disponibilidade nas informações solicitadas pelo público-alvo/ Superação: inexistência de reparos e/ou reclamações</p> <p>2. Número de inscrições no ano letivo 2016/2017</p> <p>3. Faturação dos gastos em material escolar</p>

Sessão5

• Parâmetros de avaliação: Competências

DIRETOR COORDENADOR	TÉCNICO SUPERIOR		PESSOAL AUXILIAR OU SERVIÇOS GERAIS				
	Informática	Educ. de inf.	CJI	CASEM	CASEM	SAD	HVR
3. Desenvolvimento de pessoas	4. Análise da Informação e Sentido Crítico	3. Planeamento e organização	9. Trabalho de equipa e cooperação	7. Responsabilidade e e Compromisso com a Instituição	1. Orientação para Resultados	8. Inspira confiança	9. Trabalho de equipa e cooperação
6. Planeamento e Organização	8. Inovação	12. Comunicação	10. Flexibilidade	8. Inspira confiança	6. Otimização de Recursos	10. Flexibilidade	10. Flexibilidade
10. Otimização de Recursos	14. Flexibilidade	17. Qualidade	13. Qualidade	10. Flexibilidade	9. Trabalho de equipa e cooperação	13. Qualidade	13. Qualidade
- 16. Qualidade	- 3. Planeamento e Organização - 5. Pensamento Conceptual	- 2. Orientação para o Serviço Prestado à Comunidade - 8. Inovação - 9. Otimização de Recursos	- 7. Responsabilidade e Compromisso com a Instituição - 12. Autocontrolo	- 2. Orientação para o Serviço Prestado à Comunidade - 9. Trabalho de equipa e cooperação		- 5. Iniciativa - 9. Trabalho de equipa e cooperação	- 1. Orientação para Resultados

Sessão6

• Balanço do plano formativo

Inquérito de avaliação

Balanço do plano formativo

Sessão 1	<ul style="list-style-type: none">• Conceitos de Avaliação de Desempenho• Vantagens e Desvantagens
Sessão 2	<ul style="list-style-type: none">• Análise e descrição de funções I
Sessão 3	<ul style="list-style-type: none">• Análise e descrição de funções II
Sessão 4	<ul style="list-style-type: none">• Parâmetros de avaliação: Construção de objetivos
Sessão 5	<ul style="list-style-type: none">• Parâmetros de avaliação: Competências
Sessão 6	<ul style="list-style-type: none">• Balanço do plano formativo

Sessão1

- Conceitos de Avaliação de Desempenho
- Vantagens e Desvantagens

Reconhecimento	2
Justiça	1
Diferenciar	1
Desempenho	2
Competência	2
Esforço	1
Dedicação	1
Aprendizagem	3
Melhoria	4
Acompanhamento	1

Vantagens

- Promove a motivação e a reflexão sobre as práticas;
- Reconhecimento; Qualificação do serviço;
- Maior satisfação dos clientes e do pessoal;
- Progresso na carreira

Desvantagens

- Promove a competitividade e individualismo;
- Não tem em conta as características individuais

Sessão2

- Análise e descrição de funções I

A) O que faz? Designação e explicitação da tarefa.

B) Como faz? Operações na realização da tarefa. São identificados os métodos de trabalho, instrumentos, máquinas e materiais e também as normas a seguir bem como as decisões a tomar.

C) Para que faz? Descreve os objetivos e as finalidades da tarefa.

D) Quais os requisitos? Requisitos a nível académico e de competências, comportamento e atitudes.

Sessão3

• Análise e descrição de funções II

Durante o vídeo

Tecem comentários e apontam vários erros.

No final

Umás consideram que trabalhava rápido demais e por isso o trabalho não iria sair bem feito; não respeitava as normas de higiene e segurança.

Sessão4

• Parâmetros de avaliação: Construção de objetivos

	Objetivos	Indicadores de medida
VALENCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentar o número de inscrições na valência até ao máximo da capacidade 2. Aumentar o grau de satisfação dos nossos clientes 3. Manter relações interpessoais positivas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inscrições na secretaria 2. Análise dos inquéritos 3. Inquérito interno
EDUCADORAS DE INFÂNCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proceder ao envio das planificações semanais de sexta feira a domingo de cada semana 2. Realizar a avaliação das crianças da creche através de portefólio 3. Elaborar projetos e planos anuais no prazo máximo de 15 de setembro 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Data do envio do email 2. Registo de portefólio de cada criança em base informática do educador 3. Exposição de projetos e planos
AUXILIARES DA AÇÃO EDUCATIVA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manter atualizado o registo diário do grupo 2. Aumentar o grau de satisfação dos pais e das crianças em relação às auxiliares 3. Cuidar da higienização na criança ao longo do dia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Folha do registo 2. Análise dos inquéritos 3. Análise dos inquéritos
TRABALHADOR SERVIÇOS GERAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preencher diariamente a ficha de limpezas realizadas 2. Aumentar o grau de satisfação dos pais e das crianças na limpeza e organização das instalações 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ficha de limpeza dos WC 2. Análise dos inquéritos

Sessão5

• Parâmetros de avaliação: Competências

TÉCNICO SUPERIOR	PESSOAL AUXILIAR OU SERVIÇOS GERAIS
3. Planeamento e Organização	1. Orientação para Resultados
6. Autodesenvolvimento	7. Responsabilidade e Compromisso com a Instituição
13. Trabalho de equipa e cooperação	8. Inspira confiança
- Todas as outras se relacionam com as escolhidas	- 10. Flexibilidade

Sessão6

• Balanço do plano formativo

Inquérito de avaliação

Balanço do plano formativo

Sessão 1	<ul style="list-style-type: none">• Conceitos de Avaliação de Desempenho• Vantagens e Desvantagens
Sessão 2	<ul style="list-style-type: none">• Análise e descrição de funções I
Sessão 3	<ul style="list-style-type: none">• Análise e descrição de funções II
Sessão 4	<ul style="list-style-type: none">• Parâmetros de avaliação: Construção de objetivos
Sessão 5	<ul style="list-style-type: none">• Parâmetros de avaliação: Competências
Sessão 6	<ul style="list-style-type: none">• Balanço do plano formativo

Sessão1

- Conceitos de Avaliação de Desempenho
- Vantagens e Desvantagens

Oportunidade	1
Medir	1
Reconhecimento	1
Justiça	4
Desempenho	3
Competência	2
Esforço	1
Aprendizagem	1
Melhoria	1

Vantagens

- Tomar consciência do desempenho e das suas práticas

Desvantagens

- Cria conflitos e competitividade entre colegas;
- Um momento de avaliação pode por em causa todo um trabalho bom realizado até então

Sessão2

- Análise e descrição de funções I

A) O que faz? Designação e explicitação da tarefa.

B) Como faz? Operações na realização da tarefa. São identificados os métodos de trabalho, instrumentos, máquinas e materiais e também as normas a seguir bem como as decisões a tomar.

C) Para que faz? Descreve os objetivos e as finalidades da tarefa.

D) Quais os requisitos? Requisitos a nível académico e de competências, comportamento e atitudes.

Sessão3

• Análise e descrição de funções II

Durante o vídeo

Tecem comentários e apontam vários erros.

No final

Umás consideram que trabalhava rápido demais e por isso o trabalho não iria sair bem feito; não respeitava as normas de higiene e segurança. Houve ainda opiniões de que ao trabalhar rápido produz mais e isso é positivo.

Sessão4

• Parâmetros de avaliação: Construção de objetivos

	Objetivos	Indicadores de medida
EDUC. DE INFÂNCIA	<ol style="list-style-type: none"> Cumprir em 90% as atividades do plano de atividades e do projeto curricular de grupo. Reduzir em 10% a utilização de materiais de expressão plástica. Primar pela pontualidade e assiduidade na entrega de documentos pedagógicos e atas. Aumentar em 5% a assiduidade e pontualidade das crianças no ano letivo 2016/2017. Evitar reclamações em 90% 	<ol style="list-style-type: none"> Registo fotográfico e trabalhos realizados Folha de requisição Data de envio dos e-mails Livro de registo de entradas e saídas e mapa de presenças Registos escritos
AUX. DA AÇÃO EDUC.	<ol style="list-style-type: none"> Reduzir em 5% as reclamações escritas por parte dos pais sobre o nosso desempenho, no ano letivo de 2016/2017. Reduzir em 5% os acidentes com as crianças, no ano letivo de 2016/2017. Atingir 90% da assiduidade no ano letivo de 2016/2017. Apoiar em 90% as atividades com as educadoras no ano letivo de 2016/2017 	<ol style="list-style-type: none"> Número de reclamações no livro de reclamações Registo na folha de ocorrência Número de faltas justificadas e injustificadas Avaliação do desempenho das auxiliares pelas educadoras

	Objetivos	Indicadores de medida
OP. LAVANDARIA	1.Reduzir 5% dos gastos com produtos de limpeza no ano letivo de 2016/2017. 2.Atingir 90% da assiduidade no ano letivo de 2016/2017. 3.Atender às solicitações das salas a 100%. 4.Fazer requisições do material atempadamente.	1. Gastos com produtos de limpeza 2. Faltas justificadas e injustificadas 3. Inexistência de reclamações 4. Data da requisição
ADMINISTRATIVA	1.Planear com antecedência de 2 meses os avisos de inscrições no ano letivo de 2016/2017. 2.Atingir 95% da assiduidade no ano letivo de 2016/2017. 3.Organizar com antecedência todo o processo de faltas mensais pelos colaboradores e crianças. 4.Atender a 100% aos pedidos feitos quer pelos colaboradores, quer pelos encarregados de educação 5.Evitar em 100% as reclamações dos encarregados de educação, pais e colegas	1. Data de afixação dos avisos 2. Faltas justificadas e injustificadas 3. Data de entrega/ Data do registo 4. Inexistência de reclamações 5. Número de reclamações escritas

Sessão 5

• Parâmetros de avaliação: Competências

TÉCNICO SUPERIOR	PESSOAL AUXILIAR OU SERVIÇOS GERAIS	ADMINISTRATIVA
6. Autodesenvolvimento	1. Orientação para Resultados	1. Orientação para Resultados
7. Iniciativa e Autonomia	9. Trabalho de equipa e cooperação	3. Orientação para o Serviço Prestado à Comunidade
13. Trabalho de equipa e cooperação	10. Flexibilidade	10. Comunicação
-	-	5. Iniciativa e autonomia 9. Inspira confiança 14. Qualidade

Inquérito de avaliação

BALANÇO DO PLANO DE FORMAÇÃO

Plano de formação: Avaliação de Desempenho: Dilemas e Desafios
Instituição: Santa Casa da Misericórdia Alfa
Moderadora: Ana Filipa Barbosa

No final desta atividade, e para que possamos refletir sobre o processo formativo em que participou, gostaríamos que registasse a avaliação desta ação.

Insatisfatório 1 2 3 4 5 Excelente

1. Balanço da ação	1	2	3	4	5
a. Objetivos da ação					
b. Estrutura das sessões (duração, nº de sessões)					
b. Importância para a prática profissional					
c. Resultados alcançados					
d. Recursos e materiais disponibilizados					
e. Assuntos abordados					
f. Metodologias adotadas					

2. Desempenho da moderadora	1	2	3	4	5
a. Disponibilidade					
b. Pontualidade					
c. Negociação e gestão de conflitos					
d. Cooperação e trabalho de equipa					
e. Clareza nos assuntos abordados					
f. Capacidade de comunicação					
g. Incentivou a participação					

3. Auto avaliação	1	2	3	4	5
a. Participação					
b. Responsabilidade					
c. Relações interpessoais					

4. Apreciação global	1	2	3	4	5
a. Ação					
b. Moderadora					
c. Grupo					

5. Tendo em conta a sua prática profissional, esta ação de formação permitiu:	1	2	3	4	5
a. Um espaço de partilha de ideias					
b. Gerir conflitos e clarificar ideias					
c. Refletir sobre a atual prática profissional					
d. Projetar mudanças na prática profissional					
e. Conhecer procedimentos que envolvem a prática profissional					
Outro: _____					

Comentários, observações e/ou sugestões de melhoria (procure responder às seguintes questões:
 1. O que mais gostou nesta ação de formação?; 2. O que mudaria?; 3. Quais os principais aspetos que destaca nesta ação de formação?; 4. A ação correspondeu às suas expectativas iniciais?).
