

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Tiago André Gomes de Oliveira

**A gestão da educação e formação profissional  
contínua nas organizações públicas de saúde:  
modelos de análise dos processos de gestão  
de formação**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Organização e Administração Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Daniela Andrade Vilaverde Silva**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### **Licença concedida aos utilizadores deste trabalho**



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações**  
**CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

Em 2007 quando iniciei o meu percurso académico, com 24 anos, nunca imaginei que 16 anos depois chegaria ao fim da elaboração de uma tese de doutoramento de uma área que surgiu na minha vida profissional em 2014 e que rapidamente me cativou.

A realização deste trabalho contou com importantes apoios e incentivos, sem os quais não se teria tornado uma realidade a concretização deste projeto de investigação e aos quais estarei eternamente grato.

Um forte agradecimento à minha orientadora Professora Doutora Daniela Andrade Vilaverde Silva pela sua permanente disponibilidade e apoio manifestado durante a realização de todo o trabalho de investigação. A sua orientação foi fundamental em cada etapa do trabalho desenvolvido, esclarecendo sempre as minhas dúvidas no momento certo.

Aos Professores do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional, pelo valioso conhecimento transmitido nas suas aulas, por me desafiarem a pensar de forma crítica, explorar novas ideias, procurar ser inovador em Administração Educacional.

Às quatro organizações de saúde alvos da investigação por terem permitido a realização do estudo, viabilizando dessa forma o projeto de investigação, o meu muito obrigado.

Aos responsáveis das Unidades de Formação das quatro organizações de saúde que foram alvos desta investigação pela colaboração e disponibilidade demonstradas durante o período de trabalho de campo, profundamente agradecido.

Aos meus amigos, familiares e colegas de trabalho que sempre me apoiaram ao longo dos últimos 3 anos e que sem as suas motivações tudo seria mais difícil, ficarei sempre grato.

Por fim, não poderia deixar de manifestar um especial agradecimento ao Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho e ao Instituto de Educação por terem acolhido e apoiado o meu projeto. Espero que de alguma forma o meu trabalho de investigação contribua para o prestígio destas instituições.

Com emoção, MUITO OBRIGADO a TODOS.

Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/2021.05682.BD e pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais, declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

# **A gestão da educação e formação profissional contínua nas organizações públicas de saúde: modelos de análise dos processos de gestão de formação**

## **RESUMO**

Afigurada a complexidade da atividade das organizações que integram o Serviço Nacional de Saúde português, tornou-se relevante compreender o funcionamento da educação e formação contínua daqueles que desempenham funções nas organizações de saúde, com o objetivo de se perceber os modelos analíticos de educação e formação de adultos nas políticas e práticas adotadas pelas organizações e se estas são influenciadas pelas políticas europeias e nacionais. Para o efeito, criou-se a proposta de um quadro conceitual que resultou da combinação de modelos de análise organizacional (os modelos burocrático, político e [neo]institucional) com modelos analíticos de educação de adultos (os modelos de *modernização e controlo do Estado*, *democrático-emancipatório* e *de gestão de recursos humanos*). Teve como resultado a criação de três modelos de análise dos processos de gestão de formação contínua dos profissionais de saúde, o *Austero*, o *Elástico* e o *Híbrido*, validados em quatro organizações de saúde portuguesas de grande dimensão. A metodologia adotada para esta validação foi qualitativa, com o recurso ao método de estudo multicase. As entrevistas semi-estruturadas aos responsáveis e a análise documental representaram as técnicas de recolha de dados. Na análise dos dados empíricos, predominou o Modelo Austero, resultante da combinação do modelo burocrático e do modelo de *modernização e controlo do Estado*, caracterizado por uma administração hierárquica, supervisão limitada e liderança formal, considerada eficiente e racional na organização dos recursos humanos e no alcance dos objetivos organizacionais. A formação contínua é, nos discursos dos entrevistados, valorizada pelas organizações de saúde pois contribui para o desenvolvimento dos profissionais e para a melhoria da qualidade dos serviços. A gestão da formação nos discursos apresenta uma forte burocratização administrativa, no entanto, os discursos referem simultaneamente que procura atender as necessidades individuais e organizacionais, e a motivação dos profissionais é estimulada. A gestão estratégica por objetivos e a análise de necessidades de formação são práticas adotadas para melhorar o desempenho organizacional corroborando o Modelo Austero. A colaboração entre os pares, o envolvimento dos profissionais, a autonomia relativa dos formadores e a adesão dos formandos aos processos formativos são cruciais para o sucesso da formação. A gestão da formação contínua nas organizações de saúde é um procedimento técnico-burocrático caracterizado como sendo instrumento de controlo do Estado e representando o Modelo Austero.

**Palavras-chave:** educação permanente; formação profissional; gestão da formação; organizações de saúde; profissionais de saúde.

# **The management of education and continuing professional training in public health organizations: process analysis models training management**

## **ABSTRACT**

Given the complexity of the activity of the organizations that make up the Portuguese National Health Service, it has become important to understand the functioning of education and continually train those who perform functions in health organizations, with the aim of understanding whether the analytical models of education and adult training in the policies and practices adopted by organizations and whether these are influenced by European and national policies. To this end, a conceptual framework proposal was created that resulted from the combination of organizational analysis models (the bureaucratic, political and [neo]institutional models) with analytical models of adult education (the models of *modernization and State control*, *democratic-emancipatory* and *human resources management*). The result was the creation of three models for analyzing the continuous training management processes of healthcare professionals, *Austere*, *Elastic* and *Hybrid*, validated in four large Portuguese healthcare organizations. The methodology adopted for this validation was qualitative, using the multi-case study method. Semi-structured interviews with those responsible and document analysis represented the data collection techniques. In the analysis of empirical data, the Austere Model predominates, resulting from the combination of the bureaucratic model and the *State modernization and control* model, characterized by hierarchical administration, limited supervision and formal leadership, considered efficient and rational in the organization of human resources and in achievement of organizational objectives. Continuous training is, in the interviewees' statements, valued by health organizations as it contributes to the development of professionals and to improving the quality of services. The management of training in speeches presents a strong administrative bureaucratization, however, the speeches mentioned simultaneously seek to meet individual and organizational needs, and the motivation of professionals is stimulated. Strategic management by objectives and analysis of training needs are practices adopted to improve organizational performance, corroborating the Austere Model. Collaboration between peers, the involvement of professionals, the relative autonomy of trainers and the adherence of trainees to the training processes are crucial to the success of training. The management of continuous training in health organizations is a technical-bureaucratic procedure characterized as being an instrument of State control and representing the Austere Model.

**Keywords:** health professionals; healthcare organizations; permanent education; professional qualification; training management.



## ÍNDICE GERAL

<b>DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE TRABALHO POR TERCEIROS .....</b>	<b>ii</b>
<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>iii</b>
<b>DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE .....</b>	<b>iv</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vi</b>
<b>ÍNDICE GERAL .....</b>	<b>vii</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>x</b>
<b>ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....</b>	<b>xi</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>xiii</b>
<b>ÍNDICE DE ESQUEMAS .....</b>	<b>xv</b>
<b>DEDICATÓRIA.....</b>	<b>xvi</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1. Pergunta de partida e hipóteses.....	3
2. Objetivos da investigação .....	5
3. Estrutura do trabalho .....	6
<b>CAPÍTULO I – METAMORFOSES DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS .....</b>	<b>8</b>
1. Conceitualizações das políticas sociais da educação de adultos.....	8
2. <i>A educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida</i> .....	11
3. Modelos de análise das políticas sociais de educação de adultos.....	19
<b>CAPÍTULO II - MODELOS DE ANÁLISE ORGANIZACIONAL: BUROCRÁTICO, POLÍTICO E (NEO)INSTITUCIONAL .....</b>	<b>25</b>
1. O modelo burocrático de análise organizacional .....	25
1.1. Breves concetualizações prévias .....	25
1.2. Enquadramento da burocracia weberiana.....	27
1.3. A crítica ao modelo burocrático weberiano .....	34
1.4. Vantagens e desvantagens do modelo burocrático .....	37
2. O modelo político de análise organizacional .....	41
2.1. Enquadramento .....	41
2.2. Abordagem aos interesses e conflitos no modelo político .....	46
2.3. Abordagem ao poder e à negociação no modelo político.....	49
2.4. Vantagens e desvantagens do modelo político .....	52

3. O modelo (neo)institucional de análise organizacional .....	53
3.1. Enquadramento .....	53
3.2. Do modelo institucional ao (neo)institucional .....	55
3.3. Conceções do modelo.....	62
3.4. Vantagens e desvantagens do modelo (neo)institucional .....	66
4. Conclusões sobre os modelos.....	67
<b>CAPÍTULO III - POLÍTICAS EDUCATIVAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE.....</b>	<b>71</b>
1. As políticas da União Europeia e do Estado Português sobre a educação de adultos .....	71
1.1. As políticas da União Europeia sobre a educação de adultos – breve enquadramento .....	71
1.2. As políticas do Estado Português sobre a educação de adultos .....	75
2. As organizações de trabalho como contextos de educação não formal .....	79
3. O funcionamento da gestão da formação profissional contínua no Serviço Nacional de Saúde Português .....	83
3.1. A formação no Serviço Nacional de Saúde.....	83
3.2. A formação contínua dos profissionais de saúde.....	90
<b>CAPÍTULO IV - CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA TEÓRICO-CONCETUAL PARA A ANÁLISE DOS PROCESSOS DE GESTÃO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE .....</b>	<b>94</b>
1. O processo de gestão da formação .....	94
1.1. Principais fases do ciclo formativo.....	96
1.1.1. Análise de necessidades de formação ou em formação .....	96
1.1.2. Avaliação da formação .....	101
2. Proposta de articulação dos modelos de análise e conceção do quadro teórico da investigação.....	105
2.1. Modelos de análise dos processos de gestão de formação contínua dos profissionais de saúde .....	106
2.1.1. Modelo austero .....	106
2.1.2. Modelo elástico.....	108
2.1.3. Modelo híbrido.....	110
2.2. Dimensões a explorar .....	112
<b>CAPÍTULO V – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>117</b>
1. Metodologia adotada na investigação .....	117

2. Método de investigação adotado .....	118
3. Técnicas de recolha de dados.....	120
3.1. A entrevista .....	120
3.2. A análise documental.....	125
<b>CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: HIBRIDISMOS NOS PROCESSOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO .....</b>	<b>127</b>
1. Contextualização organizacional da investigação .....	127
2. Estrutura e autonomia das unidades de formação.....	129
2.1. Composição da unidade de formação, dependência e níveis de autonomia.....	130
2.2. Funcionamento da formação.....	133
2.3. Interação com os pares .....	134
3. Políticas e práticas da gestão de formação.....	136
3.1. Conceitos de formação .....	136
3.2. Papel dos pares.....	138
3.3. Objetivos da formação em geral – integração institucional .....	138
3.4. Importância da formação para os pares .....	139
3.5. Estratégias para motivação dos profissionais.....	140
3.6. Classificação do tempo da formação dos profissionais.....	141
3.7. Visão da entidade e dos profissionais e valor atribuído à formação contínua.....	141
3.8. Políticas e práticas adequadas na entidade .....	143
3.9. Gestão estratégica por objetivos .....	144
3.10. Efeitos da formação para os profissionais.....	145
4. Necessidades de formação .....	146
4.1. Papel dos pares.....	146
4.2. Tipologia das necessidades (coletivas e individuais).....	147
4.3. Metodologia, identificação de instrumentos (diretos e indiretos).....	148
5. Programação da formação.....	149
5.1. Papel dos pares.....	149
5.2. Tipologia e áreas de formação .....	151
5.3. Modalidades de formação e metodologias pedagógicas .....	152
5.4. Conceção do plano de formação .....	152
5.5. Acesso à formação: formandos e formadores.....	153

6. Execução da formação.....	155
6.1. Papel dos pares.....	156
6.2. Representação do formando no processo.....	157
6.3. Autonomia dos formadores.....	158
6.4. Transmissão de conhecimentos.....	158
6.5. Adesão dos formandos à formação.....	159
7. Avaliação da formação.....	160
7.1. Papel dos pares.....	160
7.2. Metodologia (instrumentos utilizados).....	161
7.3. Importância, tipos e momentos da avaliação.....	162
7.4. Comunicação de resultados.....	164
7.5. Aplicação de medidas corretivas.....	164
8. Considerações finais.....	165
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>167</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>176</b>
<b>LEGISLAÇÃO.....</b>	<b>183</b>

## **APÊNDICES**

I – Consentimento informado – 1 página

II – Guião das entrevistas – 5 páginas

III - Transcrição das entrevistas – 101 páginas

IV – Análise de conteúdo das entrevistas – 49 páginas

## **ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACES – Agrupamento de Centros de Saúde  
ACSS – Administração Central do Sistema de Saúde  
AGF – Área de Gestão da Formação  
CA – Conselho(s) de Administração  
CCP – Certificados de Competências Pedagógicas  
CEH – Centro de Epidemiologia Hospitalar  
CF – Centro de Formação  
CHKS – Caspe Healthcare Knowledge System  
CS – Ciências Sociais  
DEP – Departamento(s) de Educação Permanente  
EA – Educação de Adultos  
EFA – Educação e Formação de Adultos  
EFP – Educação e Formação Profissional  
EPE – Entidade Pública Empresarial  
FSE – Fundo Social Europeu  
INA – Instituto Nacional de Administração, I.P.  
LBS – Lei de Bases da Saúde  
MTP – Modo(s) de Trabalho Pedagógico  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
PAF – Procedimento Avaliação da Formação  
PCFIE – Procedimento Competências dos Formadores Internos e Externos  
PFPC – Procedimento Formação Profissional Contínua  
POISE – Programa Operacional Inclusão Social e Emprego  
QCA – Quadro Comunitário de Apoio  
RFCF – Regulamento de Funcionamento do Centro de Formação  
RFPAP – Regime de Formação Profissional na Administração Pública  
RIE – Regulamento Interno da Entidade  
RIF – Regulamento Interno da formação.  
RSGC – Regulamento do Serviço de Gestão do Conhecimento  
SA – Sociedade Anónima  
SNS – Serviço Nacional de Saúde

SPMS – Serviços Partilhados do Ministério da Saúde

SSP – Sistema de Saúde Português

UDF – Unidade de Formação

UE – União Europeia

UF – Unidade(s) de Formação

ULS – Unidade Local de Saúde

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Características principais dos modos de ação pedagógica .....	17
Quadro 2: Modelos analíticos de políticas de educação de adultos.....	21
Quadro 3: Variantes da teoria institucional .....	62
Quadro 4: Fatores indutores de necessidades de formação .....	98
Quadro 5: Comparação entre a ciência positivista e a investigação-ação.....	100
Quadro 6: Dimensões a explorar no campo da gestão formação contínua dos profissionais de saúde .....	112
Quadro 7: Tempo de resposta aos pedidos de autorização da investigação.....	120
Quadro 8: Datas da realização das entrevistas .....	122
Quadro 9: Documentos facultados pelas organizações .....	126
Quadro 10: Perfil dos responsáveis de formação.....	130
Quadro 11: Dependência das unidades de formação.....	131
Quadro 12: Grau de autonomia/poder de decisão.....	132
Quadro 13: Cargos e funções .....	133
Quadro 14: Desconcentração do poder.....	133
Quadro 15: Regulação das estruturas de formação .....	134
Quadro 16: Articulação de interesses.....	135
Quadro 17: Interação no mercado .....	135
Quadro 18: Visão híbrida .....	137
Quadro 19: Envolvimento dos pares.....	138
Quadro 20: Políticas educativas e formativas definidas.....	139
Quadro 21: Mecanismos existentes e satisfação de necessidades individuais .....	140
Quadro 22: Desenvolvimento do capital humano.....	142
Quadro 23: Políticas e práticas existentes .....	143
Quadro 24: Ambiente formal.....	144
Quadro 25: Objetivos organizacionais .....	144
Quadro 26: Efeitos da formação para os profissionais .....	145
Quadro 27: Responsabilidade centralizada na análise de necessidades .....	147
Quadro 28: Satisfação de necessidades.....	148
Quadro 29: Diagnóstico definido .....	148
Quadro 30: Responsabilidade centralizada na programação da formação.....	150

Quadro 31: Responsabilidade partilhada/processo semi-regulado .....	150
Quadro 32: Formação transversal .....	151
Quadro 33: Práticas formais .....	152
Quadro 34: Envolvimento parcial dos pares .....	153
Quadro 35: Processo regulado – seleção dos formandos.....	154
Quadro 36: Processo regulado – seleção dos formadores .....	155
Quadro 37: Responsabilidade partilhada .....	156
Quadro 38: Visão crítica e consciente .....	157
Quadro 39: Responsabilidade partilhada formadores.....	158
Quadro 40: Participação ativa .....	159
Quadro 41: Envolvimento dos pares.....	160
Quadro 42: Processo regulado.....	162
Quadro 43: Visão positivista.....	163
Quadro 44: Partilha de resultados.....	164
Quadro 45: Sistema aberto.....	165



## **ÍNDICE DE ESQUEMAS**

Esquema 1: Modelos de análise dos processos de gestão de formação contínua dos profissionais de saúde.....	106
--	-----

## **DEDICATÓRIA**

À minha filha dedico.  
Que o meu exemplo de perseverança seja seguido por  
ela em todas as fases da sua vida.

## INTRODUÇÃO

À medida que a sociedade muda, novas tecnologias e descobertas científicas aparecem. Os modelos de prestação de cuidados de saúde precisam de acompanhar essas mudanças para atender às necessidades em constante evolução. Essas mudanças refletem a evolução das expectativas e imposições das pessoas em relação à sua própria saúde e bem-estar, exigindo que os profissionais de saúde estejam sempre atualizados.

A humanização, modernização e evolução qualitativa na prestação de cuidados de saúde das organizações de saúde exige que a qualificação dos seus recursos humanos seja atingida através de processos de educação e *formação ao longo da vida profissional*, contextualizados em programas de formação adequados às necessidades dos recursos humanos, das organizações, da evolução científica e da política global de saúde.

A educação e a formação profissional contínua surgem, desse modo, como essenciais para garantir que os profissionais de saúde atualizem os conhecimentos, aptidões e atitudes conducentes ao bom desempenho das suas funções.

Além disso, a educação e a formação profissional na saúde abrangem também o desenvolvimento de competências não técnicas, mais de cariz comportamental e social. Essas competências são fundamentais para um atendimento eficaz e equitativo, além de promover uma melhor colaboração entre profissionais de diferentes áreas de intervenção.

A formação deverá assumir o papel de proporcionar o desenvolvimento de saberes que permitam uma maior *conscientização* (Freire, 1967) do ser humano face às transformações que assistimos diariamente a nível tecnológico, social, político e económico por todo o mundo.

Por conseguinte, a narração que agora começa traduz o interesse pessoal pela área de Ciências da Educação no domínio das políticas e práticas de formação adotadas pelas organizações de ensino não formal, alargada à experiência profissional e académica neste âmbito.

Propôs-se, desta forma, realizar uma reflexão da gestão da formação contínua nas organizações de saúde portuguesas, à luz de modelos teóricos concetuais sobre a educação e formação de adultos e de modelos de análise das organizações, objetivando a conceção de uma proposta de novo modelo teórico que permita interpretar e compreender de forma objetiva a organização e a gestão da formação contínua no contexto da saúde, perante a presença do paradigma de investigação “qualitativo” e da aplicação do método “estudo de caso” em 4 organizações públicas de saúde portuguesas de grande dimensão.

Com a realização deste trabalho, intitulado por “*A gestão da educação e formação profissional contínua nas organizações públicas de saúde: modelos de análise dos processos de gestão de formação*”, perspetiva-se produzir conhecimento científico significativo sobre esta área de investigação, ainda pouco explorada no campo das Ciências da Educação, no contexto das instituições de ensino.

A formação profissional na Administração Pública Portuguesa assenta nos princípios da universalidade, igualdade de acesso, boa administração, integração e adequação do processo formativo.

De acordo com o regime da formação profissional da administração pública, expresso no Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro, é dever do empregador público “proporcionar ao trabalhador e aos dirigentes o acesso a formação profissional e criar as condições facilitadoras da transferência dos resultados da aprendizagem para o contexto de trabalho”.

Nas organizações de saúde públicas, em Portugal, existem estruturas de formação dedicadas ao desenvolvimento e melhoria das competências dos profissionais, através da realização contínua de processos formativos. Estas unidades têm idoneidade reconhecida pela Administração Central do Sistema de Saúde, I.P. (ACSS) para ministrar formação profissional inicial e contínua aos seus profissionais.

A educação e gestão da formação contínua no campo da saúde é complexa pelo público-alvo que tem de atender e também pela forte dependência de financiamento externo (fundos provenientes da União Europeia) para realização de processos formativos que permitam dar resposta, em tempo útil, às necessidades de formação sentidas pelos recursos humanos dentro das organizações para melhor e rápida resposta à população.

Existe regulamentação para o funcionamento da formação profissional na Administração Pública em Portugal, mas não em particular para estas entidades específicas, com elevado grau de sensibilidade, como são as unidades hospitalares e os centros de saúde.

Através de um estudo realizado por Oliveira (2020), confirmamos que o autor considera que não há uma política totalmente definida para o processo de gestão da formação dos profissionais de saúde e que cada um dos hospitais estudados gere a formação de forma diferente por regulamentos próprios (quando existem). O autor verificou também uma ausência de apoio do órgão responsável pela coordenação da formação profissional na Administração Pública e uma falta de sensibilidade e compreensão da relação custo-benefício da aposta na formação por parte de quem dirige os hospitais. Estas conclusões levam-nos a questionar a efetiva presença dos princípios anteriormente enunciados, o modo em como a gestão da formação dos profissionais de saúde é feita, em que condições, quais as

limitações e dependências, quais os recursos existentes, quais as influências governamentais neste processo.

As organizações de saúde surgem como contextos educativos não escolares em que a realização de formação contínua dos seus profissionais é essencial no suporte de um processo de mudança constante como é o caso da assistência na saúde, pelo que é de primordial importância o reconhecimento da formação nestas organizações.

Sobre esta matéria, somos confrontados com o pouco incentivo do Estado no domínio das políticas públicas destinadas ao campo da formação contínua dos profissionais de saúde, assim como é despertado o interesse em se perceber especificamente a existência de uma real dependência da União Europeia para a concretização da formação profissional no contexto hospitalar e em que medida.

Torna-se assim relevante perceber, do ponto de vista concetual, o funcionamento das estruturas responsáveis pela realização da gestão da formação contínua e a caracterização da sua ação.

Consideramos que a gestão da formação, independentemente do contexto onde está inserida, pode ser questionada no plano teórico a partir de modelos de análise, que propomos neste trabalho.

Para o efeito, convocamos simultaneamente os modelos analíticos de educação de adultos apresentados por L. Lima & P. Guimarães (2011) – modelo de *modernização e controlo do Estado*, modelo *democrático-emancipatório* e modelo de *gestão de recursos humanos* – e modelos de análise organizacional – modelo burocrático, modelo político e modelo (neo)institucional – para a realização de uma análise micro das políticas e práticas de formação contínua adotadas em quatro organizações de saúde portuguesas, permitindo-nos interpretar a organização e gestão da formação neste contexto específico de educação não escolar. Pretendemos realizar uma articulação destes modelos, encontrando uma forma de os compatibilizar, permitindo analisar como a gestão da formação profissional contínua é feita na saúde. Esta articulação levou-nos à criação um novo quadro conceptual político-teórico, composto por três modelos de análise, dos processos de gestão de formação contínua dos profissionais de saúde: modelo *austero*, modelo *elástico* e modelo *híbrido*.

## **1. Pergunta de partida e hipóteses**

Neste trabalho, formulamos o problema de investigação em forma de questão, “na medida em que é distinto da formulação declarativa da hipótese derivada do mesmo problema” (Tuckman, 2012, p. 89).

Definimos como “fio condutor da atividade de pesquisa”, uma pergunta de partida que traçará “o rumo da problemática teórica, abrindo e delimitando um espaço de visibilidade de perspetivas e

conceitos considerados fundamentais ao aprofundamento do objeto de estudo” (Torres & Palhares, 2014, p. 23). A pergunta de partida que definimos na investigação é: *Que modelos sociológicos de gestão organizacional e de políticas sociais de educação de adultos adotam as organizações de saúde na gestão dos processos de formação profissional contínua?*

Podemos dizer que a pergunta de partida enunciada (problema de investigação) contém já “os indícios que poderão vir a sustentar o conteúdo da matriz teórica”, assim como leva-nos também à dedução da metodologia que vamos adotar na investigação (*ibidem*).

Apresentada a pergunta de partida, cabe-nos formular as hipóteses, sendo “uma etapa essencial, na medida em que representa simultaneamente um ponto de chegada (resultante da exigente travessia teórica) e um ponto de partida (abrindo o percurso metodológico)”, conforme exposto por Torres & Palhares (2014, p. 24).

Na conceção de cada hipótese, de acordo com B. Tuckman (2012, p. 162), deve-se ter em consideração as seguintes características:

- “Estabelecer uma conjectura sobre a direcção da relação entre duas ou mais variáveis”;
- “Ser formulada claramente e sem ambiguidade em forma de frase declarativa”; e
- “Ser testável, ou seja, permitir uma reformulação, em forma operacional, de modo a poder ser então avaliada, com base nos dados”.

Procedemos à formulação das seguintes hipóteses:

- Hipótese 1 – A formação contínua dos profissionais no serviço nacional de saúde é tutelada e regulada por diretrizes emanadas pelo Estado português e está dependente de financiamentos da União Europeia, acoplada a uma orientação gestionária.
- Hipótese 2 – As organizações públicas de saúde apresentam autonomia científica, pedagógica, financeira e administrativa na gestão da formação dos profissionais sob regulamentos próprios, possibilitando o desenvolvimento de processos emancipatórios de educação/formação.
- Hipótese 3 – A gestão da formação contínua nas organizações públicas de saúde é um procedimento técnico-burocrático caracterizado como instrumento de modernização e controlo do Estado.
- Hipótese 4 – A gestão da formação contínua nas organizações públicas de saúde é concebida como *arena política*, onde se debatem os interesses do Estado com os interesses organizacionais.

- Hipótese 5 – A gestão da formação contínua nas organizações públicas de saúde segue um ritual legitimador na gestão dos recursos humanos, de práticas no cumprimento de orientações do Estado Português e da União Europeia.

## **2. Objetivos da investigação**

No que diz respeito aos objetivos da investigação, estes constituem o ponto de referência de um projeto, dado conferirem uma natureza mais específica àquele e uma maior coerência ao plano de ação, assim como a sua definição tem subjacente um processo que implica a efetiva compreensão do objeto de estudo, pois é através dela que se obtêm as respostas concretas às necessidades identificadas (Serrano, 1994).

A definição dos mesmos não se revela uma “tarefa burocrática de menor interesse; pelo contrário, pela negociação dos objetivos passa, em larga medida, a capacidade de manter um alto nível de motivação dos atores e de vir a medir os resultados da intervenção” (Guerra, 2002, p.163).

Referimos ainda que no início de um projeto os objetivos tendem a ser mais vagos e abertos. No entanto, à medida que a investigação decorre, o projeto tende a definir objetivos com menor amplitude e, por isso, com maior profundidade (Serrano, 1994).

Para este projeto de investigação definimos objetivos gerais e objetivos específicos. Os gerais apresentam elevada relevância,

“ao descreverem grandes orientações para as acções e são coerentes com as finalidades do projecto, descrevendo as grandes linhas de trabalho a seguir e não são, geralmente, expressos em termos operacionais, pelo que não há possibilidade de saber se foram ou não atingidos. Definidos para todo o projecto são globalizantes e geralmente não são datados nem localizados com precisão” (Guerra, 2002, pp. 163-164).

Como objetivos gerais, propomos os seguintes:

- i. Desenvolver um quadro teórico no campo da administração educacional e sociologia organizacional que nos permita a compreensão dos processos de gestão de formação nos diferentes contextos das organizações do SNS; e
- ii. Construir uma proposta de quadro teórico-concetual para a compreensão dos modelos de gestão de formação contínua adotados pelas organizações do SNS, do funcionamento das suas unidades de formação e áreas de atuação.

Relativamente aos objetivos específicos, Guerra (2002, pp. 163-164) afirma que estes operacionalizam os objetivos gerais, uma vez que os detalham e expressam os resultados que se esperam atingir.

Por oposição aos gerais, os objetivos específicos

“são formulados em termos operacionais, quantitativos ou qualitativo, de forma a tornar possível analisar a sua concretização, sendo frequentemente considerados como metas. Distinguem-se dos objetivos gerais porque não indicam direções a seguir, mas estádios a alcançar, e assim, são, geralmente, expressos em termos mais descritivos de situações a concretizar” (*ibidem*).

Serrano (1994) corrobora a ideia anteriormente apresentada, ao referir que estes objetivos se inserem nos objetivos gerais e constituem especificidades mais precisas e restritas dos mesmos.

Definimos os seguintes objetivos específicos:

- i. Identificar as políticas públicas portuguesas no domínio da formação contínua dos profissionais de saúde;
- ii. Perceber o papel do Estado na intervenção e monitorização da formação realizada nas organizações do Serviço Nacional de Saúde (SNS);
- iii. Conhecer a influência da União Europeia no desenvolvimento da formação profissional nas organizações de saúde;
- iv. Reconhecer conceções teóricas relacionadas com a vertente da formação na saúde, sobretudo nos hospitais;
- v. Identificar políticas e práticas de gestão da formação adotadas pelos estabelecimentos de saúde à luz dos modelos analíticos da educação de adultos “*modernização e controlo do Estado*”, “*político democrático-emancipatório*”, e de “*gestão de recursos humanos*”;
- vi. Identificar políticas e práticas de gestão da formação adotadas pelos estabelecimentos de saúde à luz dos modelos de análise organizacional “burocrático”, “político” e “(neo)institucional”; e
- vii. Detetar articulações dos modelos político-sociais com os de análise organizacional na organização dos processos de gestão da formação contínua dos profissionais de saúde.

### **3. Estrutura do trabalho**

Este trabalho encontra-se estruturado em seis capítulos essenciais.

O primeiro capítulo é dedicado às “políticas sociais de educação de adultos” onde é feita a alusão aos modelos de análise das políticas sociais de educação de adultos, apresentados por Lima & Guimarães, na sua obra intitulada por *European Strategies in Lifelong Learning*, em 2011, tendo como objetivo a compreensão dos modelos de educação de adultos.



Os “modelos de análise organizacional: burocrático, político e (neo)institucional” são o tema do segundo capítulo. Realizamos uma conceitualização detalhada de cada modelo, no sentido de exprimir que o modelo burocrático weberiano enfatiza a racionalidade e eficiência organizacional, o modelo político destaca a política e o conflito e o modelo (neo)institucional evidencia as dimensões simbólicas e institucionais das organizações.

Quanto ao terceiro capítulo, denominado por “políticas educativas no campo da formação contínua dos profissionais de saúde”, realizamos uma abordagem às principais políticas da União Europeia e do Estado sobre a educação de adultos, assim como uma apresentação de contextos organizacionais de educação não formal. É também feita alusão ao funcionamento da formação profissional contínua nas organizações do Serviço Nacional de Saúde.

No que diz respeito ao quarto capítulo, este dedicado à “construção de uma proposta teórica concetual para a análise dos processos de gestão de formação dos profissionais de saúde”, procedemos à descrição do processo de gestão da formação e respetivas fases. Neste capítulo apresentamos a proposta de articulação dos modelos analíticos de educação de adultos com os modelos de análise organizacional, apresentados anteriormente, que nos levou à criação de um novo quadro político-teórico, constituído pelos modelos *austero*, *elástico* e *híbrido* com o objetivo de permitir interpretar e compreender a organização e gestão da formação contínua no contexto da saúde.

O quinto capítulo, intitulado por “enquadramento metodológico da investigação”, explana a definição e justificação do paradigma selecionado para a investigação (qualitativo/interpretativo), o método (estudo de multicasos) e as técnicas de recolha de dados a utilizadas para o efeito (entrevista e análise documental).

A “apresentação e discussão dos resultados”, sendo o sexto e último capítulo, é constituído pela descrição do público-alvo do estudo e pela apresentação da informação recolhida, por dimensão e categorias de análise, com base no novo quadro político-teórico proposto por nós para a análise dos processos de gestão da formação contínua dos profissionais de saúde. As dimensões exploradas foram as seguintes: estrutura e autonomia das Unidades de Formação; políticas e práticas da gestão da formação; necessidades de formação; programação da formação; execução da formação; e avaliação da formação.

Acabamos a narração do trabalho com a apresentação da conclusão, realizando uma análise crítica sobre a investigação realizada, resultados conseguidos, apresentando a resposta à questão de partida, hipóteses validadas com a conceção deste estudo científico.

## **CAPÍTULO I – METAMORFOSES DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

Este capítulo aborda as metamorfoses da educação de adultos, começando por explorar as conceitualizações das políticas sociais relacionadas a esse campo. Antes de entrarmos nos modelos de análise das políticas sociais de educação de adultos, é importante compreender os conceitos fundamentais de *educação permanente e aprendizagem ao longo da vida*.

### **1. Conceitualizações das políticas sociais da educação de adultos**

O presente capítulo tem como propósito principal a alusão aos modelos de análise das políticas sociais de educação de adultos. No entanto, consideramos importante realizar algumas conceitualizações associadas ao domínio em análise que permitirão um melhor entendimento do mesmo – educação e formação de adultos. De seguida, apresentamos os conceitos de educação e formação de adultos.

M. Finger (2008, p. 16) refere que “a educação de adultos não é uma disciplina científica como a economia ou a psicologia” mas sim a correspondência “a movimentos sociais, a uma vontade de mudar a sociedade, de que são exemplo a alfabetização, a inclusão de adultos na sociedade, a formação operária, as lutas sindicais, a mudança social, os movimentos de justiça”.

A educação e a formação revestem-se de particular importância, não somente através dos seus contributos para a percepção das modernas transformações no que ao campo profissional diz respeito, como também no sentido de “contrariar a vulnerabilidade dos indivíduos a processos de exclusão social” (Afonso & Antunes, 2001, p. 99). Especificamente “a formação pode, assim, enquadrar-se numa lógica social de acção social, na medida em que favorece a promoção profissional e eleva os níveis de qualificação dos trabalhadores” (Bernardes, 2008, p. 59). Possibilita “as pessoas, as empresas e o país” de obterem “mais benefícios se a formação for dotada desta componente de educação ou de formação geral, no sentido de preparar para a vida e para uma cidadania activa” (*ibidem*).

Perante este panorama, enceto este subtópico procurando dar resposta à questão: o que se entende por formação? De acordo com Bernardes (2008, p. 58), em relação a este conceito, “algumas definições são mesmo muito restritivas e demasiado simplistas em termos das dimensões que o conceito pode encerrar”. Josso define-a como uma palavra que “apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a actividade no seu desenvolvimento temporal [ação de formar], como o respetivo resultado [acção de formar-se]” (Josso, 1988, p. 37).

Para C. Estêvão (2001, p. 185), a formação é compreendida

“como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social, entre outras, ao mesmo tempo que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania”.

Já A. Nóvoa (1988, pp. 128-129), entende que a formação não só é concebida como um “processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)” que visa “desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas”, como também enquanto processo de mudança institucional, o que implica que deve estar articulada com as organizações onde os formandos se enquadram do ponto de vista organizacional.

Ainda que à “mercê da influência das escolas de gestão e do imperativo da produtividade total, é hoje quase um dogma afirmar, não obstante os aspectos menos visíveis que possam contrariar o pendor humanista e conduzir até à despersonalização e dessocialização do trabalho”, uma vez “que os recursos humanos são um dos factores essenciais de sucesso de qualquer organização” (Estêvão, 2001, p. 186).

A. Meignant (1999, p. 51) considera que “a formação (...) não é um fim em si”, isto é, não se trata de uma actividade isolada, mas antes se assume como “um elemento de um processo global de gestão e de desenvolvimento dos Recursos Humanos”.

Para o referido autor, a formação, ao ocupar-se, por natureza, das pessoas, deverá colocar o seu enfoque no indivíduo, visto ser ele quem mobiliza “para essa actividade, a sua inteligência, a sua memória, a sua capacidade, a sua motivação”, e, ainda, que esta seja disponibilizada simultaneamente a um grupo de pessoas, é cada sujeito “de *per sí*, na sua singularidade, portador das suas experiências anteriores, que vai aprender” (*idem*, p. 53).

A formação “compreende, normalmente, mudanças ao nível profissional. Parece-nos, no entanto, que desejavelmente a formação pode ter também um cariz de desenvolvimento pessoal e social que, de alguma forma, se relacione depois com o trabalho actual ou futuro das pessoas” (Bernardes, 2008, p. 58).

A autora acrescenta que

“tendo a formação o propósito de produzir mudanças no trabalhador que se repercutirão ao nível do trabalho, tal não tem que ocorrer apenas pela via da formação de cariz técnico. Também a formação de cariz pessoal e social pode contribuir para as melhorias ao nível do trabalho. Hoje a concepção utilitarista, em que apenas existe interesse se o indivíduo obtiver proveito pessoal e de curto prazo, foi ultrapassada em

muitas organizações, e a formação assume-se como um conjunto de aprendizagens que permitem o desenvolvimento de projectos pessoais de vida”. (*idem*, p. 59).

Entende-se, dessa forma, que as áreas comportamental/relacional/societal, no domínio da formação, resulta positivamente para o desempenho do quadro de pessoal das organizações.

A formação “a partir da década de 1980, torna-se num 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” (Estêvão, 2001, p. 186). Embora, “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 ainda “de variedade dos produtos e serviços, mas encarar também os recursos humanos como o recurso mais valioso e verdadeiramente estratégico” (*ibidem*).

No âmbito da prática,

“o próprio conceito de formação pode ser limitativo e surgir associado a intervenções em que existe um formador, há conteúdos, e se pretendem mudanças de comportamento. No entanto não tem que ser necessariamente assim: nem a formação tem que ser apenas técnica nos seus conteúdos, nem os seus fins e objectivos têm que ser restritos, não contemplando uma dimensão educativa. Esta posição não significa que se retire o significado e valor à formação de carácter técnico e orientada para a tarefa. Ela é importante e necessária e reveste-se, muitas vezes, de uma enorme utilidade” (Bernardes, 2008, p. 59).

Segundo a autora, podemos depreender que a formação vai para além da transmissão do conhecimento, seja ele teórico ou prático, é muito mais do que transmissiva e a sua ação não é limitativa.

Na mesma linha de pensamento, C. Estêvão (2001, pp. 186-187) alude 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; enfim, induz processos transformadores e mudanças organizacionais com efeitos apreciáveis ao nível da construção ou evolução das identidades colectivas. São notórios ainda os efeitos da formação no plano das regulações sociais no interior da empresa, fidelizando os trabalhadores, tornando-os potencialmente mais lúcidos em relação à sua situação no trabalho, ainda que simultaneamente os torne porventura mais frágeis quanto às antigas estruturas de integração no grupo de colegas”.

A responsabilização pela formação “está, cada vez mais, também, nas mãos de cada um e aos poucos está a deixar de ser da responsabilidade das políticas públicas”, objetivando-se que “cada indivíduo seja responsável pela sua formação. *Sociedade do conhecimento, da informação, qualificação ou aprendizagem*, são termos presentes na vida das pessoas em geral, e nos contextos de trabalho em particular” (Bernardes, 2008, p. 61).

Atenta à importância da satisfação de necessidades formativas individuais, Bernardes (2008, p. 61) refere

“se é hoje aceite que as empresas assumem um importante papel na definição das competências, é fundamental que as políticas sejam integradas e que promovam não apenas a aquisição de competências orientadas para o trabalho, mas também a qualificação e a educação, no sentido mais lato do termo. Assim, as empresas devem proporcionar aos trabalhadores não apenas a formação específica que serve para fazer face aos desafios da empresa e do actual posto de trabalho, mas exercer também a responsabilidade de proporcionar uma formação mais ampla que contribua para o enriquecimento da pessoa, como um todo. Os benefícios surgirão para a organização, mas também para o indivíduo e para a sociedade em geral. Ao aprenderem, as pessoas melhoram o seu desempenho e, com isso, a sua actividade e o resultado nas áreas de trabalho e na empresa”.

Reconhece-se desta forma a importância da resposta às carências formativas dos trabalhadores, enquanto pessoas, com necessidades individuais distintas. A sua satisfação resultará num melhor desempenho individual, organizacional, da sociedade no seu todo.

## **2. A educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida**

Correlacionada com a formação está a *educação permanente* e a *aprendizagem ao longo da vida*, importando assim explorar esta questão.

Para R. Canário, a *educação permanente* é vista “como um processo contínuo que corresponde ao ciclo existencial”, que “surgiu com um princípio reorganizador de todo o percurso educativo, incluindo a fase escolar”, sendo que “o seu referente central é a *pessoa* como sujeito de formação, tendo esta por base três pressupostos: *continuidade, diversidade e globalidade* do processo educativo” (Canário, 2016, pp. 268-269).

O referido autor refere que

“contrapondo-se ao modelo escolar, a perspectiva da *Educação Permanente* contribui para deslocar para o campo da *aprendizagem* muito daquilo que, de um ponto de vista escolar, se fixou historicamente no campo do *ensino*. O reconhecimento de que muito do que sabemos foi *aprendido*, mas não foi *ensinado*, remete

para uma revalorização epistemológica da experiência, que conduz a identificar o patrimônio experiencial de cada ser humano como o seu mais importante recurso para aprender sempre” (*idem*, p. 269).

Dai a importância da “afirmação do conceito de *Educação Permanente* e da centralidade da pessoa nos processos de aprendizagem” se filiar a “uma tradição de crítica ao modelo escolar que nasce do interior do campo da formação de adultos” (*idem*, p. 270). Acrescenta que

“a formação de adultos não é mais vista como um direito e passa a instituir-se como um dever em que cada indivíduo é o principal responsável pela sua inserção no mercado de trabalho. Essa responsabilização individual [...] convida cada pessoa a comportar-se como um ‘empresário de si’, procurando negociar no mercado o capital em que se tornou” (*idem*, pp. 272-273).

A educação permanente surge como um princípio intrínseco e reorganizador de todo o processo educativo de qualquer pessoa. A sua gênese remonta ao final dos anos 60, início dos anos 70, num movimento que se coloca em causa o papel da escola e se propunham alternativas, com novas temporalidades e espacialidades. A educação passa a ocupar todo o tempo do indivíduo e pode ocorrer em todos os contextos de vida, havendo agora lugar para os processos de educação não-formal e educação informal.

Delineou-se

“um novo caminho em direcção a uma sociedade da 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” (Sanz Fernández, 2006, p. 14).

A UNESCO representou o organismo responsável por esta mudança, a partir do contributo de diversos autores, entre os quais destacamos o célebre relatório “Aprender a Ser”, coordenado por E. Faure, publicado originalmente em 1972. Tratou-se do relatório final da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, estabelecida pela UNESCO. O documento aborda a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento humano integral, destacando a importância de aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. Na carta de E. Faure, datada de 18 de maio de 1972, dirigida ao diretor geral da UNESCO a apresentar o referido relatório surge a definição de “aprender a ser” através do seguinte conceito:

“o nosso último postulado é o de que a educação para formar este homem completo, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e atomizam casa ser, terá de ser global e permanente. Trata-se de não mais adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de se

preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de «aprender a ser» (Faure, 1981, p. 10).

Todavia, esta ideia de *educação permanente* viria a perder a sua força e a ser alvo de diversas mutações pela ação do incremento das políticas neoliberais na Europa, tendo a União Europeia operado o enfraquecimento do ideal de *educação permanente* e colocado em ênfase a ideia da *aprendizagem ao longo da vida*, um “novo” paradigma que transforma a educação num mercado educativo e submetido a uma lógica individual.

Lima (2007, p. 13) vem aclarar estas definições, referindo que “os conceitos de formação e aprendizagem ao longo da vida remetem teoricamente para o ideal de educação permanente, um princípio considerado ‘pedra angular’ da criação uma ‘cidade educativa’ e ‘ideia Mestra’ para as políticas educativas futuras”, embora a aprendizagem apresente orientações político-ideológicas bem diferentes da *educação permanente*.

Sobre a formação de adultos, R. Canário (2016, p. 275) alude que este domínio “nas primeiras décadas do século XXI apresenta um paradoxo entre o triunfo de uma racionalidade instrumental baseada no poder do dinheiro (que remete para a afirmação do indivíduo)” e ainda para “a emergência de um conjunto de inovações que se filiam nos velhos ideais da *Educação Permanente* organizados em torno da centralidade da pessoa humana” (Canário, 2016, p. 275).

Relativamente ao seu surgimento, “a ideia de educação permanente é muito mais antiga do que geralmente se pensa e, para certos grupos sociais, talvez tenha existido sempre, seja como instrumento de libertação, seja como instrumento de dominação” (Lima, 2020, p. 27).

Manifesta-se “realmente, constitucional a ambiguidade em torno de um conceito de educação permanente baseado no fato, de resto óbvio para muitos observadores ao longo da história, de os seres humanos aprenderem ao longo de toda a vida” (*ibidem*).

Na atualidade, para R. Canário (2016, p. 276) “as políticas e práticas de educação são hoje determinadas por orientações neoliberais que marcaram as últimas décadas e que pretendem apresentar-se como o único caminho possível em matéria de opções económicas”. Embora, segundo o autor, “o que constatamos é que a economia dominante é um caminho para um desastre que não decorre de escolhas dos cidadãos”. Acrescenta ainda que

“Em contraposição àquilo que aparece como uma aparente fatalidade, é importante realçarmos que o devir histórico não é predeterminado, não está refém de nenhum determinismo, antes corresponde a uma pluralidade de futuros possíveis que decorrem de uma ação individual e coletiva, da pessoa humana que, a partir de um leque de oportunidades em aberto, é capaz de construir o seu próprio caminho, construindo

modos de emancipação social do trabalho que permitam a atualização de todas as potencialidades do ser humano” (*ibidem*).

É feita alusão à construção contínua da incidência e efeitos da *educação permanente*. Lima (2020, p. 31), reconhece que “tem sido, com efeito, uma concepção de educação permanente (na escola e fora dela) amplamente subordinada ao ajustamento à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento económico, à empregabilidade e à competitividade, aquela que vem dominando nas últimas décadas”. Digamos que o comportamento socioeconómico influencia a ação da *educação permanente* provocando uma adaptação constante,

“a tal ponto que não apenas as ressonâncias democráticas e autonómicas de uma educação permanente comprometida com a transformação da economia e da sociedade foram sendo esbatidas, mas também o próprio conceito de educação permanente foi sujeito a uma forte erosão nas suas dimensões libertárias e críticas, para passar mesmo a ser objeto de profundas mutações. Nos últimos anos, foi já o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” que foi assumido pelos discursos políticos, no contexto de grandes organizações internacionais, da União Europeia e dos governos dos respectivos Estados-membros, como categoria dominante. Num contexto marcado pela defesa da reforma neoliberal do Estado de bem-estar social, dando lugar à responsabilização de cada indivíduo pela construção do seu portefólio competitivo de competências, visando o ajustamento de cada um às necessidades de uma economia e de um mercado de trabalho crescentemente desregulados, o conceito de educação foi frequentemente evacuado dos discursos políticos e pedagógicos para dar lugar a novas categorias emergentes como qualificações, competências, habilidades economicamente valorizáveis” (*ibidem*).

No horizonte da educação de adultos para o trabalho, manifesta-se o apelo permanente à *formação e aprendizagem ao longo da vida* que é orientado predominantemente para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, distanciando-se dos ideais da *educação permanente* (Lima, 2007).

É pertinente referir, que

“Na verdade, nenhuma política governamental parece hoje interessada em prescindir das contribuições que o sistema educativo em geral, que os sectores da EFA em particular, podem dar ao desenvolvimento humano e sociocultural mas, muito em especial (...) à modernização dos países, ao crescimento económico, à produtividade de uma mão-de-obra considerada mais qualificada, ao reforço da competitividade no mercado internacional” (Melo *et al*, 2002, p.105).

Em Portugal “a EA nunca chegou a constituir-se como objeto de uma política educativa, pública e coerente, minimamente sistemática”. Por conseguinte, acrescentam que a EA é reconhecida na



qualidade de política social do Estado-providência, tendo sido manifestada em Portugal tardiamente, apresentando, ainda nos dias de hoje, falta de afirmação em alguns aspetos (Melo *et al* , 2002, p. 109).

Pode-se caracterizar o contexto atual e a evolução do campo da educação e formação de adultos, segundo Melo (2010), por três alusões, nomeadamente:

- i. *Educação de Adultos (EA)*: “é uma definição feita por justaposição, somando os diferentes subsectores que, ao longo da história, se têm inserido neste vasto e variado campo de ação educativa. Tem uma grande virtude: ser uma definição abrangente, pois em algumas ocasiões a EA foi reduzida à alfabetização ou a cursos escolares noturnos para adultos, numa perspetiva única de extensão escolar ou de segunda oportunidade” (*idem*, p. 41).
- ii. *Educação para e pela Cidadania*: “este conceito tem sido visto na perspetiva de uma intervenção na sociedade com o fim de a transformar, de a melhorar. Assim, e particularmente em sociedades muito desiguais, de forte exploração socioeconómica, a transformação social tem estado na base de iniciativas de EA, vista assim como Educação Popular” (*ibidem*). O autor acrescenta que “esta perspetiva de educação EA [...] tem emergido quer para garantir a integração numa sociedade democrática, relativamente estável e pacífica, quer para fomentar a adesão a movimentos de intervenção, de resistência, de construção/reconstrução das respetivas sociedades” (*ididem*).
- iii. *Educação de Adultos para o Trabalho*: esta preocupação surgiu apenas “após a II Guerra Mundial” como uma preocupação definida e integrada numa política pública (*idem*, p.42). A necessidade de se qualificar a mão-de-obra como resposta à reconstrução e modernização do tecido económico. “Empresas, empregadores, e também alguns sindicatos, pressionavam no sentido de se assegurar uma mão-de-obra mais qualificada, com maior escolaridade mas também com mais conhecimentos técnicos” (*ibidem*). Como objeto de política pública, “em Portugal, foi criado em 1962 o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra, que evoluiu em 1965 para Serviço Nacional de Emprego e deu origem, a partir de 1979, ao Instituto do Emprego e Formação Profissional” (*ibidem*).

Por vezes,

“a formação e a aprendizagem ao longo da vida chegam a ser objecto de tão profundo processo de instrumentalização com vista à eficácia económica e à *performatividade competitiva* que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionalistas e a técnicas de gestão de recursos humanos, pouco

ou nada se assemelhando a formas e processos de educação. Já só muito raramente se retoma e actualiza o ideal de educação permanente ou educação ao longo da vida” (Lima, 2007, p. 22).

Salienta-se, desta forma, e dentro do horizonte da política pública, a política de formação, integrada na EA, sendo definida como o contributo para a eficiência de uma organização, tratando-se de um elemento de um processo global de gestão e de desenvolvimento de recursos humanos, não se classificando como um ato isolado (Meignant, 1999).

No entanto, no período da educação permanente, abordar a formação, nomeadamente a de adultos, é considerar duas relações fundamentais, nomeadamente a ligação do ato de formação com a produção cultural dos homens que vivem numa formação social historicamente datada e situada e a ligação desses homens entre si nessa mesma formação (Lesne, 1977). A organização dessas relações pode levar a uma lucidez sobre as formas que as práticas pedagógicas se revestem, sendo que Lesne (1977, p. 43) distingui-as, através da identificação de três modos de trabalho pedagógico, nomeadamente:

“i) O modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa, pelo qual se transmitem saberes, valores ou normas, modos de pensamento, entendimento e acção, ou seja, bens culturais em simultâneo com a organização social correspondente (MTP1); ii) O modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal, que opera principalmente ao nível das intenções, dos motivos, das disposições dos indivíduos, e procura desenvolver uma aprendizagem pessoal dos saberes (MTP2); iii) O modo de trabalho de tipo apropriativo na inserção social do indivíduo, considerada como uma mediação pela qual se exercerá o acto de formação, como ponto de partida e ponto de chegada da apropriação cognitiva do real (MTP 3)”.

Digamos que existem três formas diferentes que permitem uma leitura das relações a construir entre pedagogia e ideologia, sendo que a primeira é do tipo mais normativo, objetivada na transmissão do conhecimento. A segunda forma afigura-se com a responsabilização do indivíduo pela aquisição do conhecimento ajustado ao desenvolvimento das competências técnicas. A terceira forma sustenta o envolvimento do indivíduo na conceção do conhecimento em espaços criados para o efeito, mediado por orientador(es).

Vejamos o quadro infra onde o autor apresenta as características principais dos três modos de trabalho pedagógico.

**Quadro 1: Características principais dos modos de ação pedagógica**

<b>Modos de Trabalho Pedagógico (MTP)</b>			
<b>Principais características</b>	<b>Modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa (MTP 1)</b>	<b>Modo de trabalho pedagógico de tipo iniciativo, de orientação pessoal (MTP 2)</b>	<b>Modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social (MTP 3)</b>
Ponto de apoio do trabalho pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As exigências da vida económica e social no seu conjunto</li> <li>2. As exigências particulares das condições de vida dos indivíduos e dos grupos sociais</li> <li>3. Dimensões individuais dos comportamentos em referência a normas mais gerais de comportamento.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nas pessoas em formação, o campo: - as disposições, motivos, intenções, aspirações; - forças internas criadoras e dinâmicas.</li> <li>2. A vivência dos fenómenos sociais que actua na sua expressão e na sua libertação.</li> <li>3. Dimensões interpessoais ou dimensões individuais das relações sociais reais.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As condições das situações reais da vida quotidiana.</li> <li>2. O jogo das relações sociais que determinam a posição social e a mudança social.</li> <li>3. Dimensões sociais reais das relações entre pessoas.</li> </ol>
Lógica do trabalho pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinado, o indivíduo (objecto de influências sociais) é objecto de formação.</li> <li>2. Dar uma forma por uma acção didáctica centrada no indivíduo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinando-se, o indivíduo (sujeito da sua própria vida social) é sujeito da sua formação</li> <li>2. Induzir o desenvolvimento pessoal por acções de tomada de consciência no quadro de pequenos grupos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinado, determinando-se, o indivíduo (agente de influências sociais) é agente da sua formação, ao mesmo tempo que age socialmente.</li> <li>2. Ajudar a apropriação cognitiva do real por uma acção pedagógica estreitamente ligada às actividades reais das pessoas em formação.</li> </ol>
Relação com o saber	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existência de um saber objectivo e cumulativo.</li> <li>2. Necessidade de um desvio teórico prévio sob a condução de um iniciador e de um guia com vista a levar graus diferenciados de autonomia no domínio do saber.</li> <li>3. Pedagogia do modelo de saber e do desvio em relação ao modelo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existência de diferentes formas de saber e de não-saber.</li> <li>2. Necessidade de uma acção prévia sobre as atitudes e as motivações com vista a libertar ou reforçar a autonomia fundamental da pessoa.</li> <li>3. Pedagogia do livre acesso motivado para as diferentes fontes do saber.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existência de um duplo estatuto científico e social do saber.</li> <li>2. Necessidade de um quadro e de instrumentos teóricos com vista a facilitar a apropriação pessoal do real nas suas determinações e relações.</li> <li>3. Pedagogia da relação dialéctica entre teoria e prática.</li> </ol>
Relação com o poder	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aceitação de poder pedagógico e exercício directo deste poder.</li> <li>2. Delegações menores de poder às pessoas em formação.</li> <li>3. Controlo quantitativo e aferido dos conhecimentos: a sanção vem do professor.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recusa do exercício explícito do poder pedagógico e exercício de formas não-directas deste poder.</li> <li>2. Aplicação de certas modalidades de cogestão ou de autogestão dos grupos.</li> <li>3. Controlo qualitativo e auto-avaliação: a sanção vem do grupo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecimento do poder pedagógico e tratamento deste poder em relação com as formas sociais do poder.</li> <li>2. Exercício democrático do poder num trabalho em comum dos formadores com as pessoas em formação.</li> <li>3. Avaliação em comum dos efeitos reais no quadro das actividades quotidianas: a sanção vem da obra.</li> </ol>
Agentes principais	Didactas, instrutores,	Animadores que saibam	Equipa de formadores que

**Quadro 1: Características principais dos modos de ação pedagógica**

<b>Modos de Trabalho Pedagógico (MTP)</b>			
<b>Principais características</b>	<b>Modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa (MTP 1)</b>	<b>Modo de trabalho pedagógico de tipo iniciativo, de orientação pessoal (MTP 2)</b>	<b>Modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social (MTP 3)</b>
do dispositivo pedagógico	professores, conferencistas, especialistas e detentores de um saber teórico ou profissional, que imprimam modelos de pensamento e estruturas prévias à acção.	criar as condições que permitam a expressão de “necessidades” e a libertação das forças latentes que fornecem a motivação e a energia necessária à aquisição ulterior e autodidáctica dos saberes e das competências.	assegure a relação dialéctica entre a competência teórica e o desempenho efectivo e que facilite a relação entre a formação e a acção sobre as circunstâncias da vida quotidiana.
Efeitos sociais	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Função atributiva e curativa: preparar para determinados papéis ou compensar o desvio entre os comportamentos dos indivíduos e as exigências gerais e particulares da sociedade.</li> <li>2. Formação de produtos sociais pela imposição de uma qualificação profissional e social.</li> <li>3. Reprodução do sistema das relações económicas e sociais existentes (reprodução Social).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Função equilibradora e adaptadora: preparar os indivíduos para que se adaptem de forma activa às exigências novas, nascidas de acontecimentos internos ou externos à sociedade e aos ajustamentos consecutivos dos estatutos e dos papéis sociais.</li> <li>2. Formação de actores sociais susceptíveis de re-situarem no quadro de situações sociais que evoluem sob a acção de mudanças consideradas como variáveis independentes.</li> <li>3. Adaptação às exigências de funcionamento do sistema das relações económicas e sociais existentes (adaptação social).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Função produtora e transformadora: desenvolver nos indivíduos, a partir da sua posição social, a capacidade de modificarem as condições de exercício das suas actividades quotidianas.</li> <li>2. Formação de agentes sociais susceptíveis de intervirem sobre as orientações de uma sociedade por uma acção operada a partir das posições sociais ocupadas, acção esta que liga as actividades quotidianas aos lances sociais globais.</li> <li>3. Produção de novas formas de relações económicas e sociais (produção social).</li> </ol>

Fonte: Lesne (1977, pp. 236-240)

Sucintamente, o MTP1 é um modo de trabalho que se assemelha à pedagogia tradicional, envolvendo a transmissão vertical do conhecimento e das normas de poder dos adultos para as crianças e adolescentes. O MTP1 impõe esquemas de pensamento e ação estabelecidos e procura a reprodução social.

O MTP2 visa tornar as pessoas em formação em sujeitos ativos de seu próprio processo de aprendizagem. Os formadores deixam de ser apenas transmissores de conhecimento e utilizam meios

pedagógicos para estimular a apropriação do conhecimento e a emergência de novos comportamentos. O MTP2 enfatiza a auto-aprendizagem e a autonomia das pessoas em formação.

O MTP3 reconhece que a formação está relacionada com a inserção social das pessoas e as suas posições sociais. Considera a relação entre o indivíduo e o ambiente social, enfatizando a clarificação dos problemas e a ação efetiva. O MTP3 procura transcender os contextos quotidianos, revelar estruturas sociais e promover transformações estruturais. Combina reflexão e ação, integrando aprendizagem e prática, formação e trabalho produtivo.

Os três modos de trabalho pedagógico representam diferentes abordagens no processo de formação, variando desde a transmissão vertical de conhecimento até a promoção da autonomia e da transformação social.

### **3. Modelos de análise das políticas sociais de educação de adultos**

A compreensão das políticas sociais de educação de adultos é essencial no âmbito do estudo que estamos a realizar, sendo que para o efeito procedemos à seleção de três modelos de análise dessas políticas que foram apresentados pelos autores Licínio Lima e Paula Guimarães, em 2011, na sua obra intitulada por *European Strategies in Lifelong Learning*<sup>1</sup>.

Com o objetivo de se “compreender as estratégias de aprendizagem e educação de adultos” são apresentados [...] três modelos de análise de políticas sociais”, nomeadamente o “*modelo democrático-emancipatório*, no qual a participação democrática e a educação crítica possuem grande relevo, designadamente através de iniciativas de educação popular e comunitária”; o “*modelo de modernização e controlo do Estado*, baseado na provisão pública, na intervenção do Estado-providência e, em geral, dominado por orientações escolarizantes de segunda oportunidade”; e o “*modelo de gestão de recursos humanos*, em busca da modernização económica e da produção de mão-de-obra qualificada, comandado por orientações de tipo vocacionalista e de produção de capital humano” (Lima, 2020, pp. 51-52).

É pertinente referir que “apesar da identificação de três distintos modelos de políticas públicas de aprendizagem e educação de adultos, independentes entre si, é importante destacar que a sua construção se inscreve num *continuum*, ou linha teórica imaginária, onde cada um dos modelos ocupa uma posição específica”, significando que “apesar de distintos, não são mutuamente exclusivos e podem mesmo coexistir” (*idem*, p. 52).

---

<sup>1</sup> Esta obra foi traduzida, em 2012, pelos autores, para castelhano. Em 2020, Licínio Lima, na sua obra “Educação permanente e de Jovens e Adultos”, apresenta no Brasil, em português, os modelos desta análise.

No contexto sócio histórico atual, a educação e aprendizagem de adultos ao longo da vida encontra-se numa encruzilhada de opções e tendências contraditórias e “devido à possibilidade de [...], se poderem registar articulações entre diferentes projetos educativos e distintas medidas políticas, a realidade pode revelar-se marcada por um considerável hibridismo de orientações que importa interrogar à luz do cruzamento dos modelos teóricos propostos” (*ibidem*).

A caracterização de cada modelo é feita a quatro níveis. Temos:

- i. Orientações políticas e administrativas: “referem-se às leis, regras e normas que permitem a adoção de uma política pública. Consistem no aparelho legislativo que fornece os meios para que uma política seja levada a cabo, incluindo, por exemplo, a definição das condições de acesso a iniciativas de educação de jovens e adultos, de envolvimento dos indivíduos que as frequentam, do financiamento, do controlo e da avaliação das ações propostas, bem como da natureza das estruturas administrativas e de gestão que acompanham o desenvolvimento dessas atividades” (Lima, 2020, p. 53).
- ii. Prioridades políticas: “incidem sobre as finalidades atribuídas à educação de jovens e adultos, assim como sobre os domínios que são privilegiados por uma política pública, os respetivos objetivos e metas, os grupos-alvo e o volume de financiamento público atribuído” (*ibidem*).
- iii. Dimensões organizacionais e administrativas: “referem-se aos aspetos de organização, administração e gestão que envolvem a adoção de uma política pública, incluindo estruturas centralizadas ou descentralizadas, os procedimentos e processos técnicos que envolvem a realização de atividades de educação de jovens e adultos, os processos de garantia da qualidade, os procedimentos de avaliação e prestação de contas” (*ibidem*).
- iv. Elementos conceituais de políticas públicas: “ligam-se aos referentes teóricos sobre os quais se fundam as finalidades, as modalidades, e os processos inerentes à realização de uma política pública. Por exemplo, conceções de educação permanente e de jovens e adultos, modelos pedagógicos, formas de participação e avaliação, etc” (*idem*, pp. 53-54).

No quadro seguinte podemos observar a caracterização de cada modelo tendo em conta as dimensões anteriormente enunciadas.

**Quadro 2: Modelos analíticos de políticas de educação de adultos**

Lógicas predominantes nas políticas educativas	Dimensões			
	Orientações político-administrativas	Prioridades políticas	Dimensões organizacionais e administrativas	Principais elementos de ordem conceitual contidos nas políticas públicas
<b>Modelo democrático-emancipatório</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas policêntricos de educação, baseados na democracia participativa</li> <li>• Controlo descentralizado da política e administração da educação</li> <li>• Valorização de dinâmicas de baixo para cima</li> <li>• Apoio a iniciativas de cariz local e autogeridas</li> <li>• Protagonismo do associativismo educativo e dos movimentos sociais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de uma sociedade democrática e participativa</li> <li>• Integração de grupos de base, não-governamentais, na definição e adoção de políticas públicas</li> <li>• Solidariedade, justiça social, bem comum</li> <li>• Concretização da educação como um direito social básico</li> <li>• Transformação política, económica e cultural</li> <li>• Educação e formação como processo de empoderamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização da intervenção da sociedade civil (setores associativos e comunitários da educação de adultos, associações populares)</li> <li>• Auto-organização de tipo local, autonomia e criatividade das entidades que promovem iniciativas</li> <li>• Formas participativas com vista à deliberação coletiva, designadamente o orçamento participativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação de adultos enquanto setor caracterizado pela heterogeneidade, pela diversidade</li> <li>• Valorização da educação de base, da educação popular, da alfabetização crítica, da animação sócio-sociocultural e socioeducativa</li> <li>• Natureza educativa das ações, valorização dos saberes coletivos e da experiência</li> <li>• Dimensão ética e política da educação</li> <li>• Projetos de investigação-ação, pesquisa participante</li> <li>• Educação de base cívica (que tem como objetivos a democratização política e económica, a transformação das relações de poder, a mudança social)</li> </ul>
<b>Modelo de modernização e controlo do Estado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização da educação no quadro do esforço de modernização, promovendo a eficácia, a eficiência da gestão pública e privada, o aumento da produtividade, a internacionalização da economia e a competitividade, no contexto das democracias capitalistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de alfabetização e promoção da alfabetização funcional</li> <li>• Educação escolar como meio de controlo social</li> <li>• Valorização de orientações escolarizantes</li> <li>• Educação de segunda oportunidade</li> <li>• Educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola como organização central nas políticas públicas de educação de adultos</li> <li>• Cursos destinados a jovens e adultos</li> <li>• Procedimentos administrativos e de gestão marcadamente escolares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação formal de adultos como direito social</li> <li>• Integração da educação não formal de adultos no sistema educativo público e de acordo com as regras deste</li> <li>• Educação como instrumento de promoção da igualdade de oportunidades</li> <li>• Valorização da</li> </ul>

**Quadro 2: Modelos analíticos de políticas de educação de adultos**

Lógicas predominantes nas políticas educativas	Dimensões			
	Orientações político-administrativas	Prioridades políticas	Dimensões organizacionais e administrativas	Principais elementos de ordem conceitual contidos nas políticas públicas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlo centralizado da política e da administração da educação pelo Estado</li> <li>• Valorização da intervenção do Estado como garantia de uma educação pública de carácter universal e gratuito</li> </ul>	<p>recorrente e ensino noturno para adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação profissional de influência escolar</li> <li>• Apoio à educação formal segundo regras formais e processos burocráticos promovidos pelo Estado-providência</li> </ul>		<p>formação profissional (segundo orientações escolarizantes)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação de segunda oportunidade</li> <li>• Educação para a modernização e o desenvolvimento económico do Estado-nação</li> </ul>
<b>Modelo de gestão de recursos humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protagonismo atribuído ao mercado, à sociedade civil e ao indivíduo</li> <li>• Adoção de políticas ativas de integração e de convergência no contexto da União Europeia</li> <li>• Combinação da lógica de serviço público com a lógica de programa, embora domine a lógica de programa em projetos apoiados pela União Europeia</li> <li>• Promoção de parcerias entre o Estado e outros atores institucionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção da empregabilidade, competitividade, modernização económica através da educação e formação</li> <li>• Educação e formação enquanto instrumentos do capital humano e da adaptação aos imperativos da economia</li> <li>• Educação para a função adaptativa; cidadania para o mercado de liberdades económicas dos consumidores</li> <li>• Desenvolvimento da formação profissional</li> <li>• Qualificações e habilidades economicamente valorizáveis</li> <li>• Certificação de saberes adquiridos pela experiência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoção de procedimentos gerencialistas, de indução e de gestão de recursos humanos</li> <li>• Apelo ao envolvimento de organizações não estatais (do terceiro setor e do mercado)</li> <li>• Parcerias</li> <li>• Criação de estruturas estatais de gestão e administração com alguma autonomia, embora de âmbito de intervenção educativa (estruturas minimalistas, de indução, de mediação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocacionalismo e formação profissional contínua</li> <li>• Produção de capital humano</li> <li>• Formação contínua dirigida para a resolução da obsolescência dos conhecimentos profissionais, reconversão, reciclagem</li> <li>• Aprendizagem útil e educação para a empregabilidade</li> <li>• Qualificação ao longo da vida e aquisição de competências para competir</li> <li>• Recontextualização de métodos ativos e técnicas participativas (como o trabalho colaborativo)</li> <li>• Ressemantização de ideias como democracia, participação, autonomia, liberdade</li> <li>• Promoção da formatividade e da</li> </ul>



**Quadro 2: Modelos analíticos de políticas de educação de adultos**

Lógicas predominantes nas políticas educativas	Dimensões			
	Orientações político-administrativas	Prioridades políticas	Dimensões organizacionais e administrativas	Principais elementos de ordem conceitual contidos nas políticas públicas
		(de natureza escolar e profissional) • Valorização da lógica de mercado e da escolha individual		responsabilidade individual

Fonte: Lima, L., 2020, pp. 60-63, citando Lima & Guimarães, 2012<sup>a</sup>, pp. 99-101.

Estes modelos compreendem simultaneamente as dimensões heurísticas e dimensões didáticas, devendo ser vistas como propostas abertas à pesquisa social e ao histórico, cultural e educacional. Recorrendo às obras de L. Lima & P. Guimarães (2011), Lima *et al* (2016) e L. Lima (2020), trazemos um breve detalhe da incidência de cada modelo.

O *modelo democrático-emancipatório* é influenciado pelas pedagogias críticas. Eles apoiam uma ideia de educação como humanista de toda a vida, focada no desenvolvimento social, e promove a responsabilidade social, um destino coletivo e uma democracia. Do ponto de vista, as políticas públicas são instrumentos de ação social, econômica, política e cultural para o Estado. Uma das prioridades políticas deste modelo é construir uma sociedade democrática e participativa através de um direito social fundamental: a educação. É dada atenção à natureza educacional das iniciativas através das quais as tradições culturais locais são valorizadas, juntamente com a própria experiência de vida do adulto. Com base em princípios éticos e políticos, a pesquisa de ação participativa em coordenação com programas apoiados por políticas sociais (para crianças, idosos, treinamento profissional ou para alívio da pobreza, incluindo promoção local de emprego, iniciativas de desenvolvimento rural, entre outras). O principal objetivo dessas ações é promover a educação baseada na crítica, com o objetivo de transformar o poder de decisão e a mudança social. Há uma preocupação aqui para conectar a faceta individual do ato de aprender a faceta coletiva do que é aprendido. Os objetivos de aprendizagem são, acima de tudo, acadêmicos de forma social e indireta. A aprendizagem começa nas relações sociais, continua ao longo da vida em todos os seus aspectos, com base nas necessidades sociais e levando a programas de educação destinados a adultos e suas necessidades percebidas.

Já o *modelo de modernização e controle do Estado* valoriza a educação em um contexto de modernização social e económica. À luz da interação entre democracia, economia, sociedade e cultura, as políticas educacionais procuram unir funções que favorecem os processos de acumulação e legitimação, enfatizando o caráter intervencionista e dirigista da ação estadual. O Estado controla os meios e os fins das políticas públicas, para os quais lucram com um mandato para alcançar determinados objetivos e resultados que visam a justiça social, a igualdade, a solidariedade familiar e comunitária e a coesão social. Uma vez que a educação é um pilar essencial das políticas sociais na construção de um Estado capitalista democrático, envolve um conjunto de processos que visam assegurar a igualdade de oportunidades para todos, especialmente para aqueles que são menos capazes de obter educação e treinamento. As regras associadas ao aumento e expansão das oportunidades de acesso a uma educação bem-sucedida estão a receber cada vez mais atenção do governo. Este modelo enfatiza a natureza funcional da educação, em que o Estado promove o bem-estar, o crescimento económico e o pleno emprego. A educação, vista acima de tudo como o ensino dado na escola, é essencial para a formação de cidadãos.

No que diz respeito ao *modelo de gestão de recursos humanos*, o mesmo é manifestado pela retirada do Estado que se justifica pela internacionalização da economia, pela concorrência global e pela redução de recursos públicos. Apesar dos problemas decorrentes de uma economia adversa, do contexto político e social, as políticas públicas favorecem a manutenção dos princípios de redistribuição, uma vez que a *aprendizagem ao longo da vida* continua a ser uma forma de proporcionar educação e formação (uma função do Estado). Embora a educação mantenha uma dimensão coletiva importante, o indivíduo adquire novas responsabilidades. Entre eles estão “aprender a se adaptar” às mudanças enfrentadas e “poder escolher e decidir” sobre as melhores opções para as transformações sociais e económicas que estão ocorrendo. Assim, o modelo de gestão de recursos humanos centra-se na aquisição de competências (que não são promovidas nas provisões atualmente disponíveis no sistema de educação). A competência do termo pode abranger uma grande variedade de significados. Acredita-se que cada indivíduo deve ter a “competência necessária para competir”. Apesar da sua relevância, a competência foi vista como conhecimento adquirido por cada indivíduo a partir de sua experiência em diferentes contextos não-formais e informais. Acima de tudo, ele tem um valor de utilidade. Isso mostra que os indivíduos são capazes de realizar uma tarefa específica. Além disso, a competência foi vista como habilidade e conhecimento mensuráveis que ainda não foram avaliadas e formalmente documentadas.

## **CAPÍTULO II - MODELOS DE ANÁLISE ORGANIZACIONAL: BUROCRÁTICO, POLÍTICO E (NEO)INSTITUCIONAL**

O presente capítulo é dedicado à exploração dos modelos burocrático, político e (neo)institucional, de análise organizacional, amplamente reconhecidos como modelos influentes no campo científico da sociologia das organizações. Para uma melhor compreensão, apresentamos cada um deles isoladamente. Serão todos sujeitos a um enquadramento e caracterização detalhada, seguido das vantagens e desvantagens.

### **1. O modelo burocrático de análise organizacional**

#### **1.1. Breves concetualizações prévias**

Para melhor compreensão deste primeiro modelo organizacional, iniciamos por mencionar uma breve apresentação da definição de burocracia.

A palavra em si deriva do “francês *bureau*, a escrivania dos funcionários públicos e dos escriturários das empresas, e por extensão o lugar e a organização onde trabalham, tendo-se incorporado ao linguajar do dia a dia em razão dos seus numerosos estudos e, também críticas em livros, revistas e jornais” (Bernardes, 1990, pp. 253-254).

Apesar de ser um objeto de estudo em inúmeros trabalhos de investigação, existem dificuldades no entendimento do que é a burocracia pelo “carácter polissémico da palavra” e pelas “diferentes conotações que comporta” (Lima, 2001, p. 24), pela sua “tão grande diversidade semântica” pode-se chegar ao extremo da “não utilização” da palavra (*idem*, pp. 24-25). O próprio “conceito weberiano de burocracia é problemático” e grande parte dos estudos sobre este domínio “representam desenvolvimentos daquele conceito” (*idem*, p. 25).

É, na literatura de M. Weber<sup>2</sup> que “encontramos a primeira definição abrangente de burocracia, como uma forma de organização que enfatiza precisão, velocidade, clareza, regularidade, confiabilidade e eficiência, alcançadas através da criação de uma divisão fixa de tarefas, supervisão hierárquica e regras e regulamentações detalhadas” (Morgan, 2006, p. 40). M. Weber concebeu uma nova forma de burocracia enquanto tipo ideal, sendo considerado o pai da sociologia da burocracia.

---

<sup>2</sup> Max Weber é considerado, por muitos autores como o precursor da sociologia da burocracia. Desta forma, consideramos oportuno realizar uma síntese biográfica do autor. “Filho de um político, um jurista que viria a ser deputado no Reichstag, e de Hélène Fallenstein-Weber, mulher culta e puritana, devotada ao calvinismo, Max Weber, o mais velho de oito irmãos, nascido em Erfurt em 21 de Abril de 1864, falece subitamente em Munique, em 14 de Junho de 1920, com a idade de 56 anos. A sua morte corresponde ao fim da primeira geração de sociólogos, após o desaparecimento de Durkheim em 1917 e o de Simmel em 1918 [...]. Weber surge como um intelectual face ao mundo moderno que lhe parece eivado de tensões. Sociólogo enciclopédico pela sua pujança pluridisciplinar, a sua riqueza empírica e a sua densidade teórica, Weber cria uma obra proteiforme que levanta toda uma série de dificuldades [...]. Weber legou uma obra que parece inacabada principalmente por causa do seu desaparecimento prematuro mas também pela sua firme recusa em pretender elaborar uma teoria geral estranha à vida social. Em muitos casos esquivava-se, por modéstia e integridade intelectual, à afirmação definitiva de conclusões cujo valor só pode, segundo ele, ser situado historicamente. A sua morte constituiu também uma ruptura na história editorial da sua obra com, por um lado, a publicada durante a sua vida e, por outro, a inacabada” (Fleury, 2003, pp. 11-15).

Na mesma linha de pensamento, Fleury (2003, pp. 85-86) considera que “a burocracia permanece o elemento fundamental da racionalização do mundo moderno”, aplicando-se ao “Estado, à empresa, e à Igreja”, constituindo “o modo de administração apropriado, na sua forma pura, para o exercício da dominação racional-legal. Rompe com as estruturas patriarcais da dominação tradicional e com as da administração patrimonial”.

A “administração burocrática” é entendida como “o exercício da dominação baseado no saber. Esse é o traço que a torna especificamente racional” (Weber, 1978, p. 27). No contexto da dominação “a burocracia é superior – tanto o da técnica como o dos fatos concretos na sua esfera de interesses – o que normalmente é privilégio da empresa privada capitalista” (*ibidem*).

Esta superioridade encontra-se bem patente na obra de M. Weber (1982, pp. 229-231), que define um conjunto de características da burocracia, chamada moderna, nomeadamente:

- i. “Rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas”;
- ii. “Os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores”;
- iii. “A administração de um cargo moderno se baseia em documentos escritos (‘os arquivos’), preservados em sua forma original ou em esboço”;
- iv. “A administração burocrática, pelo menos toda a administração especializada – que é caracteristicamente moderna – pressupõe habitualmente um treinamento especializado e completo”;
- v. “Quando o cargo está plenamente desenvolvido, a atividade oficial exige a plena capacidade de trabalho do funcionário, a despeito do fato de ser rigorosamente delimitado o tempo de permanência na repartição, que lhe é exigido”; e
- vi. “O desempenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas, e que podem ser aprendidas”.

Podemos assim referir que a superioridade da burocracia manifesta-se na hierarquização da autoridade através da definição dos cargos e dos graus de responsabilidade associados.

A burocracia moderna de Weber é também estudada por F. Parkin (1982, p. 17), que considera que

“Weber selecciona e enfatiza as características da burocracia que considera que são a sua marca distintiva. Entre essas características contam-se: a hierarquia formal de postos e de funções, a aplicação de regras no

respeito pelo que está estabelecido, a promoção por mérito ou antiguidade, o controlo estrito da informação e assim por diante. Estes elementos, sugere, combinam-se para dotar a burocracia de superioridade técnica sobre qualquer outra forma de organização”.

Weber concebeu a burocracia como um “tipo ideal – ou seja, como construção conceptual”, um modelo teórico altamente racional que é despido “de intenções prescritivas e servindo de medida à realidade –, encontra a sua legitimação na autoridade legal que se traduz na igualdade de tratamento perante a lei no carácter universal e abstracto da aplicação” (Costa, 1998, p. 42).

Em virtude de a burocracia Weberiana ter representado um marco incontornável na sociologia de burocracia, desenvolvemos seguidamente o pensamento do autor.

## **1.2. Enquadramento da burocracia weberiana**

Será com base no trabalho desenvolvido por Weber que seguirá essencialmente a abordagem a este tema, o modelo burocrático Weberiano. M. Weber é considerado por vários autores como “o primeiro, e certamente o maior, teorizador da burocracia enquanto modelo organizacional” (Costa, 1998, p. 41).

“Os modelos inspirados em Weber” são imensos e apresentam características muito distintas, desde a evidência da “eficiência e a inevitabilidade da burocracia” às “disfunções e as necessidades de ultrapassar o próprio modelo” (Lima, 2001, p. 25).

Neste sentido, L. Lima acrescenta que

“Em todo o caso, questões como os objectivos organizacionais, a racionalidade e os processos de tomada de decisões concentram sobre si a atenção de todos e pode afirmar-se que, mesmo do quadro multifacetado que caracteriza o modelo burocrático, é possível extrair as grandes linhas de orientação que são marca daqueles elementos. Desde logo a existência de objectivos organizacionais consensuais surge como um dos pressupostos do modelo burocrático racional” (*ibidem*).

Podemos dizer que a burocracia aparece assim “como um modelo organizacional caracterizado globalmente pela racionalidade e pela eficiência” (Costa, 1998, p. 42). Esta racionalidade assenta num conjunto de características organizacionais e na consideração de um determinado tipo de funcionário.

Para M. Weber (1982, pp. 232-237), a posição do funcionário dentro do modelo burocrático apresenta características muito específicas, particularmente:

- i. A apropriação do cargo “é uma profissão”;
- ii. O exercício da função “tem a natureza de um dever”;

- iii. A admissão a um cargo “é considerado como a aceitação de uma obrigação de administração fiel, em troca de uma existência segura”;
- iv. “O funcionário [...] não é considerado um servo pessoal do governante”;
- v. “Desfruta de uma estima social específica”;
- vi. A “sua posição social é assegurada pelas normas que se referem à hierarquia ocupada”;
- vii. O funcionário “é nomeado por uma autoridade superior”, embora “a existência formal de uma eleição não significa, em si, que atrás dela não se esconde uma nomeação – o que ocorre no estado, especialmente, no caso da nomeação indicada pelos chefes partidários”;
- viii. Habitualmente “a posição do funcionário é vitalícia”, no entanto, “não é reconhecida como um direito do funcionário à posse do cargo”;
- ix. “Recebe compensação pecuniária regular de um salário normalmente fixo e a segurança na velhice representada por uma pensão”; e
- x. Preparação “para uma ‘carreira’ dentro da ordem hierárquica do serviço público. Passa dos cargos inferiores e de menor remuneração para os postos mais elevados”.

Neste contexto, M. Weber defende ainda que “o papel das qualificações técnicas em organizações burocráticas é continuamente incrementado” nos funcionários (Weber, 1978, p. 22), devendo ser uma característica dos contextos organizacionais.

Podemos assim constatar que no campo da administração moderna, à semelhança do tipo ideal de burocracia também o líder/chefia/diretor é caracterizado como um “tipo puro do funcionário burocrático” (Weber, 1999, p. 202), que permite que “o terreno adequado à burocratização de uma administração foi sempre o desenvolvimento específico das tarefas administrativas [...]. No campo da política, o grande Estado e o partido de massa constituem o terreno clássico para a burocratização” (Weber, 1982, p. 243).

M. Weber concebe as tarefas administrativas como o eixo da burocracia, nas suas palavras: “a burocratização é ocasionada mais pela ampliação intensiva e qualitativa e pelo desdobramento interno do âmbito das tarefas administrativas do que pelo seu aumento extensivo e quantitativo. Mas a direção tomada pela burocratização e as razões que a ocasionam variam muito” (*idem*, p. 246). E, justifica a “superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização” como “a razão decisiva para o progresso da organização burocrática [...]. O mecanismo burocrático plenamente desenvolvido

compara-se às outras organizações exatamente da mesma forma pela qual a máquina se compara aos modos não-mecânicos de produção” (*idem*, p. 249).

Neste modelo, e de forma clara, M. Weber “põe em destaque a estrutura hierárquica de autoridade com a sua cadeia de comando entre os diferentes níveis organizacionais” (Sá, 1997, p. 121).

À luz deste modelo, as organizações podem ser consideradas como “that organisations are hierarchical systems in which managers use rational means to pursue agreed goals” (Bush, 2006, p 5).

Com base nos estudos desenvolvidos por T. Bush (2006, pp. 5-6) apresentamos as seguintes características fundamentais da tipologia do modelo burocrático enquanto modelo formal:

- i. “They tend to treat organizations as systems. A system comprises elements that have clear organisational links with each other. Within schools, for example, departments and other sub-units are systemically related to each other and to the institution itself”;
- ii. “Give prominence to the official structure of the organization. Formal structures are often represented by organization charts, which show the authorized pattern of relationships between members of the institution”;
- iii. “The official structures of the organization tend to be hierarchical”. Temos como exemplo: “Teachers are responsible to department chairs who, in turn, are answerable to principals for the activities of their departments. The hierarchy thus represents a means of control for leaders over their staff”;
- iv. “Assume that managerial decisions are made through a rational process. Typically, all the options are considered and evaluated in terms of the goals of the organization. The most suitable alternative is then selected to enable those objectives to be pursued”;
- v. Formal approaches present the authority of leaders as a product of their official positions within the organization. Principals power is positional and is sustained only while they continue to hold their posts”; e
- vi. “There is an emphasis on the accountability of the organization to its sponsoring body”.

As características da burocracia podem ser aplicadas ao estudo da organização presentes na sociedade. De acordo com P. Worsley (1983, pp. 304-305),

“Devemos notar que Weber considerava a burocracia apenas como uma parte de uma matéria muito mais vasta: a base da autoridade na sociedade. Para ele, uma das características mais nítidas da sociedade industrial residia no facto de que, quando as organizações eram administradas de modo estritamente «burocrático» serem capazes de atingirem o mais alto grau de eficiência”.

Correlacionando a eficiência e a racionalidade, a burocracia de M. Weber, na análise de P. Worsley (1983, p. 306),

“longe de ser um sinónimo para preenchimento de fórmulas irrelevantes, para formalidades e ineficiência em geral [...] pode ser o meio mais eficiente e racional, de entre todos os que conhecemos, para organizar os recursos humanos de forma a obter os fins desejados. Todavia, o termo não ganhou os actuais sentidos pejorativos sem razão, e o ponto de vista de Weber exige algumas observações adicionais. É precisamente porque os homens, no interior das estruturas burocráticas, realizam funções «fragmentárias», sobre as quais não têm contróle e onde não têm oportunidade de utilizar a sua capacidade racional – precisamente as características que Weber mais valoriza –, que têm, muitas vezes, o sentimento de «alienação» dentro da sociedade industrial. Em vez de o homem ser responsável pelo seu próprio comportamento no trabalho, sente que é controlado por ele e separado do produto do seu trabalho. As relações burocráticas não são somente conducentes à eficiência, também podem ter consequências desagradáveis, ainda que não intencionais”.

Neste seguimento, podemos dizer que a eficiência dos recursos humanos está sujeita a uma fragmentação ocasional provocada pelo controlo e pressão superior.

Tendo em conta a concetualização da racionalidade Weberiana, L. Lima (2001, p. 23) reforça a ideia da racionalidade, ao dizer que a burocracia é um modelo que “acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais (que não constituem matéria relevante para discussão) e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes”.

O referido autor acrescenta que

“as organizações são vistas como formas de realização de objetivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais. Deste modo, a ação organizacional é entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional. Embora o modelo racional não seja exclusivo da burocracia, prefiro designá-lo por modelo burocrático – um modelo que estuda as organizações como organizações burocráticas” (*ibidem*).

Afirma ainda que “a existência de objetivos organizacionais consensuais surge como um dos pressupostos do modelo burocrático” (*idem*, p. 25).

A racionalidade presente em M. Weber preconiza um tipo ideal de natureza humana. Na mesma linha de análise L. Lima argumenta que “o modelo de racionalidade típico do *homem económico*, que acentua o consenso, a certeza e a estabilidade, em suma, a racionalidade objectiva, *a priori*. O *homem económico* é tendencialmente omnisciente, pois não só conhece todos os possíveis cursos de acção, mas também é capaz de antecipar as consequências de cada alternativa” (*idem*, p. 26).



L. Lima desenvolveu um estudo sobre a escola portuguesa nos anos 80/90, onde aplicou o modelo burocrático à análise da participação dos professores e dos alunos. Nesta obra, o autor refere que a aplicação deste modelo “ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstractas das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter *predictivo* das acções organizacionais” (*idem*, pp. 26-27).

Não podemos deixar de observar que a racionalidade burocrática assume um carácter muito específico:

“A racionalidade burocrática é uma ‘racionalidade instrumental’, uma ‘racionalidade técnica’. A razão técnica, que atinge o seu apogeu com o desenvolvimento do capitalismo industrial, é o elemento central da concepção weberiana de racionalidade — uma racionalidade de tipo económico. O modelo burocrático é, portanto, o modelo de racionalidade típico do homem económico, que acentua o consenso, a certeza e a estabilidade, em suma, a racionalidade objetiva, *a priori*” (*idem*, p. 26).

Na mesma linha de pensamento, outro autor que estuda o modelo burocrático aplicado à organização escolar e enfatiza o papel do diretor de turma e a participação dos pais/encarregados de educação na escola pública, é V. Sá (1997, p. 23) e alude que no modelo burocrático

“os objetivos organizacionais apresentam-se como consensuais e os processos e as tecnologias como claros e estáveis. A racionalidade caracteriza os procedimentos e traduz-se por uma estreita articulação entre meios e fins. A tomada de decisões é precedida por uma ponderação de todas as alternativas e das respetivas implicações, admitindo-se, portanto, uma racionalidade absoluta. A impessoalidade e o formalismo caracterizam o relacionamento interno na organização bem como as relações com os clientes. Realça-se a hierarquia dos cargos, apresentando-se a autoridade dos líderes como uma decorrência da sua posição na estrutura formal”.

O autor F. Parkin (1982, p. 17) analisa o pensamento de M. Weber (1968, p. 973) e conclui que “o aparelho burocrático completamente desenvolvido compara-se com outras organizações exactamente do mesmo modo que a máquina com os mecanismos não mecânicos de produção”, retornando-se assim ao pensamento Weberiano. Em sintonia, G. Morgan (2006, p. 40) refere também que M. Weber “notou que a forma burocrática rotiniza o processo de administração exactamente como a máquina rotiniza a produção”.

Neste modelo, temos a possibilidade de dar enfoque ao campo da administração moderna burocrática, administração pública, que na opinião de Weber (1999, pp. 199-200) “baseia-se em documentos (atas), cujo original ou rascunho se guarda, e em um quadro de funcionários subalternos e escrevões de todas as espécies”, sendo caracterizada como uma “atividade oficial, pelo menos toda a

atividade oficial especializada – e esta é o especificamente moderno – pressupõe, em regra, uma intensa instrução na matéria”.

O referido autor alude que “mais do que a ampliação extensiva e quantitativa da esfera de tarefas da administração [...], sua ampliação intensiva e qualitativa e seu desenvolvimento interno dão origem a uma burocratização” (*idem*, p. 210).

Weber acrescenta ainda que “o Estado burocrático [...] reúne o custo total da administração estatal em seu orçamento e abastece as instâncias com os meios de serviço correntes, regulamentando e controlando seu emprego” (*idem*, pp. 218-219).

Sobre outros domínios do modelo, referimos que “a organização burocrática chegou habitualmente no poder à base do nivelamento das diferenças econômicas e sociais. Esse nivelamento foi pelo menos relativo e diz respeito à significação das diferenças econômicas e sociais para a assunção de funções administrativas” (Weber, 1982, p. 260).

Nesta relação entre burocracia e Governo, Weber é bastante claro nas suas palavras ao referir que

“A burocracia acompanha inevitavelmente a moderna democracia de massa em contraste com o Governo autônomo democrático das pequenas unidades homogêneas. Isso resulta do princípio característico da burocracia: a regularidade abstrata da execução da autoridade, que por sua vez resulta da procura de ‘igualdade perante a lei’ no sentido pessoal e funcional – e, daí, do horror ao ‘privilegio’, e a rejeição ao tratamento dos casos ‘individualmente’. Essa regularidade também decorre de condições sociais preliminares da origem das burocracias” (*ibidem*).

No seguimento da alusão à presença da burocracia no Estado moderno da democracia, M. Weber afirma ainda que a mesma “está entre as estruturas sociais mais difíceis de destruir. A burocracia é o meio de transformar uma ‘ação comunitária’ em ‘ação societária’ racionalmente ordenada. Portanto, como instrumento de ‘socialização’ das relações de poder, a burocracia foi e é um instrumento de poder de primeira ordem – para quem controla o aparato burocrático” (*idem*, p. 264).

A relação entre a organização burocrática e o meio ambiente é analisado por S. Eisenstadt (1971).

De acordo com S. Eisenstadt (1971, p. 83), “é através da interação contínua com seu meio ambiente que uma organização burocrática consegue manter aquelas características que a distinguem de outros grupos sociais”. Aliás,

“as mais importantes dessas características, comuns a muitas organizações burocráticas e frequentemente enfatizadas na literatura, são a especialização de papéis e tarefas, a predominância de normas autônomas, racionais e impessoais e a orientação geral para a realização racional e eficiente de objetivos específicos. Essas características estruturais não se desenvolvem, contudo, num vácuo social, mas estão intimamente relacionadas às funções e atividades da organização burocrática em seu meio” (*idem*, pp. 83-84).

A interação referida por S. Eisenstadt resulta do “grau de [...] persistência e desenvolvimento em qualquer organização burocrática” que “depende do tipo de equilíbrio dinâmico que a organização que a organização desenvolve em relação ao meio” (*idem*, p. 84).

Invocando P. Worsley (1983, pp. 310-311), e os seus estudos sobre a análise de burocracia, o autor reconhece que os elementos burocráticos encontram-se em grande parte das organizações. O autor refere:

“Onde quer que uma administração com características de rotina seja necessária, é muito provável que ela tome um carácter burocrático. Até aqui tratámos principalmente de organizações económicas, nas quais grande parte do trabalho realizado pode ser facilmente convertido em rotina. Mas o funcionamento de um serviço público é ainda mais facilmente redutível a esquemas de rotina. Contudo, encontramos elementos burocráticos mesmo em organizações que trabalham em condições muito mais difíceis nas prisões e hospitais, por exemplo, onde muito do trabalho é realizado não apenas com outras pessoas, mas também sobre essas pessoas e onde há uma variação contínua de prisioneiros e doentes”.

No entanto, “os sociólogos afirmam com demasiada facilidade que o modelo burocrático pode ser usado para estudar qualquer espécie de organização. Pelo que já observámos, devíamos esperar encontrar muito menos burocracia nas organizações em que as pessoas participam na sua totalidade de seres humanos” (*idem*, p. 311).

Do mesmo modo, M. Weber também alude às “consequências económicas de longo alcance” que são provenientes da “organização burocrática de uma estrutura social [...]. Ela depende da distribuição do poder económico e social, e especialmente da esfera ocupada pelo mecanismo burocrático emergente” (Weber, 1982, pp. 266-267). Para o autor “as consequências da burocracia dependem, portanto, da direção que os poderes que usam o aparato lhe derem. E frequentemente uma distribuição criptoplutocrática do poder resultou disso” (*ibidem*).

Ainda sobre as consequências da burocracia, M. Weber acrescenta que

“A simples existência da organização burocrática não nos revela sem ambiguidades a direção concreta de seus efeitos económicos que estão sempre presentes de alguma forma. Pelo menos não nos revela quanto possível sobre o seu efeito relativamente nivelador, socialmente. Sob esse aspecto, devemos lembrar que a burocracia como tal é um instrumento de precisão que se pode colocar à disposição de interesses de domínio muito variados – exclusivamente políticos, bem como exclusivamente económicos, ou de qualquer outro tipo” (*idem*, pp. 267-268).

Deste modo, e no âmbito desta relação, entre a organização moderna e a administração burocrática, Weber acrescenta que

“o desenvolvimento da moderna forma de organização coincide em todos os setores com o desenvolvimento e contínua expansão da administração burocrática [...]. A fonte principal da superioridade da administração burocrática reside no papel do conhecimento técnico que, através do conhecimento técnico que, através do desenvolvimento da moderna tecnologia e dos métodos econômicos na produção de bens, tornou-se totalmente indispensável” (Weber, 1978, pp. 24-25).

Neste desenvolvimento da organização moderna, Weber admite que a administração burocrática favorece o desenvolvimento do capitalismo, como refere "o sistema capitalista – embora não somente ele – desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da burocracia. Na verdade, sem ela a produção capitalista não poderia persistir, e todo tipo racional de socialismo teria simplesmente de adotá-la e incrementar sua importância” e que “a administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseado no saber. Esse é traço que a torna especificamente racional” (*idem*, pp. 26-27).

Em suma, e socorrendo-nos da síntese realizada por J. A. Costa,

“a burocracia como um modelo organizacional que – quer seja visualizado numa vertente prescritiva (para aplicação à realidade), quer seja entendido como modelo descritivo que ‘reflecte’ as características comuns a um vasto conjunto de organizações das sociedades modernas – pode ser, globalmente, qualificado como uma imagem organizacional assente, na previsibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objectivos, na correcta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis, concentrando-se, por isso, enquanto modelo de análise organizacional” (Costa, 1998, p. 44).

Este modelo organizacional, aliado à racionalidade absoluta, implica que “os que estão sujeitos ao controle burocrático só conseguem escapar mediante a criação de uma organização própria, igualmente sujeita ao processo de burocratização” (Weber, 1978, p. 25), alimentando o próprio processo burocrático.

### **1.3. A crítica ao modelo burocrático weberiano**

Apesar da forte incidência de M. Weber na origem e concepção do modelo burocrático, há quem discorde com a sua formulação em vários domínios. Este subcapítulo é dedicado a essa abordagem.

Vários autores têm revelado dimensões mais frágeis deste modelo. Começamos por aludir A. Gouldner ao referir que “inevitavelmente, existem certos pontos obscuros no trabalho de Weber que, se esclarecidos, possibilitariam sua melhor utilização. Diversos deles podem ser notados na discussão de Weber a respeito dos fatores que tornam ‘efetiva’ uma burocracia” (Gouldner, 1971, p. 59). Estas

dimensões obscuras impedem que, de facto, se conheçam todos os enfoques da teoria burocrática Weberiana e, por isso mesmo, persistam dúvidas quanto à sua aplicabilidade no plano de *ação organizacional*. Nesta perspetiva, Bernardes (1990, p. 254) alerta para a dualidade do modelo ideal Weberiano com o mundo real das organizações, como esclarece “as conhecidas variáveis que caracterizam as burocracias foram explícitas pelo sociológico Weber, que apenas descreveu a situação particular de órgãos governamentais e grandes empresas na forma de modelo ideal”. Por conseguinte, é

“inexistente no mundo real, pois na prática encontram-se casos mistos e não extremos. Dessa maneira, variáveis como os critérios para a seleção de pessoal, de promoção na carreira, de normas de procedimentos e de outros mais vão desde um tipo de organização hoje rotulado de pré-burocrático até outro denominado pós-burocrático” (*ibidem*).

Os autores P. Blau & W. Scott (1977, p. 47) são outros autores que já tinham chamado a atenção, nos anos 70, para a dualidade de perspetivas Weberianas e referem que “Weber analisa as organizações burocráticas não de modo empírico mas como um tipo ideal. Ele não caracteriza a organização administrativa ‘média’; antes, procura juntar as características que são distintas desse tipo”.

Além disso “uma leitura cuidadosa de Weber indicará que ele tende a considerar os elementos como ‘burocráticos’ na medida em que eles contribuem para a eficiência administrativa. Essa contribuição à eficiência para ser o critério do ‘perfeito’ dentro do seu tipo ideal” (*idem*, p. 48). Acrescentam ainda que “se cada um desses elementos, ou sua combinação, intensifica ou não a eficiência administrativa, não é questão de definição; são perguntas sobre fatos – hipóteses sujeitas a testes empíricos” (*ibidem*).

Noutros termos, “Gouldner e, posteriormente, Udy insinuam que a burocracia é uma condição que existe ao longo de um contínuo e não uma condição que esteja presente ou ausente” e que “este ponto pode ser desenvolvido na afirmação de que a burocracia é uma forma de organização que existe ao longo de uma série de contínuos ou dimensões” (Hall, 1971, p. 32).

Em síntese a “concepção idealizada de burocracia” por M. Weber tem sido alvo de críticas por

“apresentar uma concepção idealizada de burocracia. Suas afirmações parecem impor um esquema funcional implícito; continuamente ele se reporta ao problema de como um elemento dado contribue para a força e o funcionamento eficaz da organização. O que falta é uma tentativa sistemática semelhante para isolar as disfunções dos vários elementos discutidos e para examinar os conflitos que surgem entre os elementos que compõem o sistema” (Blau & Scott, 1977, p. 48).

Outra grande crítica que é apontada à burocracia Weberiana no estudo das organizações é a não consideração da estrutura informal no seio das organizações.

Neste seguimento, os referidos P. Blau & W. Scott identificam “uma outra crítica que tem sido feita contra a análise de Weber” que “é a de que ele se preocupa com os aspectos formalmente instituídos das burocracias e ignora as relações informais e padrões não oficiais que se desenvolvem nas organizações formais (*idem*, 49). Referem que “Selznick fez notar que a estrutura formal é somente um aspecto da estrutura social real e que os membros das organizações se influenciam reciprocamente como pessoas inteiras e não simplesmente em termos dos papéis formais que desempenham” (*ibidem*).

Os autores chegam mesmo a firmar que “o esquema conceitual de Weber, concentrando-se nos aspectos oficialmente instituídos da burocracia, negligencia as maneiras pelas quais eles são modificados por padrões informais, excluindo assim da análise os aspectos mais dinâmicos das organizações formais” (*ibidem*).

O autor A. Gouldner (1971, pp. 59-60) chama a atenção para outras fragilidades e esclarece que “Weber não percebe a possibilidade de que a efetividade da burocracia – ou outras das suas características – possa variar segundo o modo pelo qual as normas são introduzidas: por imposição ou por acôrdo”. Afirma que Weber

“supôs tácitamente que o contexto cultural de uma burocracia específica seria neutro frente aos diversos métodos de introdução de normas burocráticas. Contudo, desde que nossa cultura não é neutra, mas prefere as normas introduzidas por acôrdo às impostas, não se pode confundi-las sem obscurecer a dinâmica da organização burocrática” (*ibidem*).

Invocando novamente A. Gouldner (1971, p. 61), este também alerta para “a incipiente distinção de Weber entre normas impostas e normas estabelecidas por acôrdo indica dois aspectos mais amplos de um meso problema, entrelaçados em sua teoria”. Primeiramente, a afirmação da “sua ênfase na burocracia como administração por ‘especialistas’ ou profissionais. Weber via nessa época como aquela em que o diletante estava desaparecendo rapidamente e assegurava que as formas modernas de administração se caracterizariam pela importância atribuída à especialização” (*ibidem*). O outro aspeto diz respeito ao “papel da disciplina, um elemento que acompanha sua ênfase na ‘imposição’ como fonte das normas burocráticas. Segundo Weber, a burocracia é o ‘fruto mais racional’ da disciplina” (*ibidem*).

A. W. Gouldner socorre-se de outro autor, T. Parsons, para criticar Weber. “Talcott Parsons [...] sugere que Weber confundiu dois tipos diferentes de autoridade: a) a autoridade que repousa na

'atribuição de um cargo legalmente definido' e b) a autoridade baseada na 'competência técnica'" (*idem*, p. 63).

Sobre esta matéria, de uma forma geral, S. Udy (1971, p. 58) reconhece também que

"O tipo ideal weberiano pode ser transformado para servir de base para a construção de um modelo que leva em conta uma escala muito mais ampla de fenômenos do que aquela que se credita a Weber – fenômenos que frequentemente têm sido tratados ad hoc como características 'informais'. No entanto, tal modelo é mais complexo do que parece à primeira vista, pois a investigação empírica revela que uma 'burocracia racional' do tipo weberiano é, provavelmente, um sistema social instável. Presentemente, a pesquisa está sendo dirigida para uma maior especificação operacional das variáveis sugeridas e para explicações detalhadas de suas inter-relações".

Em termo de conclusão, partilhamos da seguinte constatação:

"Weber parece ter descrito implicitamente não um, mas dois tipos de burocracia. Um desses tipos pode ser chamado de 'forma representativa' da burocracia, baseado nas normas estabelecidas por acordo, regras que são tecnicamente justificadas e administradas por pessoal especialmente qualificado... Um segundo padrão que pode ser chamado de burocracia 'punitiva' é baseado na imposição de normas e na obediência pura e simples" (Gouldner, 1971, p. 64).

Para este autor "a teoria weberiana da burocracia foi um ponto de partida fecundo na manipulação dos materiais empíricos, mas não forneceu instrumentos analíticos suficientemente gerais" (*ibidem*).

Desta forma, A. Gouldner resume esta perspectiva afirmando que "de maneira mais geral, Weber parece ter concebido as normas como se elas se desenvolvessem e operassem, sem a intervenção de grupos interessados que, além disso, possuem o poder em graus diferentes" e "certamente, a burocracia é um instrumento produzido pelo homem e será produzido por homens na proporção de seu poder numa situação dada" (*idem*, p. 67).

No entanto, sublinhamos que as críticas que surgiram ao trabalho de Weber, "baseadas em trabalhos mais recentes de sociologia", conforme referem P. Blau & W. Scott (1977, p. 49), "não pretendem desmerecer a excelente contribuição dada por Weber neste campo de estudos".

#### **1.4. Vantagens e desvantagens do modelo burocrático**

Antes de finalizarmos a abordagem à organização burocrática, não poderíamos deixar de identificar algumas vantagens e desvantagens do modelo.

Para M. Weber (1982, pp. 249-250) a organização burocrática apresenta como vantagens, face a outros modelos organizacionais, "a precisão, velocidade, clareza, conhecimento, discricção, unidade,

subordinação rigorosa, redução do atrito e dos custos de material e pessoal, [...] a possibilidade ótima de colocar-se em prática o princípio de especialização das funções administrativas, de acordo com considerações exclusivamente objetivas”.

Outra vantagem é a exposição das “regras fundamentais para projetar uma hierarquia organizacional que controla de maneira eficiente as interações entre níveis organizacionais” e a separação “da posição da pessoa”, ou seja, “a imparcialidade e equidade da seleção burocrática, a avaliação e os sistemas de recompensa encorajam os membros da organização a lutarem pelos interesses de todos os *stakeholders* e a alcançarem suas metas” (Jones, 2010, p. 113).

L. Lima também reconhece benefícios à burocracia. A possibilidade de proporcionar “a concentração da nossa atenção num modelo teórico e não tanto em modelos normativos em que idênticas acepções de racionalidade estão presentes (o taylorismo e a escola clássica em geral)” é também uma vantagem identificada por L. Lima (2001, pp. 23-24), embora destaque que este modelo “não significa assumir a pretensão de isolar completamente os elementos normativos e prescritivos [...], mas pelo menos parcialmente convirá tentar conter a erupção de tais elementos”.

R. Merton (1978, pp. 109-110) é outro sociólogo da burocracia que se debruça sobre os estudos de M. Weber e admite que “o principal mérito da burocracia está na sua eficiência técnica devido à ênfase que dá à precisão, rapidez, controle técnico, continuidade, discrição e por suas ótimas quotas de produção”, até porque “a estrutura está concebida para eliminar por completo as relações do tipo pessoal e as considerações emocionais (hostilidade, ansiedade, vínculos efetivos, etc.)”.

Defende ainda a vantagem de que a “burocratização aclara o que antes era obscuro”, uma vez que “cada vez mais as pessoas se dão conta de que para trabalhar têm de ser empregadas, pôsto que não possuem instrumentos e equipamento” (*idem*, p. 110).

Neste modelo “a discussão pública de seus procedimentos” é evitada, impedindo “que certas informações valiosas caiam em poder de competidores econômicos privados ou em mãos de grupos políticos estrangeiros e potencialmente hostis” (*idem*, pp. 110-111), sendo também uma vantagem da administração burocrática, segundo R. Merton.

Em termos de desvantagens, alguns autores reconhecem vários aspetos. G. Jones alega que “com o passar do tempo [...] os gerentes não conseguem controlar o desenvolvimento da hierarquia organizacional de modo adequado, da maneira como entendia Weber”, assim como os “membros da organização contam demais com regras escritas e procedimentos de operação padrão para tomar decisões, e esta hiperdependência os torna indiferentes às necessidades dos clientes e de outros *stakeholders*” (Jones, 2010, p.113), fragilizando a organização.



De acordo com T. Bush (2006, pp. 6-7) existem pontos frágeis associados aos modelos formais, no qual se integra o modelo burocrático. Destacamos alguns:

- i. “Formal objectives may have little operational relevance because they are often vague and general, because there may be many different goals competing for resources, and because goals may emanate from individuals and groups as well as from the leaders of the organisation.”;
- ii. “The portrayal of decision-making as a rational process is fraught with difficulties. The belief that managerial action is preceded by a process of evaluation of alternatives and a considered choice of the most”;
- iii. “Focus on the organization as an entity and ignore or underestimate the contribution of individuals. They assume that people occupy preordained positions in the structure and that their behaviour reflects their organizational positions rather than their individual qualities and experience”;
- iv. “A central assumption [...] of formal models is that power resides at the apex of the pyramid. Principals possess authority by virtue of their positions as the appointed leaders of their institutions. This focus on official authority leads to a view of institutional management which is essentially top down”;
- v. “Formal approaches are based on the implicit assumption that organizations are relatively stable. Individuals may come and go but they slot into predetermined positions in a static structure”.

Nesta perspetiva do autor, podemos referir que T. Bush reconhece:

- i. pouca operacionalidade e relevância dos objetivos formais deste modelo;
- ii. a manifestação de dificuldades no processo de tomada de decisão;
- iii. o contributo dos indivíduos é subestimado;
- iv. o poder de decisão é unilateral de cima para baixo; e
- v. a base de que as organizações são estáveis é sempre considerada nas abordagens realizadas.

Outra desvantagem identificada é que a

“limitação fundamental da eficiência da administração burocrática reside na sua dificuldade em lutar contra a incerteza e a mudança. A burocracia assenta em tarefas que passam a rotina. Quanto mais contingências

imprevistas surgem menos compreensíveis e eficazes são as regras e os regulamentos” (Worsley, 1983, p. 307), podendo ser colocada em causa.

O autor F. Parkin (1982, p. 19), referindo-se às desvantagens, acrescenta que “quando inserimos no quadro os agentes individuais” (funcionários) “e damos a devida atenção aos seus motivos, sentidos e percepções pessoais, ficamos com uma compreensão mais clara da razão pela qual as burocracias não correspondem ao tipo puro”, afirmando-se que “dentro da estrutura formal de qualquer burocracia, abriga-se uma estrutura informal concebida para servir os propósitos individuais e as necessidades do pessoal, que pode implicar que a máquina administrativa trabalhe a um nível inferior ao da sua capacidade ótima”.

Neste contexto, R. Merton (1978, pp. 111-114), apresenta também um conjunto de disfunções relativas à burocracia que passamos a enunciar:

- i. “A incapacidade treinada corresponde à situação em que a preparação pode tornar-se inadequada ao mudar certas condições”;
- ii. “A falta de flexibilidade na sua aplicação a um meio de transformação produz desajustes mais ou menos sérios”;
- iii. “Qualquer atividade pode ser considerada tanto da perspectiva do que se consegue como da perspectiva do que não se consegue”;
- iv. “A estrutura burocrática exerce sobre o funcionário uma constante pressão para torna-lo ‘metódico, prudente, disciplinado’. Se a burocracia deve funcionar satisfatoriamente, necessita um alto grau excepcional de conformidade com as responsabilidades atribuídas”;
- v. “A disciplina só pode ser efetivada se os padrões ideais são sustentados por fortes sentimentos que assegurem dedicação aos próprios deveres, uma aguda percepção dos limites da própria autoridade e competência e a realização metodizada das atividades de rotina”;
- vi. “A eficácia da estrutura social depende, finalmente, de que se possa infundir nos grupos integrantes atitudes e sentimentos apropriados”;
- vii. “A disciplina [...] qualquer que seja a situação, não é considerada como uma medida destinada a fins específicos, mas aparece na vida do burocrata como um valor imediato. Essa ênfase [...] produz rigidez e incapacidade de ajustamentos imediatos”; e

- viii. “Surge o formalismo [...] sob a forma de um apêgo excessivo aos exigentes procedimentos formais. Esse apêgo pode ser exagerado até o ponto em que a observação rigorosa das normas interfere na consecução dos fins da organização”.

O modelo burocrático weberiano, apesar da sua antiguidade e das suas limitações identificadas, não deixa de ser um modelo fundamental para a análise das organizações nos dias de hoje.

## **2. O modelo político de análise organizacional**

### **2.1. Enquadramento**

O modelo político, alternativo ao modelo abordado no ponto anterior e a outros, constituiu-se “na sequência de profundas alterações a que estiveram as teorias organizacionais e administrativas e cujo objectivo consistiu na inversão dos pressupostos dominantes e inerentes aos modelos clássicos, tais como a racionalidade e a previsibilidade organizacional” (Costa, 1998, p. 75).

É um modelo que focaliza dimensões ignoradas por outros modelos, nomeadamente porque de acordo com T. Bush (1986, p. 81), “political models differ from both the formal and democratic approaches in that they focus primarily on the goals of subunits rather than the objectives of the institution itself”, para além de presumirem “that interest groups have purposes to support and advance their interests and that they are purpued vigorously within the institution”.

Quanto à génese do modelo, J. Costa (1998, p. 75) inspira-se em Mintzberg referindo que se tratou “de um volte-face completo nas concepções organizacionais, ocorrido durante os anos setenta, que se traduziu numa diferente fundamentação conceptual [...] e, portanto, na valorização de novos espaços de investigação entre os quais deve salientar-se [...] a questão do poder nas organizações”.

Segundo C. Estêvão (1998, p. 184), “partindo do facto de haver em qualquer organização uma diversidade de interesses que os actores perseguem por vias frequentemente diferenciadas, este modelo considera que a actividade política é uma dimensão essencial das organizações”, tendo a seu par o “reconhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder e de que os conflitos são normais e se constituem em factores significantes da promoção de mudanças”. Esta diversidade de interesses é benéfica pois imbui os atores organizacionais de um maior poder na organização, incrementando também a sua participação.

Acresce, que “por outro lado, reconhece-se que a participação dos actores pode ser intensa mas simultaneamente inconstante e que as metas organizacionais são ambíguas e sujeitas a interpretações políticas nem sempre coincidentes”. Estas emergem “fundamentalmente de processos de negociação,

pactos e lutas, sendo concretizadas ainda por condutas diferentes”. Manifesta-se aqui a individualidade de interesses não comuns e princípios distintos. Em relação aos “processos de tomada de decisão, estes desenham-se também como processos complexos de negociação, propiciando aos actores a mobilização estratégica dos seus recursos de poder no sentido de reverterem os seus valores e metas em influência efectiva” (*ibidem*).

Sobre a questão da política, para T. Bush (1986, p. 68), esta “tend to be regarded as the concern of central and local government and to be associated strongly with the political parties who compete for our votes at general and local elections”. Afirma ainda que “it is the essence of these perspectives that political behaviour occurs naturally in all organizations, both formal and informal”, ou seja, o comportamento político existe em qualquer tipo de organização.

Do mesmo modo, C. Estêvão refere que

“interpretando o desenvolvimento social como um continuo avanço da racionalidade funcional de formas pré-industriais para formas pós-industriais de organização, algumas das abordagens pós-modernas visam precisamente a ‘desconstrução’ derridiana da ordem organizacional vigente [...] e do seu sentido no pressuposto de que este não é naturalmente intrínseco à organização mas é sempre construído. Daí então que o maior contributo de algumas novas fórmulas interpretativas pós-modernas esteja sobretudo no desafio ao uso do poder dominante que privilegia ou suprime interesses, na crítica à hegemonia do discurso moderno, ou modernista, que prevalece em muitas análises organizacionais (e que subentendem um entendimento das organizações como estruturas de coordenação de actividades visando a obtenção de metas especializadas), na denúncia e ultrapassagem, enfim, desse conceito verdadeiramente hegemónico na teoria modernista das organizações” (Estêvão, 1998, p. 185).

Neste modelo, os processos de tomada de decisão são altamente complexos, sendo estes processos transformados como *arenas políticas*, onde há a luta de interesses e, por vezes, conflitos como esclarece T. Bush (1986, p. 68), “political models embrace those theories which characterize decision-making as a bargaining process. They assume that organizations are political arenas whose members engage in political activity in pursuit of their interests”. Refere que “analysis focuses on the distribution of power and influence in organizations and on the bargaining and negotiation between interest groups. Conflict is regarded as endemic within organizations and management is directed towards the regulation of political behaviour”. As decisões emergem de situações de negociação que podem envolver diversidade de interesses/perspetivas, conflitos, cedências, estratégia, diferenciando-se do modelo burocrático.

Na mesma perspetiva, para V. Sá (1997, p. 143) “as organizações podem ser definidas como arenas políticas ou como coligações de indivíduos e de grupos de interesse, cada um procurando

influenciar as decisões organizacionais de modo a fazer reflectir nas políticas institucionais os seus pontos de vista”.

Referimos assim que as *arenas políticas* são traduzidas em espaços de luta pela defesa de ideologias próprias com o objetivo de influenciar os objetivos/metastas institucionais.

Sobre as *arenas políticas*, T. Bush (1986, pp. 83-84) afirma que “there are two central facets of leadership”. Temos

“in the first place the head or principal is a key participant in the process of bargaining and negotiation. Leaders have their own values, interests and policy objectives which they seek to advance at appropriate opportunities in committees and informal settings. Heads have substantial reserves of power which they deploy in support of their personal and institutional goals. In particular they have the major responsibility for communicating and interpreting the views of many of the external groups. Leaders also have a significant influence on the nature of the internal decision-making process and may exercise a controlling effect on the proceedings of committees [...]. Secondly, heads have a responsibility to sustain the viability of the institution and to promote the conditions within which policies can be tested and, ultimately, receive the endorsement of the various interest groups. To achieve acceptable courses of action leaders become mediators who attempt to build coalitions in support of policies. There is a recurring pattern of discussion with representatives of power blocks to secure a measure of agreement. This may involve concessions and compromises so that the more powerful groups achieve benefits in exchange for their support”.

No entanto, neste modelo pode prevalecer a identidade de um com a essência natural de defesa dos seus objetivos pessoais, com fuga às responsabilidades institucionais e até a existência de grupos informais de poder. Nesta linha, V. Sá reconhece que “o modelo político, embora reconhecendo a existência de uma estrutura formal de autoridade, considera que esta é apenas uma das bases do poder dentro da organização, e não necessariamente a mais importante”, para além de que este modelo “põe em realce o carácter endémico do conflito e considera mesmo que o líder pode retirar o seu prestígio da defesa de interesses particulares e não por se concentrar na totalidade do sistema” (Sá, 1997, p. 144).

O autor T. Bush (1986, p. 81) menciona que “democratic approaches assume that there is agreement over the goals of the organization while political models emphasize that there is no such consensus” (*idem*, p. 82), daí referir anteriormente que os grupos de interesse têm o propósito de apoiar e defender os seus próprios interesses. Se o modelo burocrático, apresentado anteriormente, não considera a existência de organizações informais, o modelo político de análise enfatiza precisamente a importância dos diferentes grupos nas organizações.

Na perspectiva de V. Sá (1997, p. 145), “a estrutura organizacional, do ponto de vista da teoria política, não tem o carácter de estabilidade que lhe conferem os modelos formais” e que “tão pouco é desenhada para satisfazer os critérios de eficácia organizacional, reflectindo antes, em cada momento, os interesses dominantes”.

Tal “como os objectivos e a decisão organizacional, a estrutura é também o produto do processo de lutas e negociações permanentes entre indivíduos e grupos portadores de projectos particulares, sujeita, por isso, a remodelações frequentes consoante a correlação de forças em vigor” (*ibidem*).

O autor acrescenta ainda que as referidas “estruturas, mais do que arranjos ao serviço da eficiência organizacional, são retratadas como «campos de batalha»”, as citadas arenas, “onde se travam duros combates e onde os derrotados de hoje podem ser os vencedores de amanhã, tudo dependendo da correlação de forças que em cada momento se configurar” (*ibidem*).

Podemos assim dizer que predomina, no seu todo do modelo, a existência de um campo de batalha e de debate entre os atores, cujos vencedores podem ser alternados.

No mesmo seguimento, invocamos novamente T. Bush (1986, p. 82) para mencionar que “the different parts of the structure, once established, are portrayed as potential battlegrounds where the interest groups engage in combat to secure the supremacy of their policy objectives”.

As “lentes da política” são referidas por Morgan (2006, p. 177) como meio de análise das organizações, evidenciando-se que “os padrões de interesses concorrentes, conflitos e jogos de poder dominam a cena. Vemos a organização e a administração como um processo político” onde “identificamos diferentes estilos de governo. Vemos como a organização torna-se politizada devido a interesses divergentes de indivíduos e grupos”.

G. Morgan acrescenta que

“a política de uma organização é mais claramente manifestada nos conflitos e jogos de poder e nas intrigas interpessoais que resultam do fluxo de atividade organizacional. Mais fundamentalmente, no entanto, a política ocorre numa base contínua, muitas vezes de uma maneira que é invisível para todos menos os diretamente envolvidos” (*idem*, p. 183).

A discrição é o fator fundamental na ação política dentro da organização, passando por despercebida pela maioria dos seus atores.

Neste modelo “a organização é sobretudo um espaço de competição onde cada actor social, individual ou colectivo, procura utilizar, de forma estratégica, a sua margem de liberdade, preservando o seu controlo sobre «área de incerteza» relevantes para a consecução dos seus objectivos” (Sá, 1997, p. 145). A questão da incerteza é evidenciada no ato do controlo pretendido por parte dos atores. T.

Bush (1986, p. 83) fala de ambiguidade e de instabilidade nas relações entre as organizações e os ambientes, nomeadamente “relationships between organizations and their environments are typified as unstable and ambiguous in a similar way to that postulated for internal decision-making”.

Surge a afirmação de L. Bolman & T. Deal (1989, p. 110), de que “Baldrige and other political theorists see organizations as coalitions that include a diverse set of individuals and interest groups”.

Na opinião de V. Sá (1997, p. 146), “os actores sociais são dotados de interesses divergentes, senão mesmo conflituantes. No entanto, qualquer empreendimento colectivo implica um mínimo de cooperação e a forma organizacional proporciona o contexto onde esse mínimo de integração se pode operacionalizar”. Isto significa que apesar dos interesses individuais há uma quota parte de cooperação entre os atores que tem de ser garantida para a sobrevivência organizacional.

Evidencia-se a “pluralidade e o carácter conflituante dos objectivos” como “uma característica central do modelo político. Representando os objectivos como «alvos em movimento», torna-se difícil, à luz desta perspectiva, desenhar estruturas que possam de forma definitiva adequar-se a esses objectivos” (*ibidem*).

Pelo exposto, evidenciamos as seguintes características principais do modelo político, recorrendo à literatura de T. Bush (1986, pp. 69-73):

- i. “They tend to focus on group activity rather than the institution as an entity”;
- ii. “Political models are concerned with interest and interest groups. Individuals are thought to have a variety of interests which they pursue within the organization”;
- iii. “Political models stress the prevalence of conflict in organizations. Interest groups pursue their independent objectives which may be in contrast to the aims of other elements within the institution and lead to conflict between them”;
- iv. “Political perspectives assume that the goals of organizations are unstable, ambiguous and contested. Individuals, interest groups and coalitions have their own purposes and act towards the achievement of these objectives”;
- v. “In political arenas decisions emerge after a complex processo of bargaining and negotiation. Formal approaches assume that decisions follow a rational process”;
- vi. “The concept of power is central to all political theories of organizations. The complex decision-making process is likely to be determined ultimately according to the relative power of the participating individuals and groups”;

- vii. “Several political theorists emphasize the significance of external influences on internal decision-making. The political process includes inputs from outside bodies and individuals which are often mediated by the internal participants”; e
- viii. “Political models are particularly appropriate as ways of understanding the distribution of resources in educational institutions”.

Sucintamente o autor concluiu que “political models assume that in organizations policy and decisions emerge through a process of negotiation and bargaining” e que “interest groups develop and form alliances in pursuit of particular policy objectives. Conflict is viewed as a natural phenomenon and power accrues to dominant coalitions rather than being the preserve of formal leaders” (*idem*, p. 68).

T. Bush enfatiza o conflito como algo natural num processo de negociação em que têm de ser tomadas decisões que procuram alcançar determinados objetivos específicos de natureza política.

De acordo com G. Morgan (2006, p. 183), “podemos analisar a política organizacional de maneira sistemática, focalizando a atenção nas relações entre interesses, conflito e poder”, conforme vamos apresentar nos subpontos seguintes. “A política organizacional surge quando as pessoas pensam diferentemente e querem agir diferentemente quando confrontadas como diferentes caminhos de ação” (*ibidem*).

## **2.2. Abordagem aos interesses e conflitos no modelo político**

Neste modelo em análise as decisões são resultado de “coligações de interesses que têm diferentes metas, valores, crenças e percepções da realidade, onde se intersectam, na luta pelo poder, racionalidades plurais que destroem, por seu turno, o mito da racionalidade do modelo *one best way*” (Estêvão, 1998, p. 184).

Na mesma linha de pensamento, J. Costa (1998, p. 78) refere que,

“as organizações, concebidas como miniaturas dos sistemas políticos globais, são percebidas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os actores, situados no centro das contendidas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos”.

Claramente a complexidade advém do comportamento adotado pelos atores face à realização dos seus próprios objetivos.



Neste domínio, “algumas organizações [...] podem ser altamente autoritárias enquanto outras podem ser modelos de democracia” (Morgan, 2006, p. 178). O autor reconhece que

“a organização é intrinsecamente política, no sentido de que devem ser encontradas maneiras de criar ordem e direção entre as pessoas com interesses diversos e potencialmente conflitantes, pode-se aprender muito sobre os problemas de legitimidade da administração como um processo de governo e sobre a relação entre organização e sociedade” (Morgan, 2006, p. 178).

De referir que “the political frame offers a very diferente view of organizations. Rather than seeing them primarily as authority systems in which the authority at the top has the right to set goals, the political frame views organizations as coalitions of individuals and interest groups” (Bolman & Deal, 1989, p. 111).

Os autores defendem que “different individuals and groups have different objectives and resources, and each attempts to bargain with other members or coalitions in order to influence the goals and decision-making of the system” (*ibidem*).

Os discursos até aqui expostos corroboram no conceito central do modelo que enfatiza o conflito como parte integrante na defesa dos interesses que influenciam a tomada de decisão do sistema mais democrático.

De acordo com a opinião de G. Morgan (2006, p. 179), “a maioria das pessoas que trabalham numa organização admite, na privacidade, que estão cercadas por formas ‘arranjos’ por meio dos quais diferentes pessoas tentam promover interesses específicos. No entanto, este tipo de atividade raramente é discutido em público”, pela vulnerabilidade do mesmo e preservação dos interesses.

Neste seguimento, “the political theorist is more likely to view divergent interests and conflict over scarce resources as na enduring fact of life and is less likely to be optimistic about distinguishing among better and worse solutions” (Bolman & Deal, 1989, p. 114).

Por isso, nesta perspetiva “emphasizes social control and norms of rationality. Conflict is a problem that interferes with the accomplishment of organizational purposes. Hierarchical conflict raises the possibility that the lower levels will ignore or subvert management directives” (*idem*, p. 119). Significa que a ocorrência de conflito dentro da hierarquia pode levar ao contra poder na ação, por parte das classes subordinadas dentro da organização.

Dominante no modelo em análise, “reconhecemos o fato de que o conflito é uma propriedade natural de toda a organização” (Morgan, 2006, p. 177), intrínseco ao processo de negociação e de tomada de decisão.

A título de exemplo da aplicação deste modelo à organização escolar, Ball (1989, p. 35) considera “las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideologicamente diversas”.

No setor público também se evidenciam estas manifestações de interesses e conflitos, tal como referem L. Bolman & T. Deal (1989, p. 112):

“If political pressures on organizations goals are visible in private organizations, they are often blatant in the public sector. Public agencies typically operate amid a complex welter of constituencies, each making policy demands and using whatever resources it can muster to enforce those demands. The result, typically, is a confusing multiplicity of goals, many of which are in conflict”.

Neste enquadramento, os autores também reconhecem “conflict among major partisan groups can undermine an organization’s effectiveness and the ability of its leadership to function. Such dangers are precisely why the structural perspective emphasizes the need for a hierarchy of authority” (*idem*, p. 119). Deste modo, o tipo de liderança é fundamental para o desenvolvimento do conflito. A este respeito, os referidos autores consideram ainda que “a basic function of authorities is to resolve conflict. If two individuals or departments cannot resolve conflict between them, they take it to higher authorities, who adjudicate and make a final decision that is consistent with the organization’s goals” (*ibidem*).

G. Morgan (2006, p. 177) também reconhece a importância da liderança no modelo político. Nas suas palavras “se entendemos as organizações em termos políticos, aceitamos o fato de que a política é um aspecto inevitável da vida corporativa”, assim como “aprendemos que dirigentes eficazes são atores políticos habilidosos que reconhecem o contínuo jogo entre interesses concorrentes e que usam o conflito como força positiva”.

Seguindo a perspectiva política,

“conflict is not necessarily a problema or a sign that something is amiss in an organization. Organizational resources are in short supply – there is not enough Money to give all members what they want; there are too many jobs at the bottom and too few at the top; if one group controls the policy process, others may be frozen out. Individuals compete for jobs, titles, and prestige. Departments compete for resources and power. Interest groups vie for policy concessions. Under such conditions, conflict is natural and inevitable”, citaram L. Bolman & T. Deal (1989, p. 119).

Invocando S. Ball (1989, p. 36), “no debe suponerse, como parecen hacerlo los teóricos de sistemas, que el conflicto siempre es destructivo”, até porque

“the focus in the political frame is not on the resolution of conflict (as it often is in both the structural and human resource frames) but on the strategy and tactics of conflict. Since conflict is not going to go away, the question is how individuals and groups can make the best of it” (Bolman & Deal, 1989).

Identifica-se o facto “de que o conflito é uma propriedade natural de toda a organização” (Morgan, 2006, p. 177).

Pelo exposto, referimos que numa perspetiva política o conflito ocorre em toda a organização, nomeadamente entre os indivíduos, entre os departamentos, entre os grupos de interesse. Surge naturalmente e pode ser visto de forma positiva, podendo acelerar a mudança nas organizações.

Neste seguimento, é importante referir também que “a política, em resumo, é vista como uma coisa suja. Isto é uma pena porque pode impedir-nos de reconhecer que a política e a politicagem podem ser aspectos essenciais da vida organizacional e não necessariamente uma opção ou disfunção extra” (*idem*, p. 179).

### **2.3. Abordagem ao poder e à negociação no modelo político**

Tal como se verificou no ponto anterior, a literatura de L. Bolman & T. Deal (1989) sobre esta matéria é intensa e muito rica no seu conteúdo, pelo que estes autores serão alvo de grande destaque na realização desta abordagem.

Com enquadramento no modelo político, invocando-se a obra de T. Bush (1986, p. 82), “the capacity to secure institutional backing for group objectives depends crucially on the power of the interest group and the ability of its members to mobilize support from other subunits within the organization”.

Acresce que “there is a continuing process of negotiation and alliance building to muster suficiente support for the group’s policy objectives. Goals are unstable because alliances break down and new factors are introduced into the bargaining process”. Aliás, “the extant objectives may be usurped by purposes advanced by new coalitions of interests” (*ibidem*).

Isto significa que as alianças surgem como essenciais no processo de negociação, onde prevalece o poder dos grupos de interesse, no entanto podem haver riscos de rompimento dessas alianças, que implique uma reformulação da negociação e das metas organizacionais.

De acordo com G. Morgan (2006, p. 177), “observamos muitas fontes diferentes de poder e aprendemos como elas podem ser usadas em nosso interesse”.

Os modelos deste domínio

“assume that organizational structure emerges from the process of bargaining and negotiation and may be subject to change as the interest groups jockey for position. Formal and democratic approaches present structure as a stable aspect of the organization while political theories regard it as one of the uncertain and conflictual elements of the institution. The structure is developed not so much for organizational effectiveness, as formal theorists suggest, but rather to determine which interests are to be served by the organization. A management team drawn primarily from heads of department, for example, may be seen as a device to reinforce their baronial power (Bush, 1986, p. 82).

Podemos assim afirmar que a estrutura organizacional é concebida para determinar os interesses que devem ser tidos em consideração pela própria organização.

Para L. Bolman & T. Deal (1989, p. 113), “in analyzing power, structural theorists have typically been fascinated with authority: the legitimate, formal prerogative of making decisions that are binding on others”.

E, exemplificam, referindo que “managers make decisions that subordinates must accept. School principals make decisions for teachers, and teachers, in turn, exercise authority over students. Welfare workers make decisions for clients, and union leaders make decisions for their membership” (*ibidem*).

Nas organizações “os administradores frequentemente falam de autoridade, poder e relações superior-subordinados. Basta um pequeno passo para se reconhecer que essas questões são assuntos políticos, envolvendo as atividades de dirigentes e dirigidos” (Morgan, 2006, p. 178). A política encontra-se patente neste domínio.

No âmbito

“from a structural perspective, authority is often viewed as the principal influence mechanism for getting organizational goals implemented. Managers make rational decisions (decisions that are consistent with the organization’s purposes), monitor to be sure the decisions are implemented, and evaluate how well subordinates carry out the directives of house in authority” (Bolman & Deal, 1989, p. 113).

Verifica-se aqui uma expressão do controlo, da monitorização, por parte dos gestores/administradores, do trabalho realizado pelos trabalhadores.

No campo dos recursos humanos, os teóricos deste modelo “traditionally placed little emphasis on power, even though they focus extensively on decision making. Unlike structuralists , they tend to emphasize the limits and difficulties inherent in the exercise of authority” (*ibidem*).

Acrescentam, expondo que

“since authority is primarily a one.way influence mechanism, it often impedes the integration of organizational and individual needs. When A can influence B but not vice versa, there is a good chance that the relationship will be more satisfying for A than for B. Human resource theorists have tended to focus on forms of influence that

enhance mutuality and collaboration in decision making. The hope is that managers and workers can make decisions jointly to meet the needs of both. Decisions, of course, need to be technically sound and consistent with the organizational mission. But they also need to respond to individual needs and make effective use of the organization's human resources" (*idem*, pp. 113-114).

Sublinhamos desta forma que os jogos de poder na organização: o poder de autoridade inerente ao cargo e o poder de influência como a "capacidade de A influenciar B". No entanto, deteta-se a necessidade da implementação de uma visão *construtivista* por parte das organizações em que se torna essencial atender às necessidades individuais dos recursos humanos.

Caso o poder seja encarado como um problema na organização, este deve "ser descrito sobretudo como uma questão de deslocamento do poder legítimo quando há falhas noutros subsistemas ou quando as expectativas dos detentores de influência não encontram resposta no interior destes mesmos sistemas" (Estêvão, 1998, p. 189).

A organização política "acknowledges the existence and importance of authority but views it as only one among a number of important forms of power" (Bolman & Deal, 1989, p. 114), ou seja, a autoridade é apenas uma forma de poder.

Importa também referir que neste modelo "social control is essential to authorities, because their capacity to make decisions depends on it. Officeholders retain authority only if the organization remains viable. If partisan conflict becomes too powerful for the authorities to control, their positions are undermined" (*idem*, p. 115).

Os autores L. Bolman & T. Deal (1989, p. 116) destacam cinco formas significativas de poder, nomeadamente:

- i. "Authority. The higher an individual's position in na authority hierarchy, the more power the individual typically has" (semelhante ao modelo burocrático);
- ii. Expertise. Expertise is the power of information and knowledge. People who have important information, people who know how to do things or get things done, can use their expertise as a source of power. Sometimes the expertise may be more symbolic than real – we might not be able to assess our lawyer's competence, but we will probably not initiate a lawsuit without legal counsel";
- iii. Control of rewards. People who can deliver jobs, money, political support, and other valued rewards can be extremely powerful";

- iv. “Coercive power. The union’s ability to walk out, the student’s ability to sit in, and the air controller’s ability to slow down (so that planes stack up for miles) are all examples of coercive power in action”; e
- v. “Personal power. Individuals with charisma, political skills, verbal facility, or the capacity to articulate visions are powerful by virtue of personal characteristics, in addition to whatever other power they may have”.

O facto da existência de variadas formas de poder, conforme supramencionados, “means that the capacity of authorities to make decisions is constrained. In practice, people who rely solely on their authority often undermine their own power [...]. The multiple pressures operating on authorities help to explain why so many administrators seem more powerful to their subordinates than to themselves” (*idem*, 1989, p. 117). À luz deste modelo os diferentes jogos de poder são fundamentais para entendermos o mecanismo do processo de tomada de decisões nas organizações.

Os conceitos de poder, conflito, interesse e negociação são centrais neste modelo.

#### **2.4. Vantagens e desvantagens do modelo político**

Sendo um modelo bastante diferente do modelo racional burocrático, o modelo político

“oferece uma alternativa ou um complemento analítico ao modelo burocrático racional” [...], evitando nomeadamente a reificação das organizações em virtude de se atribuírem os interesses e os poderes a indivíduos e a grupos humanos e de se especificar o processo como as preferências são impostas à organização pela agência humana, contribuindo assim, para dar uma imagem mais diferenciada, e até fragmentada, da construção da ordem organizacional interna” (Estêvão, 1998, p. 190).

Para Bush (1986, p. 86), neste modelo, “political theorists rightly draw attention to the significance of groups as a potent influence on policy formulation. The emphasis on conflict may be overdrawn but it is valuable as a counterbalance to the optimistic harmony bias of democratic models”.

Acresce, ainda, “the view that disagreement is likely to be resolved ultimately by the relative power of participants is also a persuasive contribution to our understanding of educational institutions” (*ibidem*).

No que diz respeito às desvantagens, podemos dizer que este modelo “apresenta a fragilidade de [...] não atender aos interessados gerados na organização e acentuar em demasia o sentido estratégico [...] dos actores como se tudo fosse calculado e avaliado, ou então, noutras versões, de sublinhar o peso quase sufocante de instâncias macroestruturais sobre as organizações” (Estêvão, 1998, p. 190).

No mesmo seguimento, T. Bush (1986, pp. 85-86), acrescenta os seguintes aspetos:

- i. “Political models are immersed so strongly in the language of power, conflict and manipulation that they neglect other standard aspects of organizations”;
- ii. “There is little attempt to discuss the various processes of management or any real acknowledgement that most organizations operate for much of the time according to routine bureaucratic procedures”;
- iii. “The focus is heavily on policy formulation while the implementation of policy receives little attention”;
- iv. “Political perspectives probably understate the significance of organizational structure as a constraint on the nature of political activity”;
- v. “Political models stress the influence of interest groups on decision-making and give little attention to the institutional level”;
- vi. “In political models there is too much emphasis on conflict and a neglect of the possibility of professional collaboration leading to agreed outcomes”; e
- vii. “Political models are regarded primarily as descriptive or explanatory approaches”.

Pelo exposto reconhecemos as vantagens deste modelo, como alternativo ao burocrático, no que diz respeito ao envolvimento dos atores no processo de decisão e na influência que podem ter na formulação das políticas da estrutura organizacional, apesar do conflito que possa ser gerado. Esse conflito pode tornar-se benéfico para uma melhor compreensão do comportamento dos atores na organização e da definição dos objetivos a atingir.

Relativamente às desvantagens o modelo político manifesta vulnerabilidade para a compreensão real do funcionamento das organizações, das políticas que têm instituídas. Há forte probabilidade de negligência na defesa dos interesses organizacionais e na compreensão da natureza, e missão da organização. Prevalece a possibilidade da defesa dos interesses individuais em vez dos coletivos e na visão da organização como um todo, embora os interesses individuais possam estar camuflados pela capa dos interesses gerais.

### **3. O modelo (neo)institucional de análise organizacional**

#### **3.1. Enquadramento**

O terceiro e último modelo da sociologia organizacional da nossa análise é o (neo)institucional, que deriva da teoria institucional.

Com base no período temporal do século XX “we have at the point in our history when the ideas that have come to be recognized as ‘neo-institucional’ theory appeared”, sendo que “in many ways they not represent a Sharp break with the past, although there are new emphases and insights” (Scott, 1995, p. 24). O debate entre os elementos de continuidade entre a perspectiva institucional e a neoinstitucional foi já abordada por vários autores.

Este modelo, considerado recente, tem estado em “progressiva afirmação de uma nova perspectiva teórica [...] que procura combinar contributos muitos diversificados, com particular destaque para as aportações da teoria da contingência, da teoria política e das teorias da ambiguidade”. Consideramos que se encontra ainda “numa fase de construção, a teoria institucional não constitui ainda um corpo unitário de conceitos o que se reflecte na existência de algumas «variantes» que, embora partilhando ideias gerais, diferem relativamente a aspectos específicos” (Sá, 1997, pp. 27-28).

Torna-se, desta forma, um modelo distinto dos habituais modelos organizacionais predominantes na maioria das organizações, no entanto apresenta características desses mesmos modelos.

Em relação à origem do modelo (neo)institucional, de acordo com P. Hall & R. Taylor (2003, p. 207), “o institucionalismo sociológico surgiu no quadro da teoria das organizações” e sua abordagem

“remonta ao fim dos anos 70, no momento em que certos sociológicos puseram-se a contestar a distinção tradicional entre a esfera do mundo social, vista como reflexo de uma racionalidade abstrata de fins e meios (de tipo burocrático) e as esferas influenciadas por um conjunto variado de práticas associadas à cultura”.

Na perspectiva destes autores, “os neo-institucionalismo começaram a sustentar que muitas das formas e dos procedimentos institucionais utilizados pelas organizações modernas não eram adotadas simplesmente porque fossem as mais eficazes tendo em vista as tarefas a cumprir, como implica a noção de uma ‘racionalidade’ transcendente”. Os autores sublinham a importância de outras variáveis presentes na organização para o estudo das organizações, nomeadamente:

“as formas e procedimentos deveriam ser consideradas como práticas culturais, comparáveis aos mitos e às cerimónias elaborados por numerosas sociedades”. Essas práticas seriam incorporadas às organizações, não necessariamente porque aumentassem sua eficácia abstrata (em termos de fins e meios), mas em consequência do mesmo tipo de processo de transmissão que dá origem às práticas culturais em geral. Desse modo, mesmo a prática aparentemente mais burocrática deveria ser explicada nesses termos culturalistas” (*idem*, pp. 207-208).



Ou seja, o estudo e análise das práticas culturais tornam-se essenciais na afiguração da racionalidade que este modelo procura atingir, ultrapassando as limitações dos modelos racionais (Estêvão, 1998).

Definido também como um novo institucionalismo de “análisis organizacional” que “tiene características sociológicas” (DiMaggio & Powell, 1999, pp. 45-46), o modelo (neo)institucional “destaca las formas en que se estructura la acción y se hace posible el orden mediante sistemas compartidos de reglas que a la vez limitan la tendencia y la capacidad de los actores para optimizar, y privilegian algunos grupos cuyos intereses son asegurados por las sanciones y recompensas prevalecientes” (*ibidem*). Reconhecemos aqui a limitação expressa por este modelo no que diz respeito à prevalência de características da teoria política.

Os autores citam também que “el neoinstitucionalismo en el análisis organizacional no es simplemente la antigua sociología con etiqueta nueva; difiere de manera sistemática de los enfoques sociológicos anteriores de las organizaciones e instituciones” (*ibidem*).

### **3.2. Do modelo institucional ao (neo)institucional**

O modelo (neo)institucional traduz “a importância crescente das dimensões simbólicas e institucionais na sociologia das organizações” que “levou ao despertar de um novo olhar sobre as práticas promovidas pelos diferentes atores organizacionais com implicações na forma como percebem os papéis que lhes são atribuídos bem como nos processos de legitimação desenvolvidos pelos atores organizacionais” (Silva, 2018, p. 1198).

Verificamos uma abertura da atenção sobre todos os que constituem ou fazem parte da organização: todos os atores são importantes.

Este modelo “descende de uma nova visão que é subsidiária dos primeiros institucionalistas” (*ibidem*).

O seu campo teórico “alberga diferentes contributos teóricos que focalizam distintos campos de análise no seio das organizações. Assim, várias correntes se têm desenvolvido no interior desta perspectiva, rompendo com uma versão monolítica” (*idem*, p. 1200).

Sobre esta teoria, I. Oplatka (2004, p. 147) apresenta quatro elementos principais que caracterizam o modelo:

- i. “Conformity to institutional rules. The focus here is on the organization’s tendency to incorporate rationalized myth and societally-agreed rules in its structure, thereby

- promoting survival, social legitimacy, and apparent success without increasing efficiency or technical performance”;
- ii. “Isomorphism. Another central element of the institutional theory is that conformity of organizations to institutional rules, over time, leads organizations in the same institutional sector to resemble one another”;
  - iii. “Decoupling as a buffering strategy. Organizations that depend for survival on conformity to institutionalized rules are assumed to engage in a process of ‘decoupling’ that buffers work in the technical core from the visible, conformed structure”;
  - iv. “Normatively-based decision-making. The decision-making process is claimed to be strongly influenced by collective norms and values that impose social obligations on them and constrain their choices. Conformity to institutional rules and rationalized myth is likely to guide one’s behaviour rather than self-interest and expedience”.

Estes quatro elementos da teoria constituem um quadro teórico para a análise de qualquer contexto organizacional, no entanto algumas das características se sobrepõem, de acordo com a afirmação do autor “they overlap and are inter-connected with one another” (*ibidem*).

Na perspetiva do modelo (neo)institucional,

“a estrutura não é tanto (ou, pelo menos, não é só) determinada pelas exigências técnicas de produzir resultados de modo eficiente, mas também pela necessidade de reflectir «sistemas normativos e cognitivos» de regras e símbolos que se encontram ampla e profundamente implantados (institucionalizados) e que funcionam como «mitos altamente racionalizados», determinando a forma *correta* de fazer as coisas. A organização, para manter a sua legitimidade e obter apoio externo, necessita de incorporar na sua estrutura os elementos institucionalizados, tornando-se assim estruturalmente isomórfica com o seu ambiente institucional” (Sá, 1997, p. 163).

Invocando agora a questão do *isomorfismo organizacional*, pelas evidências demonstradas na literatura exposta até aqui, podemos referir que “the observation is not new that organizations are structured by phenomena in their environments and tend to become isomorphic with them”. Uma explicação para isso é que “formal organizations become matched with their environments by technical and exchange interdependencies” (Meyer & Rowan, 1992, p. 28).

Para estes autores “from na institutional perspective (...) a most important aspect of isomorphism with environmental institutions is the evolution of organizational language” (*idem*, p. 31). Essa linguagem institucional levará à adoção do mesmo caminho pelas organizações no que diz respeito à adoção de um conjunto de indicadores de legitimidade perante o seu ambiente.

Neste seguimento, C. Estêvão (1998, p. 205) refere que

“partindo do postulado de que a forma institucional da organização é a forma cultural proeminente das sociedades modernas, os institucionalistas relevam o impacto dos meios institucionais na *ordem* interna das organizações induzindo, através de regras e padrões racionalizadores, um acerta conformidade e um certo isomorfismo estrutural condicionadores da identidade, da estrutura e da acção organizacionais. As organizações passam neste contexto a ser entendidas não só como interdependentes do meio mas também como interpenetradas com os vários elementos da sociedade racionalizada, dependendo ambas (a organização formal das organizações e própria sociedade racionalizadora) ainda das políticas e das regras supraorganizacionais”.

O autor alude ainda à “multiplicidade dos meios (organizacional, interorganizacional, societal e mundial)”, sendo um outro ponto de destaque neste modelo, “que condiciona as organizações segundo padrões diversificados e específicos e cujo efeito, nomeadamente de isomorfismo ou de partilha ao nível de valores, práticas, estruturas, estratégias e redes de relações, só é possível compreender por uma macro-análise”. Para este autor, “esta refocalização dos meios visa fundamentalmente não só ultrapassar orientações demasiado localizadas ou restringidas a um meio singular como também quebrar a linearidade causal das pressões provindas de um meio dicotomicamente concebido ora como técnico ora como institucional”. Acresce que

“estes meios passam a ser compreendidos como interactuantes, capazes de fornecerem legitimidade e sentido codificado em símbolos culturais, de gerarem entidades sociais como ‘actores’ (as organizações, por exemplo), de definirem o significado e a identidade do indivíduo assim como os padrões considerados ‘apropriados’ de actividade organizacional” (*idem*, pp. 205-206).

Podemos afirmar que todos estes elementos enunciados por C. Estêvão legitimam o entendimento das organizações neste modelo de análise, assim como, a forte dependência dos mesmos para a sua implementação.

Outros autores que foram fundamentais para o desenvolvimento desta perspectiva foram J. Meyer & B. Rowan.

Os autores J. Meyer & B. Rowan (1992, p. 31) referem que “vocabularies of structure that are isomorphic with institutional rules provide prudent, rational, and legitimate accounts. Organizations described in legitimated vocabularies are assumed to be oriented to collectively defined, and often collectively mandated, ends”. Trazem o exemplo dos “myths personnel services”, aludindo que “not only account for the rationality of employment practices but also indicate that personnel services are valuable to an organization”, daí a legitimidade da sua existência.

Passando à abordagem racional das estruturas formais das organizações caracterizada por este modelo, J. Meyer & B. Rowan (1992, p. 35) apresentam dois contextos, nomeadamente:

- i. “The demands of local relational networks encourage the development of structures that coordinate and control activities. Such structures contribute to the efficiency of organizations and give them competitive advantages over less efficient competitors”; e
- ii. “The interconnectedness of societal relations, the collective organization of society, and the leadership of organizational elites create a highly institutionalized context. In this context rationalized structures present an acceptable account of organizational activities, and organizations gain legitimacy, stability, and resources”.

Podemos assim dizer que quer o desenvolvimento de estruturas que coordenam e controlam as atividades da organização, quer a criação de um contexto altamente institucionalizado são conjunturas deste modelo.

Para V. Sá (1997, p. 164), “a forma como os ambientes institucionais influenciam a estrutura formal de uma organização tem sido objecto de diferentes conceptualizações, verificando-se alguma discrepância de pontos de vista entre os diferentes autores que adoptam esta teoria”.

O modelo (neo)institucional “considera que a eficiência organizacional pode ser, em certos casos, relativamente irrelevante para a legitimação e sobrevivência de uma organização” (*idem*, p. 168), pelo que nesta situação, “adquirem relevância aqueles mecanismos institucionais que permitem às organizações ‘manter a face’, ou seja, permanecerem socialmente legitimadas” (Estêvão, 1998, p. 207). Esclarece-se assim que

as organizações enquanto *actores* conformam-se aos imperativos culturais mais amplos, aos sistemas de sentido e padrões de comportamento vigentes para não serem questionadas designadamente quanto ao sentido da sua existência; então, e de um modo cerimonial, investem na identificação com as definições institucionais (...); estruturam-se com categorias rituais (...); mantêm alta discricção interna evitando avaliações ou controlos externos que possam levantar dúvidas quanto à eficiência e eficácia da sua estrutura (...); promovem a ‘lógica de confiança’ e da ‘boa fé’, a qual vai unir a acção à intenção e constituir-se no grande processo que mantém coesa a organização” (*idem*, p. 207)..

Pelo exposto por C. Estêvão podemos dizer que, neste modelo, importa para as organizações “manter a aparência”, “passar por despercebidos”, passar pelos “pingos da chuva”, evitando olhares externos sobre o seu interior, sobre a atividade realizada (avaliação da eficácia e eficiência).

Invocando J. Meyer & B. Rowan (1992, p. 21), “organizations are driven to incorporate the practices and procedures defined by prevailing rationalized concepts of organizational work and institutionalized in society. Organizations that do so increase their legitimacy on the acquired practices and procedures”.

Voltando objetivamente à questão da racionalidade do contexto da nossa análise, J. Meyer & B. Rowan (1992, p. 26), expõem que

“the growth of rationalized institutional structures in society makes formal organizations more common and more elaborate. Such institutions are myths which make formal organizations both easier to create and more necessary. After all, the building blocks for organizations come to be littered around the societal landscape; it takes only a little entrepreneurial energy to assemble them into a structure. And because these building blocks are considered proper, adequate, rational, and necessary, organizations must incorporate them to avoid illegitimacy”.

Os autores afirmam que as “modern societies are filled with rationalized bureaucracies for two reasons”. Em primeiro lugar “as the prevailing theories have asserted, relational networks become increasingly complex as societies modernize”. Em segundo lugar, “modern societies are filled with institutional rules that function as myths depicting various formal structures as rational means to the attainment of desirable ends” (*ibidem*).

Entende-se assim que o desenvolvimento de uma estrutura institucional poderá ser sinónimo de mais burocracia, de uma maior complexidade na gestão das redes de relações, mas que levará à justificação da sua existência para satisfação de determinados fins, garantindo a sobrevivência organizacional.

Neste modelo “institutional theories in their extreme forms define organizations as dramatic enactments of the rationalized myths pervading modern society, rather than as units involved in exchange – no matter how complex – with their environments” (Meyer & Rowan, 1992, p. 28).

W. Scott representa outro autor que contribuiu para o desenvolvimento do modelo. Este autor alude que “empirical research has convincingly demonstrated that many organizations cannot usefully be viewed as technical systems and that no organization is merely a technical system” (Scott, 1992, p. 13). Para além de

“externally it was noticed that many organizations ‘adapted’ to their technical environments by attempting to suppress or escape from them; internally it was rediscovered that many administrative arrangements have little or no impact on production activities: Loose coupling was reported between organizational structures and participant performances”.

O modelo (neo)institucional possibilita também a compreensão “das formas organizacionais racionais cuja explicação não pode ater-se exclusivamente à reiteração da predominância da racionalidade técnica mas também à adoção cerimonial de mitos institucionalizados acerca de formas organizacionais legítimas” (Estêvão, 1998, p. 211).

Neste domínio surge a exclamação do termo “crenças do sistema” ou “crenças institucionais”. W. Scott refere-o ao mencionar que

“we suggest that in modern societies an important category of the rules and belief systems that arise are sets of ‘rational myths’. The beliefs are rational in the sense that they identify specific social purposes and then specify in a rule-like manner what activities are to be carried out (or what types of actors must be employed) to achieve them. However, these beliefs are myths in the sense that they depend for their efficacy, for their reality, on the fact that they are widely shared, or are promulgated by individual or groups that have been granted the right to determine such matters. We argue that the elaboration of these rules provides a normative climate within which formal organizations are expected to flourish. Similarly, modern social systems are likely to give rise to elaborate relational networks that stretch from the center to the periphery of the society” (Scott, 1992, p. 14).

Baseada nos estudos de W. Scott, D. Silva considera “a institucionalização entendida enquanto uma ‘classe de elementos’ assenta na ideia de que a existência e/ou a elaboração de uma estrutura organizacional pode ser justificada por um conjunto de crenças institucionalizadas que representa ‘uma classe de elementos distinta’” (Silva, 2018, p. 1202).

Sobre o entendimento do que é a institucionalização, J. Meyer & B. Rowan (1992, p. 22). dizem que a mesma “involves the processes by which social processes, obligations, or actualities come to take on a rulelike status in social thought and action”, surgindo assim uma afirmação do que é a institucionalização. Dão como exemplo “the social status of doctor is a highly institutionalized rule (both normative and cognitive) for managing illness as well as a social role made up of particular behaviors, relations, and expectations”. Referem ainda que a “research and development is an institutionalized category of organizational activity, which has meaning and value in many sectors of society, as well as a collection of actual research and development activities”.

De referir que

“Institutional theorists have directed attention to the importance of symbolic aspects of organizations and their environments. They reflect and advance a growing awareness that no organization is just a technical systems and that many organizations are not primarily technical systems. All social systems – hence, all organizations – exist in an institutional environment that defines and delimits social reality. And just as with technical environments, institutional environments are multiple, enormously diverse, and variable over time. To neglect their presence and power is to ignore significant causal factors shaping organizational structures and practices: to overlook these variables is to misspecify our causal models” (Scott, 1987, pp. 507-508).

É importante dar relevo aos aspetos simbólicos das organizações, ao seu ambiente, que ajudará na compreensão da sua estrutura e práticas de ação.

Nas sociedades modernas “formal organizational structures arise in highly institutionalized contexts. Professions, policies, and programs are created along with the products and services that they are understood to produce rationally. This permits many new organizations to spring up and forces existing ones to incorporate new practices and procedures” (Meyer & Rowan, 1977, p. 340). J. Meyer & B. Rowan esclarecem que “organizations are driven to incorporate the practices and procedures defined by prevailing rationalized concepts of organizational work and institutionalized in society” e que “organizations that do so increase their legitimacy and their survival prospects, independent of the immediate efficacy of the acquired practices and procedures” (*ibidem*).

Estes autores dizem ainda que “formal structures are not only creatures of their relational networks in the social organization. In modern societies, the elements of rationalized formal structure are deeply ingrained in, and reflect, widespread understandings of social reality” (*idem*, p. 343).

Para C. Estêvão (1998, p. 211), este modelo posiciona-se cada vez mais

“como imprescindível na abordagem sociológica das organizações, possibilitando uma outra compreensão da relevância das ideologias e processos racionalizadores ao nível das organizações e, simultaneamente, uma análise mais complexa do carácter paradoxalmente mais racionalizado dos próprios meios institucionais devido à influência, por vezes, contraditória, dos Estados, do mercado, dos campos interorganizacionais, da ciência, das profissões, das organizações de elite, etc., que funcionam verdadeiramente como agentes indutores de normatividade, de coerção, de isomorfismo cognitivo”.

V. Sá (1997, p. 28) socorre-se de P-E. Ellstrom para sintetizar três pilares deste modelo: “a «tese da institucionalização» a «tese da racionalidade contextual» e a «tese da legitimidade institucional»”, traduzindo os seguintes princípios:

- “as estruturas não são meros instrumentos técnicos, podendo assumir um valor intrínseco que as autojustifica, independentemente da sua adequação em relação aos objectivos formais”; e
- “as acções organizacionais não são necessariamente o produto de decisões marcadas pela intencionalidade; as estruturas, os processos e as culturas organizacionais tendem a tornar-se isomórficas em relação ao seu ambiente institucional”.

De acordo com D. Silva (2018, p. 1200), importa referir “na abordagem desta perspectiva há que reconhecer que não há uma definição uniforme, mas um quadro plural de variáveis que representa

várias nuances particulares de concetualização, nem sempre concordantes, em torno das definições de institucionalização e instituição”.

### 3.3. Concepções do modelo

Com base na literatura de W. Scott, o presente modelo de análise, definido como Teoria Institucional, apresenta quatro variantes que passamos a apresentar a caracterização de cada uma delas no quadro que se segue (de concepções anteriores para mais recentes):

<b>Quadro 3: Variantes da teoria institucional</b>	
<b>Variante</b>	<b>Caracterização</b>
<p>I: “Institutionalization As a Process of Instilling Value”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Philip Selznick “viewed organizational structure as na adaptive vehicle shaped in reaction to the characteristics and commitments of participants as well as to influences and constraints from the external environment”;</li> <li>– “Distinguished between organizations as technically devised instruments, as mechanical and disposable tools, and organizations that have become institutionalized, becoming valued, natural communities concerned with their own self-maintenance as ends in themselves”;</li> <li>– “At the risk of oversimplifying Selznick’s rather complex views, his primary emphasis appears to have been on institutionalization as a means of instilling value, supplying intrinsic worth to a structure or process that, before institutionalization, had only instrumental utility. By instilling value, institutionalization promotes stability: persistence of the structure over time”;</li> <li>– Philip Selznick “observed the extent of institutionalization to vary across organizations – for exemple, those with more specific goals and those more specialized and technical in operation were seen to be less subject to becoming institutionalized than those lacking these features”; e</li> <li>– “The institutionalization process was viewed as being subject to conscious design and intervention”.</li> </ul>
<p>II: “Institutionalization As a Process of Creating Reality”</p>	<p>Scott destaca a obra de Peter Berguer para análise a esta variante. Apresenta o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– “Social order is based fundamentally on a shared social reality which, in turn, is a human construction, being created in social interaction. It is recognized that man or woman as a biological organism confronts few limits or constraints in the form of instinctual patterns, yet constraints develop in the form of a social order”;</li> </ul>



**Quadro 3: Variantes da teoria institucional**

<b>Variante</b>	<b>Caracterização</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “The process by which actions become repeated over time and are assigned similar meanings by self and others is defined as institutionalization”;</li> <li>– “Both actions and actors are typed: certain forms of actions come to be associated with certain classes of actors; e.g., supervisors give orders, workers follow them”;</li> <li>– “Institutionalization is viewed as the social process by which individuals come to accept a shared definition of social reality – a conception whose validity is seen as independent of the actor’s own views or actions but is taken for granted as defining the ‘way things are’ and/or the ‘way things are to be done’.</li> </ul>
<p align="center">III: “Institutionalization Systems As a Class of Elements”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “It is emphasized that institutionalized belief systems constitute a distinctive class of elements that can account for the existence and/or the elaboration of organizational structure”;</li> <li>– “The saliente features of organizational environments are reconceptualized. In contrast to the prevailing theories of organizational environments – such as contingency theory or resource dependence – that cal attention primarily to technical requirements, resource streams, information flows, and influence relations, the new formulation stresses the role played by cultural elements – symbols, cognitive systems, normative beliefs – and the sources of such elements. Institutional elements of environments begin to be defined in contrast to technical elements, and this definition becomes more explicit and pronounced over time”;</li> <li>– “It follows that there is less emphasis on institutionalization as a distinctive process. Organizations do not necessarily conform to a set of institutionalized beliefs”;</li> <li>– “The concept of institutionalization is not definitionally linked to a distinctive process”;</li> <li>– “Less attention devoted to process, more can be given to the nature of the belief systems themselves”;</li> <li>– “There is te recognition that, in modern, rationalized societies, the forms and sources of social beliefs and other types of symbolic systems have themselves become more rationalized: folkways and traditions and customs give way to laws, rules, and regulations; and elders’ councils and other forms of traditional authority are replaced by the nation-state, the professions, and rationalized systems of law”;</li> </ul>

<b>Quadro 3: Variantes da teoria institucional</b>	
<b>Variante</b>	<b>Caracterização</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Tends to shift attention away from such environmental elements as the market, the location of resources and customers, and the number and power of competitors, in order to call attention to the role of other types of actors, such as the state and professional associations, that shape organizational life both directly by imposing constraints and requirements and indirectly by creating and promulgating new rational myths”; e</li> <li>– “This version of institutional theory has both contributed to and benefited from the resurgence of interest in culture”.</li> </ul>
IV: “Institutions As Distinct Societal Spheres”	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Embraces the idea just described of diversity among belief systems and links it with the early traditional view of social institutions found in general sociology. As conventionally defined, social institutions refer to relatively enduring systems of social beliefs and socially organized practices associated with varying functional arenas within societal systems, e.g., religion, work, the family, politics. In most of these traditional definitions, social institutions are viewed as both symbolic – cognitive and normative – systems and behavioral systems, and strong emphasis is given to persistence and stability as a key defining characteristic”;</li> <li>– “More commonly the term institution is applied to those features of social life which outlast biological generations or survive drastic social changes that might have been expected to bring them to an end... [There exists] a tendency of human beings to get set in their ways”; e</li> <li>– “This version of institutional theory focuses attention on the existence of a set of differentiated and specialized cognitive and normative systems – institutional logics – and patterned human activities that arise and tend to persist, in varying form and content, in all societies”.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de W. Scott (1987, pp. 494-500).

Da leitura do quadro, constatamos que a primeira variante, institucionalização como um processo de *instilação de valor*, reflete a capacidade de adaptação da organização face ao comportamento dos diversos atores, assim como a distinção das organizações instrumentalizadas para as que se institucionalizaram, preocupadas com a sua valorização, com o intuito de criar valor. O processo de institucionalização nas organizações é planeado e realizado de forma consciente.

Na segunda variante, institucionalização como *processo de criação da realidade*, a institucionalização é vista como o processo social pelo qual os indivíduos aceitam uma definição

compartilhada da realidade social que ocorre de uma interação dos mesmos, das ações e papéis que executam.

Relativamente à variante “sistemas de institucionalização como uma classe de elementos”, esta dá destaque à estrutura organizacional, cuja existência ou concepção advém de elementos constituídos por sistemas de crenças institucionalizadas. A institucionalização não é vista como um processo distinto. Esta variante procura chamar a atenção do papel de outros atores (exemplo: Estado; os profissionais) para o ambiente organizacional e afigura-se pelo ressurgimento do interesse pela cultura.

Já a quarta e última variante, instituições como *esferas sociais distintas*, foca a atenção na existência de sistemas cognitivos e normativos distintos e especializados, e nas ações padronizadas do ser humanos que surgem e tendem a persistir em todas as sociedades.

Sobre esta matéria, o autor acrescenta que “the institutional features of environments are receiving increasing attention (...) as important determinants of the structure and functioning of organizations” (*idem*, p. 507). No âmbito da relação entre ambiente – organização, o autor realça que “until the introduction of institutional conceptions, organizations were viewed primarily as production systems and/or exchange systems, and their structures were viewed as being shaped largely by their technologies, their transactions, or the power-dependency relations growing out of such interdependencies” (*ibidem*).

Na alusão aos ambientes organizacionais, o autor refere que “were conceived of as task environments: as stocks of resources, sources of information, or loci of competitors and exchange partners. While such views are not wrong, they are clearly incomplete” (*ibidem*).

No âmbito das variáveis desta teoria, W. Scott (1995, pp. 25-30) apresenta também pontos de vista fundamentais que ligam a teoria neo(institucional) e as organizações no campo da economia, da ciência política e da sociologia, nomeadamente:

- Teoria (neo)institucional em economia: “neo-institucional economic theories are concerned with the rule and governance systems that develop to regulate or manage economic exchanges. These systems occur at many levels, including structures governing the entire economy and those exercising control over a specific industry as well as the administrative structures of individual organizations”.
- Teoria (neo)institucional na ciência política: “neo-institutionalism in political science may be viewed, at least in part, as a reaction to the behavioralist emphasis that dominated the field at midcentury. However, the new institutionalists in political science and political

sociology have grouped themselves into two quite distinct camps: the historical and the rational choice theorists”:

- “The historical institutionalists, in many respects, hearken back to to the turn-of-the-century institutional scholars who devoted themselves to the detailed analysis of regimes and governance mechanisms.
  - “The rational choice theorists (...) view institutions as governance or rule systems, but argue that they represent rationally constructed edifices established by individuals seeking to promote or protect their interests. The approach represents na extension of the neo-institutional work in economics (...) to the study of political systems”.
- Teoria (neo)institucional na sociologia: “an important early attempt to introduce institutional arguments to the study of organizations was made by Silverman (1971), who proposes na ‘action’ theory of organization”, “a phenomenological view of organizations, which focuses attention on meaning systems and the ways in which they are constructed and reconstructed in social action” (Scott, 1995, p. 29).

W. Scott a partir dos trabalhos de J. Meyer e B. Rowan considera que as “organizations were not simply the produt of increasing technical sophistication, as had long been argued, but also the result of the increasing rationalization of cultural rules, which provided na independent basis for constructing organizations”; “emphasize the impacto n organizational forms of changes in the wider institutional environment (Scott, 1995, p. 30).

### **3.4. Vantagens e desvantagens do modelo (neo)institucional**

Tal como nos modelos analisados anteriormente, o (neo)institucional apresenta vantagens e desvantagens. Começando pelas vantagens, J. Meyer & B. Rowan (1977, p. 345) aludem que “the growth of rationalized institutional structures in society makes formal organizations more common and more elaborate. Such institutions are myths which make formal organizations both easier to creat and more necessary”.

Considera-se também positivo o “sentido eminentemente simbólico” dado “às estruturas”, pois “esta perspectiva pode ajudar-nos a introduzir ordem e sentido na realidade organizacional (...), iluminando faces que outras perspectivas têm ignorado ou deixado na penumbra” (Sá, 1997, p. 28).

J. Meyer & B. Rowan (1992, p. 23) referem também que “affixing the right labels to activities can change them into valuable services and mobilize the commitments of internal participants and external constituents”.

No que concerne às desvantagens, J. Meyer & B. Rowan (1992, p. 23) identificam

“the problem: Prevailing theories assume that the coordination and control of activity are the critical dimensions on which formal organizations have succeeded in the modern world. This assumption is based on the view that organizations function according to their formal blueprints: Coordination is routine, rules and procedures are followed, and actual activities conform to the prescriptions of formal structure” (*idem*, pp. 23-24).

Uma outra desvantagem deste modelo é “to describe the conditions that give rise to rationalized formal structure. In conventional theories, rational formal structure is assumed to be most effective way to coordinate and control the complex relational networks involved in modern technical or work activities” (Meyer & Rowan, 1977, p. 342).

Os referidos autores consideram também que “rationalized institutions create myths of formal structure which shape organizations. Failure to incorporate the proper elements of structure is negligent and irrational; the continued flow of support is threatened and internal dissenters are strengthened” (*idem*, p. 350).

Por fim, acrescentam ainda que “In institutionalized organizations, then, concern with the efficiency of day-to-day activities creates uncertainties” (*idem*, p. 356).

Pelo descrito, podemos referir que a grande vantagem deste modelo é a solidificação da racionalidade das estruturas institucionais, da sua identidade e dos elementos simbólicos. O modelo permite que as organizações formais se afirmem na necessidade da sua existência socialmente, legitimando-se a partir de determinados isomorfismos.

Relativamente às desvantagens, manifestam-se as condições que levam à conceção da estrutura formal, à falha na incorporação de elementos adequados e necessários na referida conceção, colocando em causa a legitimidade contínua da organização. Desta forma, pode ser gerado um clima de incerteza no que diz respeito à eficiência da sua atividade, podendo colocar em causa a sobrevivência da organização.

#### **4. Conclusões sobre os modelos**

No seguimento da apresentação dos três modelos de análise organizacional, importa uma reflexão individualizada sobre cada um.

O modelo burocrático é caracterizado como um modelo formal onde as organizações são tratadas como sistemas hierárquicos nos quais os gestores utilizam meios racionais para alcançar os objetivos acordados. O modelo enfatiza a estrutura organizacional, a autoridade formal dos postos de trabalho e funções, a aplicação de regras universais, a promoção por mérito ou antiguidade, o controle estreito da informação e a autoridade definida dos líderes.

Este modelo tem vantagens como a precisão, clareza, conhecimento, discricção, subordinação rigorosa, redução de conflitos e custos, especialização das funções administrativas e imparcialidade na seleção e recompensa dos membros da organização.

No entanto, também há desvantagens, nomeadamente a falta de um controlo adequado do desenvolvimento da dependência, a dependência excessiva de regras escritas e procedimentos padrão, a falta de um código operacional dos objetivos formais e a dificuldade em lidar com a confusão e a mudança.

O modelo burocrático é considerado uma forma de racionalidade instrumental e tem sido amplamente utilizado na administração pública, procurando a eficiência técnica e a eliminação das relações pessoais e considerações emocionais nas organizações. As abordagens formais têm sido criticadas pela visão hierárquica e estática das organizações, desconsiderando o papel dos indivíduos e a instabilidade do ambiente.

Em suma, o modelo burocrático é um modelo formal que enfatiza a obediência, a racionalidade, a eficiência e a estabilidade nas organizações, mas também apresenta limitações em lidar com a preocupação, a gestão e as necessidades dos stakeholders.

O modelo político é caracterizado pela negociação conjunta e pela prevalência de conflitos. Ele concentra-se nos interesses e grupos de interesse, reconhecendo a instabilidade, a pluralidade e contestação dos objetivos organizacionais. Neste modelo, as decisões surgem após um processo complexo de negociação, em *arenas políticas*, e o poder desempenha um papel central na análise da ação organizacional. A estrutura organizacional não é estável nem projetada para a sua eficácia, mas reflete os interesses dominantes em cada momento.

A atividade política é reconhecida como essencial nas organizações, considerando que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder. Os conflitos são vistos como normais e promotores de mudanças, sendo esta uma das suas grandes vantagens.

Há limitações como por exemplo negligenciar outros aspetos da organização, tais como os processos de gestão, implementação de políticas, os interesses organizacionais em favor do interesse dos indivíduos e uma compreensão motora do funcionamento e missão da organização.

Apesar da permanência, o modelo político oferece uma alternativa ou complemento ao modelo burocrático racional, permitindo o envolvimento dos atores no processo de decisão e influência na formação das políticas organizacionais. O conflito gerado pode levar a uma melhor compreensão do comportamento dos atores e dos objetivos a serem alcançados.

O modelo (neo)institucional representa uma abordagem teórica recente que procura superar a limitação dos modelos racionais. Considera que a estrutura das organizações é determinada não apenas pelas exigências técnicas de eficiência, mas também pelos sistemas normativos e cognitivos institucionalizados, que funcionam como mitos racionalizados e determinam a forma correta de realizar as atividades. Para manter a permanência e obter o apoio externo, as organizações precisam de incorporar elementos institucionalizados na sua estrutura, tornando-se isomórficas no contexto do seu ambiente institucional.

Neste destacam-se alguns elementos principais. Primeiro, a conformidade com as regras institucionais, onde uma organização incorpora *mitos* racionalizados e regras socialmente acordadas na sua estrutura para proporcionar sucesso social e aparente, mesmo sem aumentar a eficiência técnica. Segundo, o isomorfismo, que é a tendência das organizações se assemelharem às outras organizações do mesmo setor ao longo do tempo. Terceiro, a tomada de decisão com base normativa, onde as normas e valores coletivos influenciam fortemente o processo de tomada de decisão, conduzindo o comportamento de acordo com as regras institucionais e mitos racionalizados.

O modelo (neo)institucional tem-se mostrado essencial na abordagem sociológica das organizações, proporcionando uma compreensão mais complexa da influência dos meios institucionais e dos agentes indutores de normatividade, coerção e isomorfismo cognitivo.

Tal como os modelos anteriores, este modelo também apresenta vantagens. Destaca-se a facilidade de criação e necessidade crescente das organizações formais devido ao crescimento das estruturas institucionais racionalizadas na sociedade. Além disso, a perspectiva observada das estruturas ajuda a trazer ordem e sentido para a realidade organizacional, iluminando aspetos muitas vezes negligenciados por outras abordagens. A fixação de rótulos às atividades pode transformá-las em serviços legitimados e mobilizar o comprometimento dos participantes internos e dos públicos externos.

Em relação às desvantagens, destaca-se a suposição de que a coordenação e o controlo das atividades são as dimensões críticas para o sucesso das organizações na sociedade atual. Essa suposição é baseada na visão de que as organizações funcionam de acordo com os seus modelos formais, onde a coordenação é rotineira, as regras e procedimentos são seguidos, e as atividades reais

estão de acordo com as prescrições da estrutura formal. Além disso, este modelo pode criar emoções intensas devido à preocupação com a eficiência das atividades quotidianas.

Os modelos apresentados apresentam uma utilidade significativa para este trabalho de investigação, pois fornecem diferentes perspetivas e abordagens para analisar e compreender o funcionamento e comportamento das organizações de saúde. Cada modelo oferece uma estrutura concetual e teórica que permite examinar e explicar diferentes aspetos e fenómenos organizacionais.



## **CAPÍTULO III - POLÍTICAS EDUCATIVAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE**

O presente capítulo aborda as políticas educativas no campo da formação contínua dos profissionais de saúde. Neste contexto, é fundamental compreender sucintamente as orientações políticas europeias e nacionais relativas à educação e formação de adultos. Posteriormente, o presente capítulo explora as organizações de trabalho como contextos de educação não formal, reconhecendo a dinâmica das organizações e sua relação com o meio envolvente. Por fim, é feita uma abordagem ao funcionamento da gestão da formação profissional contínua no Serviço Nacional de Saúde Português, procedendo-se a uma contextualização histórica do sistema de saúde em Portugal e a evolução do papel do Estado na proteção da saúde, terminando-se com uma alusão à formação contínua dos profissionais de saúde, reconhecendo-a como um elemento fundamental para acompanhar as mudanças e os novos paradigmas do setor.

### **1. As políticas da União Europeia e do Estado Português sobre a educação de adultos**

Subjacente à formação contínua dos profissionais de saúde está a educação e formação de adultos no processo de construção do indivíduo enquanto pessoa, enquanto profissional do mercado de trabalho. Importa, por isso, perceber as orientações políticas europeias e nacionais sobre o domínio da educação e formação de adultos.

#### **1.1. As políticas da União Europeia sobre a educação de adultos – breve enquadramento**

A discussão das políticas de educação de adultos é essencial, atendendo que “são crescentemente visíveis, no campo da educação, alterações profundas cuja explicação torna indispensável o recurso a instrumentos teóricos desenvolvidos no contexto de debates sobre fenómenos analisados como processos de globalização” (Antunes, 2004, p. 101).

A adaptação à realidade, nos seus diversos contextos, resulta “das transformações que o sistema capitalista encerra, nomeadamente do impacto da globalização”, assistindo-se “à reorganização dos sistemas [...], tendo em conta a alteração de práticas de trabalho e as mudanças nos padrões de emprego”. No que concerne “à educação de adultos [...], a flexibilidade ganha uma importância redobrada, gerando a subordinação das lógicas educativas e formativas às exigências dos processos de acumulação”. Reforça-se assim “a tendência vocacionalista da educação de adultos que se traduz numa aposta nas relações entre a educação e o trabalho, em ligações que instrumentalizam este

domínio relativamente aos interesses mais prementes do processo de acumulação capitalista, agora marcadamente globalizado” (Guimarães, 2011, p. 93).

O conhecimento tem ganho “outros sentidos”, provenientes das “inovações tecnológicas e científicas às quais se tem assistido, em particular na segunda metade do século XX”, apesar de não ser

“óbvio que a solução para os desafios actuais seja conseguida através de uma disseminação do conhecimento disponível, nem tão pouco que exista conhecimento útil e válido para permitir desenhar saídas para todos os percalços que os indivíduos encontram na vida, o conhecimento revela hoje uma natureza mais fluída e dependente da utilidade que aqueles que o usam lhe dão. Por esta razão, o conhecimento na sociedade da informação consiste em saberes que podem ser utilizados, ganhando um estatuto que influencia o modo como a sociedade está organizada, mas que simultaneamente garante ciclos de validade cada vez mais curtos e dinâmicos” (*idem*, pp. 117-118).

Para L. Lima “o crescimento económico e o emprego, a produtividade e o rendimento, a inclusão social e a prevenção da anomia, a modernização e a competitividade, nunca estiveram ausentes das concepções reformistas dominantes, mais institucionais e funcionais, de educação permanente”, até porque “a sua centralidade político-concetual, a sua disseminação discursiva enquanto tópico quase incontornável nas políticas educativas entre as décadas de sessenta e oitenta do século XX; ainda que com frequência matizadas por uma certa energia utópica que remetia para possíveis articulações, mais ou menos pontuais, com abordagens que evidenciam outra potência crítica e uma mais radical vocação transformadora”<sup>3</sup>.

Dá-se relevo à “formação profissional” e à “aprendizagem, sobretudo nos casos em que permitem o desenvolvimento de competências [...], enquanto estratégias de reprodução da mão-de-obra e de aquisição de conhecimentos e atitudes mais adequadas às novas realidades do trabalho”, sendo que “no caso específico da formação, esta assume um importante papel de agência de seleção, dado que as qualificações possuídas pelos trabalhadores lhes permitem o desenvolvimento de papéis diferenciados nas organizações do trabalho” (Guimarães, 2011, p. 118).

No que diz respeito propriamente às políticas da educação de adultos, “desde finais da década de 1960, diversas organizações internacionais e supranacionais equacionam as políticas de educação de adultos, as ineficiências e ineficácias do Estado no sector educativo” (Guimarães, 2011, p. 139). A autora alude que

---

<sup>3</sup> Neste aspeto, “a posição” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) “foi, e até certo ponto ainda continua a ser, o resultado mais visível das tensões referidas e da tentativa de manter o diálogo aberto entre distintas perspetivas, ora sofrendo certas contradições e impasses, ora resultando em oscilações ao longo do tempo”. Acresce ainda a resistência “às tendências para a total subordinação da educação permanente à economia, à competitividade e à criação de emprego” (Lima, 2016, p. 57).

As discussões levadas a cabo no seio destas instâncias têm procurado delinear políticas públicas inovadoras que destacam outros sentidos para a educação (formação e aprendizagem) ao longo da vida. Desta forma, para lá das políticas públicas de educação de adultos adoptadas por alguns Estados europeus, um primeiro esforço de organizar, sistematizar e codificar as múltiplas iniciativas, diversamente orientadas, efectivadas e institucionalizadas que o campo da educação de adultos encerra é levado a cabo por organizações como a UNESCO e, mais tarde, como UE, entre outras”. A UNESCO apresenta uma proposta reveladora do tempo em que é concebida que resulta do mal-estar relativo à escola. Esta proposta centra-se na garantia da justiça social, na igualdade e oportunidades e na democracia, incluindo uma política *integrada e global* – a *educação permanente*. Já na década de 1990, é a expressão *aprendizagem ao longo da vida* que impera nos documentos políticos publicados, traduzindo por essa via algumas mudanças. Mais recentemente, a expressão *aprendizagem e educação de adultos* aponta para uma outra inversão que parece assentar na valorização de orientações que melhor caracterizam esta organização. Quanto à UE, regista-se a preocupação em construir o *modelo social europeu*, no qual se atribui um espaço importante à *aprendizagem ao longo da vida*, mesmo que nem sempre essa ligação seja coerente. Desde meados da década de 1990, diversas orientações são produzidas com o propósito de identificar e desenvolver iniciativas de educação, formação e aprendizagem de adultos que se coadunem com os objectivos estabelecidos pela Estratégia de Lisboa” (*ibidem*).

Aliás, “a União Europeia representa uma das formas institucionais mais avançadas neste domínio, desenvolvendo um vasto âmbito de intervenção e assumindo progressivamente um papel mais activo (em sentidos divergentes e com resultados diversificados) na área das políticas sociais” (Antunes, 2004, p. 103).

De referir que a combinação das referidas “orientações, interesses e esforços entre a UE e o Estado tem na *Estratégia de Lisboa* uma alavanca determinante”, (Guimarães, 2011, p. 169), no entanto “a intervenção estatal é considerada, assim, uma das principais razões da crise atual da educação, e mesmo da crise da economia e da sociedade” (Lima, 2016, p. 58).

---

<sup>4</sup> “A Estratégia de Lisboa é conhecida, sobretudo, mas de maneira redutora, como um compromisso para fazer da Europa a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e mais competitiva do Mundo. Esta apreciação sumária da Estratégia de Lisboa tem sido frequentemente repetida, mas nem sempre com a compreensão do seu alcance e de todas as suas implicações. Em 2000, o Conselho Europeu de Lisboa definiu uma meta ambiciosa para os próximos dez anos: tornar a União Europeia na economia do conhecimento mais dinâmica, competitiva e sustentável, beneficiando de uma situação de pleno emprego e coesão económica e social reforçadas. Desde então, o Conselho da Europa tem feito desta meta o ponto focal da estratégia global económica, social e ambiental, à luz do objectivo geral de assegurar um desenvolvimento sustentável. A Estratégia de Lisboa é uma visão muito ambiciosa para a sociedade da União Europeia no seu todo. A sua formulação é, no fundo, a reafirmação dos objectivos fundamentais da UE, agora à escala mais vasta de uma União com 27 Estados-membros. Desenvolvida em vários Conselhos Europeus posteriores ao de Lisboa (2000), esta estratégia apoia-se em três pilares: um pilar económico que deve preparar a transição para uma economia competitiva, dinâmica e baseada no conhecimento. É dada prioridade à necessidade permanente de adaptação à evolução da sociedade de informação e aos esforços a realizar em matéria de investigação e desenvolvimento”; “um pilar social que deverá permitir modernizar o modelo social europeu graças ao investimento nos recursos humanos e à luta contra a exclusão social. Os Estados-membros são instados a investir na educação e na formação, e a desenvolver uma política activa para o emprego de modo a facilitar a transição para a economia do conhecimento”; e “um pilar ambiental, acrescentado no Conselho Europeu de Gotemburgo, em Junho de 2001, e que chama a atenção para a necessidade de conciliar o crescimento económico com as exigências ambientais. Para atingir os objectivos fixados em 2000 foi estabelecida uma lista de objectivos quantitativos. Tendo em conta que as políticas em causa dependem quase exclusivamente das competências atribuídas aos Estados-membros, foi adoptado um método aberto de coordenação (MAC) que inclui a elaboração de planos de acção nacionais. Além das grandes orientações das políticas económicas, a Estratégia de Lisboa prevê a adaptação e o reforço dos processos de coordenação já existentes: o Processo do Luxemburgo para o emprego, o Processo de Cardiff para o funcionamento dos mercados (bens, serviços e capitais) e o Processo de Colónia no domínio do diálogo macroeconómico” (Apolinário, 2007, pp. 3-4).

Segundo Guimarães (2011, pp. 162-163), “desde a sua criação, a UE tem evidenciado um crescente interesse pela educação, bem como, mais recentemente, pela educação de adultos”, no entanto

“importa destacar a formação profissional que se revela uma preocupação essencial da Comunidade Económica Europeia (CEE), uma vez que o Tratado de Roma (1957) refere, no Art.º 128, que esta se constitui numa estratégia para a promoção de bens, serviços, capital e trabalho, enquanto que a educação é pela primeira vez mencionada no Tratado de Maastricht, em 1992 (Art.ºs 126 e 127).

É no Tratado de Roma “que a educação passa a ser formalmente reconhecida como uma responsabilidade da UE. Embora a educação não deixe de se constituir numa área de intervenção desta entidade, devido ao princípio da *subsidiariedade*, os Estados mantêm um grau de autonomia neste domínio (*idem*, p. 163).

A autora P. Guimarães afirma que “não havendo uma política pública de educação definida pela UE”, o que torna claro o estatuto ambíguo desta entidade quando a este domínio, a existência de diversos programas de apoio, orientações e métodos de controlo e avaliação acabam por ter um impacto” que incide “nas políticas formuladas nos diferentes países-membros e nas práticas educativas” (*ibidem*).

Neste seguimento e a título de exemplo, F. Antunes refere os impactos nos processos de “globalização na *governança* da educação” que “são francamente visíveis quanto a algumas das mais importantes dinâmicas em curso de âmbito supranacional, designadamente os mencionados *Programa Educação & Formação 2010*<sup>5</sup> e o *Processo de Bolonha*<sup>6</sup>” (Antunes, 2006, p. 72).

Para F. Antunes,

“o momento que actualmente vivemos parece constituir uma fase inédita, a vários títulos, de um processo cujos primórdios remontam já a mais de três décadas. As dinâmicas de *europaização*<sup>7</sup> e de constituição de

---

<sup>5</sup> Fazendo referência à Comissão Europeia (2002) e ao Conselho “Educação, Juventude e Cultura” (2003), F. Antunes alude que este programa “começou a ser delineado a partir de 1999, vindo a constituir-se como um conjunto de objectivos, assumidos pelos estados subscritores, para os sistemas educativos e de formação do conjunto dos países envolvidos, a serem prosseguidos através da cooperação política, usando o método aberto de coordenação. Seguiu-se a aprovação de um programa de trabalho detalhado e de parâmetros de referência europeus, que apontavam para ‘resultados médios europeus’ a serem utilizados como instrumentos de monitorização da execução daquele programa” (Antunes, 2005, p. 129).

<sup>6</sup> Formalizado entre 1998 e 1999, este processo, proveniente de um acordo dos diversos estados membros da União Europeia, “consiste em identificar o que se supõe constituir os nós vitais de actuação que permitirão assentar as alavancas que desencadearão as transformações desejadas; assim, a definição dos sistemas de graus, de créditos e de garantia da qualidade, por um lado, e a intensificação da mobilidade e de programas de estudos integrados, por outro, tendem a apresentar-se como mudanças sem significativo potencial de conflito, transversais aos sistemas nacionais e aparentemente distantes daquela que é a agenda mais controversa e problemática que tem lugar no nível interno dos estados envolvidos” (Antunes, 2005, p. 133).

<sup>7</sup> O conceito de europeização tem sido convocado na literatura para dar conta de um e outro conjunto de processos. No entanto, quer do ponto de vista analítico, quer do ponto de vista empírico, estamos perante fenómenos e relações sociopolíticas distintas, mas relacionadas. Hoje, estes dois conjuntos de processos são inseparáveis, sugerindo uma abordagem relacional e multidimensional, que permita compreender as políticas de educação como realidades dinâmicas que articulam múltiplas escalas e dimensões, considerando os espaços europeu e nacional como processos, relações e dimensões interdependentes que se constituem mutuamente. No entanto, do ponto de vista cronológico, é possível apreender percursos e metamorfoses de relações sociopolíticas de europeização da educação; é possível, ainda, mobilizando um olhar bi-direcional, compreender os contornos e as dinâmicas de construção de um setor e de uma política europeia de educação, bem como analisar as opções e prioridades das políticas educativas nacionais nesse quadro (Antunes, 2016, p. 24, citando Antunes, 2005).

um referencial global europeu para as políticas educativas — que corporizam alguns dos modos pelos quais a União Europeia se tem constituído como instância de mediação dos processos de globalização — assumem hoje [...] uma intensidade, amplitude e profundidade de intervenção claramente distantes daquelas que ocorriam há apenas uma década atrás. Por outro lado, aqueles processos ocorrem actualmente no contexto de arenas supranacionais que claramente extravasam o âmbito da União Europeia, quer porque incluem outros estados não aderentes, mas com relações privilegiadas com aquela organização regional, quer porque são desencadeados com base em dinâmicas intergovernamentais autónomas, ainda que desenvolvendo fortes conexões com actores, recursos, prioridades e políticas comunitários” (Antunes, 2005, p. 137).

Em suma, assistimos a a uma discussão sobre as políticas de educação de adultos, relacionando-as com as transformações decorrentes da globalização e do sistema capitalista. Destaca-se a flexibilidade e a subordinação das práticas educativas às demandas da acumulação capitalista globalizada. O conhecimento é considerado fluido e dependente da utilidade que lhe é atribuída na sociedade da informação.

A UE tem demonstrado interesse crescente na educação, especialmente na formação profissional, mas os Estados ainda possuem autonomia nessa área.

## **1.2. As políticas do Estado Português sobre a educação de adultos**

Tendo em conta a realidade portuguesa, L. Lima & P. Guimarães (2018, p. 603) referem que

“observada a partir da Revolução Democrática de 1974, a educação de adultos [...] revelou-se um campo profundamente marcado por políticas educativas intermitentes em termos da sua presença/ausência ao longo das últimas quatro décadas. Foram por isso políticas educativas que, do ponto de vista das suas orientações e das prioridades estabelecidas ao longo do tempo, denotaram fortes discontinuidades. Considerando o histórico desapego das elites políticas e culturais relativamente à educação dos seus concidadãos, bem como a ausência de grandes instituições educativas e de movimentos sociais com impacto na educação da população adulta, o regime democrático foi confrontado com a necessidade de produzir políticas de educação de adultos e construir uma oferta pública capaz de enfrentar uma difícil situação socioeducativa”.

Em Portugal o sistema educativo “apresenta-se, no final dos anos 80, como um serviço público com marcadas características de subdesenvolvimento” resultantes dos “níveis de cobertura da população que é capaz de proporcionar, quer dos pontos de vista quantitativo (taxa de frequência), quer qualitativo (taxa de sucesso nas aprendizagens e de distribuição de diplomas)” (Antunes, 2004, p. 107).

P. Guimarães (2011, p. 116) diz que “se no período de consolidação do Estado-providência se privilegiam políticas públicas que têm na justiça social e na igualdade de oportunidades para todos pilares fundamentais, no momento em que o Estado se retrai são as políticas sectoriais, assentes em pressupostos individualistas e de competição, que merecem maior atenção”.

A globalização é também um dos fatores que provoca a “retracção do Estado” (*ibidem*).

Para L. Lima (2016, p. 59),

“fazem-nos esquecer que a crença num crescimento económico ilimitado e permanente, na máxima competitividade e produtividade, é que nos conduziu à crise atual, ignorando que os nossos maiores problemas só muito dificilmente poderiam ser ultrapassados através de soluções pedagogistas, apenas baseadas nas necessidades de qualificação da população ativa, sem retaguarda educativa e cultural, cívica e política, em busca da adaptação isomórfica à crise, e não do combate à crise através da transformação profunda do mundo social”.

Assim como “a ausência de políticas públicas de educação permanente, em todos os seus níveis ou subsistemas, com particular destaque para a educação de jovens e adultos, representou, historicamente, uma opção política intencional tendo em vista a manutenção de regimes autoritários e das suas lógicas de controlo social”. Por este motivo, tendo em consideração “o caso português e dada a sua natureza de golpe militar que imediatamente granjeou a adesão popular (logo a 25 de Abril de 1974) e deu origem a um processo revolucionário”, assistiremos “a dinâmicas sociais descentralizadas e autónomas de grande criatividade socioeducativa e cultural em torno da educação popular” (Lima, 2020, p. 86).

Refere ainda que,

“os maiores avanços na construção de um sistema de educação permanente, no Portugal democrático, registaram-se, no entanto, no âmbito do sistema escolar, incluindo todos os graus de ensino e também, de forma notável, o ensino superior. A Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, reforçou juridicamente a educação escolar e as décadas seguintes registaram os efeitos de políticas educativas que expandiram direitos, alargaram as redes públicas de estabelecimentos, aumentaram os orçamentos para a educação. Porém, em matérias de educação permanente (conceito que desapareceu do discurso político e legislativo português), e, especialmente, em matéria de educação de adultos, a Lei de Bases limitou todo o seu campo teórico e educativo a duas prioridades que, bem cedo, ganharam estatuto de quase exclusividade por parte das políticas e respetivos apoios estatais: o ensino recorrente de adultos (modalidade escolar, ou extra-escolar, de segunda oportunidade) e a formação profissional” (*idem*, p. 87).

Os domínios das “políticas de educação de adultos têm sido perspetivadas pela generalidade dos governos portugueses como uma preocupação ideológica típica de um período revolucionário do

passado”. Já “a qualificação do capital humano, a formação profissional dos trabalhadores e as estratégias gerencialistas para o aumento da competitividade económica constituem-se em prioridades reais que, pretensamente, tornarão tudo possível em termos de modernização e crescimento do país” (Lima & Guimarães, 2018, p. 620).

Por conseguinte,

“o campo da decisão política em educação foi profundamente alterado nos últimos anos: ampliou-se e complexificou-se, por um lado, para incluir modalidades e protagonistas do espaço supranacional (e subnacional); está hoje reduzido e esvaziado, ao nível nacional e para algumas áreas, em que os processos e procedimentos, as instâncias, espaços e *fora* legítimos de decisão se viram contornados, ultrapassados, ignorados, e reactivados sob um outro estatuto, designadamente enquanto esferas de ratificação, desenvolvimento (concretização) ou implementação das opções e decisões formadas em níveis supranacionais” (Antunes, 2006, p.63).

É pertinente referir que, de acordo com L. Lima (2016, p. 59), “a reforma do Estado e a promoção de um mercado da aprendizagem orientado para a satisfação das ‘necessidades de formação’ dos seus clientes, empresas e trabalhadores, é responsável pelo vocacionismo reinante”. Acresce ainda o facto do “crescimento e a produtividade, a competitividade e a empregabilidade, a modernização das empresas e a inovação, a formação de mão-de-obra qualificada, deixaram a educação para trás ou, em alternativa, invocam-na em termos ‘friamente tecnicistas’.

Nos dias de hoje, a educação de adultos “não se confina exclusivamente a modalidades de educação formal, caracterizados por momentos e locais institucionalizados” uma vez que “novas obrigações da educação permitem que o espaço e o tempo nos quais se aprende possuam outros significados relacionados numa procura constante de adaptação à mudança social e económica” (Guimarães, 2011, p. 116).

De acordo com L. Lima (2020, p. 89),

“em Portugal, em poucos anos, a educação de adultos revelou-se o setor mais crítico e mais desvitalizado no âmbito de um projeto de educação permanente, que simplesmente inexistia no país, de resto já substituído pela novel designação de ‘educação e aprendizagem ao longo da vida’, que os responsáveis políticos consideraram uma inovação produzida pela União Europeia e pela OCDE, ignorando quer a sua genealogia e respectivo antepassado, promovido pela UNESCO com a designação ‘educação permanente’, e sob o lema ‘aprender a ser’”.

Assistimos a uma transição da “esfera pública estatal para o mundo da economia privada e dos mercados, da educação para todos para a educação de todos os indivíduos, através da responsabilidade individualizada de cada um e das suas competências competitivas”. Tudo isso “em

função das suas escolhas, pretensamente bem informadas, no mercado da aprendizagem. A educação de adultos foi sujeita a uma erosão nos discursos políticos, sempre a favor da aprendizagem enquanto responsabilidade e escolha individual” (*idem*, p. 90). P. Guimarães afirma que “o valor da educação e, sobretudo, da aprendizagem é equacionado a partir das relações que são estabelecidas com o trabalho e o emprego” (Guimarães, 2011, p. 117).

O autor L. Lima (2016, pp. 59-60) interpreta “o mundo do trabalho” como “uma realidade incontornável em qualquer projeto de educação permanente”. No entanto, “não legitima a sobredeterminação da economia sobre a educação, condenando esta ao estatuto de variável do crescimento económico, reduzindo-a à categoria de instrumento de empregabilidade, sob uma ‘política de resultados’”. Refere que é

“esta a perspetiva que se vem revelando dominante, incorporando a educação permanente, e designadamente a educação superior, a educação de jovens e adultos e a formação profissional contínua, escolar e não escolar, sob a designação genérica de ‘formação de recursos humanos’, buscando a promoção do crescimento económico”.

A realidade portuguesa no domínio das políticas da educação de adultos, na visão do anterior autor, é impressionante, no sentido que “os governantes ainda não compreenderam a centralidade do direito à educação por parte da população adulta, especialmente nos casos em que tais governantes parecem assumir, discursivamente e a espaços, tal preocupação genérica” (Lima, 2020, p. 112).

Por conseguinte,

“não surpreende, por isso, que mesmo em momentos políticos que são apresentados como de desenvolvimento da educação de jovens e adultos se tenha tornado frequente a redução de tudo, mais ou menos drasticamente, a programas emergenciais e a metas, especialmente em torno da população ativa, para a economia e o emprego, sob o lema do ‘défice’ de qualificações, das ‘lacunas’ dos portugueses e das respetivas crenças pedagogistas nas propriedades salvíficas da agora chamada formação vocacional. Uma política estrutural e constante de educação de adultos, mesmo que modesta, mas consciente, aberta à pluralidade de modalidades, atores, saberes e agendas, seria certamente mais eficaz do que as derivas utilitaristas que pouco, ou nada, têm de educação. O discurso político-educativo da falta de qualificações dos portugueses não apenas desqualifica e apouca os portugueses mas também tem contribuído para desqualificar as políticas educativas e enfraquecer e realização efetiva do direito dos adultos à educação” (*ibidem*).

No que concerne à matéria exposta, pegando na opinião de P. Guimarães, “parecem não existir equívocos relativamente ao papel da UE e do Estado no apoio a tais políticas educativas”. Para a autora “a UE surge com uma *plataforma* que, em conjunto com o Estado, propaga um discurso no



qual o mercado é central, assim como um lugar onde se regista uma forte procura de competências, mobilidade e inovação” (Guimarães, 2011, p. 174).

É com base nas metas definidas pela UE que os diversos Estados-membros, que Portugal no caso, define as políticas educativas que melhor dão resposta às necessidades da educação de adultos no seu sentido literal.

## **2. As organizações de trabalho como contextos de educação não formal**

Antes de avançarmos para a exploração do funcionamento da formação contínua dos profissionais de saúde nos hospitais públicos portugueses, é importante, realizar-se uma contextualização do funcionamento generalizado da formação profissional em contextos de educação não formal.

Importa compreender primeiramente que o não formal, na educação,

“se por um lado emerge associado à incapacidade da escola em cumprir as promessas da modernidade, tendo sido ensaiado como alternativa preferencial em países e contextos desfavorecidos, por outro lado, hoje ressurgue com uma aura renovada capaz de ajudar a resolver os problemas de educação e formação nos países ocidentais” (Palhares, 2009, pp. 56-57).

A educação não formal é entendida “como ‘periferia’ e num certo sentido a atribuição de um papel utilitário como um complemento, um suplemento ou uma alternativa aos programas de educação formal” (*idem*, p. 57), podendo ocorrer em vários contextos.

No mundo das organizações, sejam de carácter público ou privado, uma organização é entendida como “uma entidade dinâmica, em constante mutação, que procura a sua estabilização através de uma articulação complexa com o meio envolvente, também ele em processos permanentes de mudança” (Rodrigues & Alves, 2016, p. 119).

Por conseguinte,

“os modelos de produção e de organização do trabalho de uma empresa não só refletem as especificidades dos seus ciclos de trabalho e o modo como o todo da organização se estrutura para atingir os seus objetivos, como participam no desenvolvimento dos saberes e competências dos trabalhadores e do coletivo organizacional, conferindo-lhe lógicas próprias de ação e reflexão” (*idem*, p. 120).

É importante “conhecer a estratégia da empresa e o modo como esta se relaciona com a formação [...] para perceber se esta decorre da estratégia da empresa ou se se confina a necessidades pontuais” (Bernardes, 2008, p. 62).

Para A. Bernardes “se se pretende que a formação esteja alinhada com a estratégia da empresa e vá ao encontro da resolução dos problemas ou mesmo da sua antecipação, a função *formação* tem

que estar imersa nos próprios processos de trabalho”, sendo que “para isso, os gestores de topo têm que garantir todo o suporte e apoio para que a formação se exerça em toda a plenitude, por toda a organização” (*ibidem*).

O reconhecimento da gestão de topo da importância da formação na organização e seus benefícios, “em termos de eficiência e de eficácia organizacional, resulta na concepção de uma “política de formação” (Rodrigues & Alves, 2016, pp. 121-122). Para este autor,

“a formação profissional contínua devedora desta lógica é encarada como um processo fulcral para o desenvolvimento dos trabalhadores, que, por sua vez, está intimamente relacionado com a necessidade de dar resposta às exigências decorrentes da estratégia organizacional em articulação com o seu modo particular de funcionamento, numa dialética que pode assumir um carácter transformador” (*idem*, p. 122).

Há fatores determinantes no desenho dos processos formativos por parte das organizações. De acordo com Bernardes (2008, p. 62) “na formação que é promovida pelas grandes empresas, são várias as lógicas que podem estar subjacentes e que determinam não apenas a quantidade e o investimento em formação, mas também o tipo de formação e os objectivos visados”.

Acresce que “para além da tradição do sector e das questões históricas e culturais da organização, existem outros factores que influenciam o tipo de formação, como sejam a estrutura e natureza do grupo de trabalhadores, as relações industriais, as atitudes de gestão e as próprias políticas do governo” (*ibidem*).

Importa a referência às práticas de formação nas empresas, que

“longe de serem representativas, mas não podendo considerar-se desprezáveis” podem “enquadrar-se numa dimensão educativa, emancipatória e democrática. Inseridas em dinâmicas sociais e visando o desenvolvimento pessoal e social, escapam, por vezes, ao domínio das estruturas formais de Formação. Como consequência, algumas destas situações de formação não são consideradas, pela empresa, como tal, porque se demarcam da lógica dominante dos discursos de educação e formação para o desenvolvimento económico e para a empregabilidade e da perspectiva instrumental e adaptativa dos processos de formação” (Bernardes, 2019, p. 76).

Os autores Rodrigues & Alves (2016, p. 122) aludem que “a formação integrada, que articula saberes de ação com saberes teóricos, passa necessariamente pela utilização dos recursos experienciais dos trabalhadores, numa lógica endogâmica, enquanto eixo aglutinador das aprendizagens a realizar”, podendo “tornar-se visível através das estratégias de inscrição dos saberes prévios dos indivíduos nas atividades de formação”.

Neste campo,

“na operacionalização da sua política de formação, algumas empresas optam por organizar uns quantos cursos e acções soltas que, de modo isolado e desenquadradas das reais necessidades, têm a finalidade de fazer face a obrigações legais, ou visam apenas cumprir planos de formação definidos por uma tal elite de formação, muitas vezes alheia ao outro lado, ou seja, o mundo do trabalho. Outras empresas [...] concebendo a formação numa perspectiva de melhoria contínua e visando uma intervenção no terreno, revelam o modo como o mundo da formação e o mundo do trabalho se fundem, numa articulação plena e tendo a realidade do trabalho como pano de fundo, muitas vezes, integrando ainda uma perspectiva de desenvolvimento pessoal e social na formação dos trabalhadores” (Bernardes, 2008, p. 62).

Um aspeto curioso da análise política sobre a formação contínua realizada pelas organizações, é centrar-se “em aspectos quantitativos (se as empresas e os empresários realizam muita ou pouca formação, ou se apostam na mão-de-obra qualificada), e concluir-se que a formação conduz a uma maior competitividade” (*idem*, p. 68). Sobre esta questão há muito a dizer-se. Segundo esta autora,

“parece-nos que o enfoque deve estar não tanto na formação em si mas mais no tipo de formação que se faz, como e por que se faz, e por isso, nas questões qualitativas, habitualmente menos debatidas. É necessário compreender que não basta realizar muita formação, mas sim, melhorar a que se realiza, pelo que há que problematizar as várias dimensões da formação. Mais do que conhecer a quantidade e o investimento que as empresas fazem em formação, importa conhecer as dimensões que encerra o próprio conceito e as práticas da formação e, dentro desta, mais do que conhecer o que se faz, interessa-nos discutir os motivos e as lógicas subjacentes à acção. Ainda que nas grandes empresas a realização de formação seja motivada, em última análise, por critérios de produtividade e lucro, existem empresas em cujas práticas se aposta no desenvolvimento das pessoas e no seu bem-estar pessoal e social, muito para além da lógica utilitarista em que a todo o custo, importa realizar formação. Nas suas políticas e práticas de formação, as empresas podem promover o desenvolvimento integral das pessoas, orientando-se por valores abrangentes e assumindo uma dimensão educativa. Para além dos conteúdos de ordem técnica, que tendo todo o seu mérito, visam apenas o desenvolvimento de competências específicas ligadas ao trabalho e às tarefas, as empresas podem promover o desenvolvimento dos trabalhadores como pessoas e tal traduzir-se na sua valorização. Atendendo aos seus interesses e necessidades, tal constituir-se-á como um contributo ao seu desenvolvimento pessoal e, também, profissional” (*ibidem*).

A garantia da importância da formação profissional contínua, numa perspectiva educativa, é essencial. “Apesar de o debate sobre a formação contínua nas empresas não ser habitualmente pensado à luz da educação com base nos princípios da educação permanente” considerando-se “o trabalho como princípio educativo, e o pressuposto de que a educação deve corresponder às necessidades mas também aos interesses das pessoas, impõe-se como desafio valorizar as práticas

que se desenvolvem num movimento inovador de educação no e pelo trabalho” e ainda “que garantam a retaguarda educativa da formação profissional” (Bernardes, 2019, p. 82).

Sobre a formação contínua, o Código de Trabalho Português<sup>3</sup>, no disposto do seu n.º 1 do artigo 131.º, preceitua que

“no âmbito da formação contínua, o empregador deve: a) promover o desenvolvimento e a adequação da qualificação do trabalhador, tendo em vista melhorar a sua empregabilidade e aumentar a produtividade e a competitividade da empresa; b) assegurar a cada trabalhador o direito individual à formação, através de um número mínimo anual de horas de formação, mediante acções desenvolvidas na empresa ou a concessão de tempo para frequência de formação por iniciativa do trabalhador; c) organizar a formação na empresa, estruturando planos de formação anuais ou plurianuais e, relativamente a estes, assegurar o direito a informação e consulta dos trabalhadores e dos seus representantes; d) Reconhecer e valorizar a qualificação adquirida pelo trabalhador”.

Em síntese, a formação profissional em contextos de educação não formal é considerada essencial para o desenvolvimento dos trabalhadores e das organizações, sendo importante alinhar a estratégia das mesmas com a formação oferecida. Os gestores de topo desempenham um papel crucial, garantindo o suporte e apoio para que a formação seja abrangente e integrada em toda a organização.

O tipo e a abordagem da formação são determinados por vários fatores, incluindo a estrutura e a natureza do grupo de trabalhadores, as relações organizacionais, as atitudes de gestão e as políticas governamentais.

A análise política da formação contínua muitas vezes concentra-se em aspetos quantitativos, como a quantidade de formação realizada pelas empresas. No entanto, é igualmente importante considerar aspetos qualitativos, como o tipo de formação oferecida, os motivos por trás dela e as lógicas subjacentes à ação.

A formação profissional contínua é considerada crucial e deve ser abordada sob uma perspetiva educativa, valorizando as práticas inovadoras de educação no e pelo trabalho. O Código de Trabalho Português estabelece que as entidades empregadoras devem promover o desenvolvimento e a adequação da qualificação dos trabalhadores, assegurando o direito individual à formação e reconhecendo e valorizando a qualificação adquirida pelos trabalhadores.

---

<sup>3</sup> Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro.

### **3. O funcionamento da gestão da formação profissional contínua no Serviço Nacional de Saúde Português**

Neste ponto faremos uma abordagem ao funcionamento da formação profissional contínua no Serviço Nacional de Saúde (SNS) em Portugal. Inicialmente apresentaremos um contexto histórico, destacando a ideologia predominante e o papel do Estado nesta matéria. A formação dos profissionais de saúde será abordada, a sua tipologia e caracterização das estruturas responsáveis pela sua realização.

#### **3.1. A formação no Serviço Nacional de Saúde**

Em Portugal, o desenvolvimento do sistema de saúde desde a década de 30 do século XX foi assinalado “pela ideologia corporativa que imprimiu em toda a legislação uma conceção de assistência médico-sanitária, predominantemente caritativa”, sendo que “a filosofia subjacente preconizava a não intervenção do Estado nos problemas de saúde; o seu papel era meramente supletivo às iniciativas particulares do indivíduo ou de outras instituições nomeadamente da Previdência Social” (Sousa, 2009, p. 886).

Rodrigues *et al* (2002, p. 33) referem que

“apenas em 1971, com a nova reforma, se reconhece, pela primeira vez, o direito à saúde de todos os cidadãos e a intervenção do Estado deixa de ser supletiva para ser responsável pela política da saúde, bem como pela sua execução. Dá-se o a integração de todas as actividades de saúde e assistência existentes, bem como o planeamento dessas actividades”.

A integração “no Ministério da Saúde dos Serviços da Previdência, bem como a nacionalização dos hospitais das Misericórdias foram alguns passos percorridos para a concretização do Serviço Nacional de Saúde (SNS), criado pela Lei n.º 56/1979, de 15 de setembro” (*ibidem*), atualmente vigorado pelo Decreto-Lei n.º 52/2022, de 4 de agosto (Estatuto do Serviço Nacional de Saúde), subjacente à Lei n.º 95/2019, de 4 de setembro, Lei de Bases da Saúde (LBS).

Nos termos dos n.ºs 1, 2 e 3 artigo 2.º do Estatuto do Serviço Nacional de Saúde,

“o Serviço Nacional de Saúde (SNS) é o conjunto organizado e articulado de estabelecimentos e serviços públicos, dirigido pelo Ministério da Saúde, que efetiva a responsabilidade que cabe ao Estado na proteção da saúde e que presta: a) Cuidados de saúde, nas vertentes de promoção, prevenção, tratamento, reabilitação e cuidados paliativos; b) Serviços de saúde, instrumentais à prestação de cuidados de saúde”; “os estabelecimentos e serviços prestadores de cuidados ou de serviços de saúde do setor privado e social podem integrar o SNS, nos termos da lei, mediante a celebração de contrato e nos limites da atividade contratada, respeitando as Bases 6 e 25 da Lei de Bases da Saúde, aprovada pela Lei n.º 95/2019, de 4 de setembro”; e

“para além dos estabelecimentos e serviços que o integram, para o SNS contribuem, ainda, todos os recursos existentes na comunidade que possam ser utilizados para melhorar o estado de saúde da população, tendo em vista a obtenção de ganhos em saúde”.

De acordo com a base 19 da LBS, “o funcionamento do sistema de saúde não pode pôr em causa o papel central do SNS enquanto garante do cumprimento do direito à saúde”, para além de que

“a lei prevê os requisitos para a abertura, modificação e funcionamento dos estabelecimentos que prestem cuidados de saúde, independentemente da sua natureza jurídica ou do seu titular, com vista a garantir a qualidade e segurança necessárias”.

No essencial, o SNS é o conjunto de organizações e serviços, dependentes do Ministério da Saúde, que tem como missão “garantir o acesso de todos os cidadãos aos cuidados de saúde, nos limites dos recursos humanos, técnicos e financeiros” (Rodrigues *et al*, 2002, p. 35).

Das organizações e serviços integrantes no SNS importa destacar os hospitais. Estas organizações, na opinião do anterior autor, caracterizam-se

“pelos níveis de diferenciação, segundo a sua implantação e serviços especializados que presta, possuindo meios tecnológicos que não existem nos Centros de Saúde, cujo objectivo principal, 24 horas por dia, é o diagnóstico, o tratamento e a reabilitação, que pode ser desenvolvida em regime de internamento ou ambulatório. Compete-lhe, igualmente, promover a investigação e o ensino, com vista a resolver problemas de saúde” (*idem*, p. 53).

Quando nos referimos aos profissionais de saúde, a lei estabelece os requisitos indispensáveis ao desempenho de funções e os direitos e deveres dos profissionais, nomeadamente os de “natureza deontológica”. Os profissionais de saúde “têm direito a aceder à formação e ao aperfeiçoamento profissionais, tendo em conta a natureza da atividade prestada, com vista à permanente atualização de conhecimentos (n.º 3 da base 28 da LBS).

Rodrigues *et al* (2002, p. 209) afirmam que “praticamente todos os organismos com autonomia administrativa e financeira têm estruturas de formação, não havendo um organismo centralizador desta actividade, nem da informação que se produz sobre a matéria”.

As referidas estruturas de formação surgiram na década de 80, na sequência de recomendações de algumas organizações internacionais, designadamente da Organização Mundial de Saúde, dirigida numa primeira fase apenas ao grupo profissional de enfermagem, para que estes frequentassem ações de formação permanente, que lhes possibilitasse uma constante atualização e aperfeiçoamento científico e técnico e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade dos cuidados de saúde a prestar à

população, como se encontram expressos na Portaria n.º 661/85<sup>9</sup>, de setembro. No mesmo ano, para dar corpo a tais recomendações, o artigo 15.º, do Decreto-Lei n.º 178/85<sup>10</sup>, de 23 de maio, apontou para a criação de estruturas de formação permanente nos hospitais.

Estas unidades têm idoneidade reconhecida pela Administração Central do Sistema de Saúde, IP, para ministrar formação profissional inicial e contínua aos profissionais das suas organizações.

A necessidade da sua acreditação surgiu em 1996, nos termos do artigo n.º 14.º do Decreto Regulamentar n.º 15/96<sup>11</sup>, de 23 de novembro, uma vez que, para efeitos de acesso às verbas disponíveis pelo Fundo Social Europeu do Quadro Comunitário de Apoio, a condição de ser entidade acreditada era obrigatória.

A Portaria n.º 782/97, de 29 de agosto, veio estabelecer as normas e o processo de acreditação das entidades que utilizavam verbas do Fundo Social Europeu para financiamento da sua atividade. Nos termos da alínea a) do artigo n.º 5.º, da referida Portaria, a Acreditação é definida pela “validação e o reconhecimento formais da capacidade de uma entidade para desenvolver actividades de natureza formativa nos domínios e âmbitos de intervenção relativamente aos quais demonstre deter competências, meios e recursos adequados – humanos, técnicos, instrumentais e ou materiais”.

Por conseguinte, foi criado um regime específico para o processo de acreditação das unidades de formação dos serviços públicos da saúde, pelo despacho n.º 13019/98 (2.ª série) do Ministério da Saúde, de 29 de julho. O sistema de acreditação específico do sector da saúde, exposto no capítulo I do referido regime, teve como finalidades:

“a) Contribuir para a consolidação e desenvolvimento de uma verdadeira rede formativa na saúde; b) Contribuir para a elevação da qualidade da formação permanente; c) Contribuir para a credibilização das entidades e demais agentes que operam no quadro do sistema de formação profissional; d) Contribuir para uma maior utilidade e eficácia da formação profissional, mediante o reforço de uma relação directa e permanente entre o diagnóstico de necessidades, a fixação de objetivos, a qualidade dos processos, a adequação aos públicos-alvo e a avaliação dos resultados; e) Contribuir para um melhor aproveitamento, rentabilidade e utilidade na aplicação e utilização criteriosa de fundos nacionais e comunitários”.

Cabe a estas unidades a definição de políticas e práticas de formação a serem adotadas pelos serviços de cada unidade de cuidados de saúde primários e/ou hospitalares, a fim de melhorarem o seu modo de atuação, a sua performance, ou seja, preparar os “profissionais para as tarefas que o

---

<sup>9</sup> Estabelece as regras a que devem obedecer as estruturas de formação permanente, no âmbito do Ministério da Saúde, no sector específico da enfermagem, quer se encontrem ou não integradas numa estrutura multidisciplinar.

<sup>10</sup> Aprova a revisão da carreira de enfermagem.

<sup>11</sup> Regula os apoios à formação, à inserção no mercado de trabalho, a estudos e a recursos didáticos a conceder no âmbito da vertente Fundo Social Europeu (FSE) do Quadro Comunitário de Apoio (QCA).

Hospital e a população necessitam” (Grupo Técnico para a Reforma da Organização Interna dos Hospitais<sup>12</sup>, 2010, p. 34).

Estas unidades de formação assumem cada vez mais um papel relevante no contexto de saúde, pela dinâmica que apresentam no contributo para o bom funcionamento dos hospitais, para a “garantia da qualidade dos cuidados prestados” (*idem*, p. 39). No entanto, denota-se a

“falta de autonomia, reconhecida integralmente por todos os Centro de Formação sobre a área financeira, causando alguma instabilidade no desempenho destes e dos próprios ciclos formativos pela turbulência oriunda das políticas adotadas pelos diversos governos estatais nos seus orçamentos de Estado, pela dependência permanente dos programas de financiamento da União Europeia, pelas diferentes estratégias dos Conselhos de Administração de cada hospital e pela importância atribuída por estes ao campo formativo dos seus quadros de pessoal. Neste domínio, manifestou-se também a falta de poder de decisão e o grau de dependência hierárquica” (Oliveira, 2020, p. 161).

A coordenação e fiscalização de toda a atividade relacionada com a formação profissional dos profissionais de saúde, é da competência do Instituto Nacional da Administração, I.P. (INA) o exercício da mesma, nos termos do n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro (RFPAP - Regime da Formação Profissional na Administração Pública).

Assim, compete ao INA:

“a) Estudar e propor as estratégias orientadoras da política pública de formação profissional na Administração Pública; b) Conceber, propor e implementar os instrumentos de gestão da formação que promovam a adequação da oferta formativa às necessidades da Administração Pública; c) Promover a gestão do processo de formação profissional, integrada no ciclo de gestão dos órgãos e serviços, que potencie a criação de valor; d) Desenhar, propor, difundir e apoiar a implementação de metodologias e instrumentos técnicos, a adotar pelos órgãos e serviços da Administração Pública, que contribuam para a boa gestão das diferentes fases do processo formativo; e) Recolher dados que permitam avaliar o cumprimento dos planos de formação e o investimento efetuado nesta matéria pelos órgãos e serviços da Administração Pública; f) Desenhar e propor o sistema de indicadores que presida à elaboração dos relatórios de gestão da formação pelos órgãos e serviços da Administração Pública; g) Elaborar o Relatório de Gestão da Formação na Administração Pública, caracterizando as ações desenvolvidas e avaliando os resultados obtidos, numa ótica gestionária e de melhoria contínua; h) Promover a avaliação do impacto da formação nos órgãos e serviços da Administração Pública; i) Promover mecanismos de governação participada, aberta e transparente do sistema de formação profissional,

---

<sup>12</sup> Com efeitos a janeiro de 2010, por despacho dos Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Saúde, da altura, foi criado o Grupo Técnico para a Reforma da Organização Interna dos Hospitais, para apresentação, naquele ano, de uma proposta de nova matriz organizacional para os hospitais do Serviço Nacional de Saúde (SNS). O referido despacho preceituava que “o Programa do XVIII Governo Constitucional e as Grandes Opções do Plano 2010-2013, no Capítulo ‘Saúde: um valor para todos’”, consagravam o SNS “como uma das principais realizações da democracia portuguesa e como principal pilar do sistema de saúde, com a missão de concretizar uma política centrada no cidadão e orientada para mais e melhor saúde”. O Governo comprometeu-se “a prosseguir a reforma do SNS, respondendo às novas necessidades e expectativas dos portugueses e procurando atingir bons resultados, de forma mais eficiente e equitativa” (Grupo Técnico para a Reforma da Organização Interna dos Hospitais, 2010, pp. 1-2).



propiciatórios de um ambiente de colaboração, confiança, aprendizagem e melhoria contínua” (n.º 1 do artigo 18.º do RFPAP).

No campo da saúde, a formação assume duas formas: a formação externa e a formação interna.

A formação externa é “largamente consumida pelos grupos profissionais mais diferenciados e de maior poder de compra, especialmente os médicos, enfermeiros e técnicos”, sendo também “em parte, custeada pelas organizações, mas a maior parte desta actividade decorre a expensas dos interessados” (Rodrigues *et al*, 2002, p. 209).

A formação interna é “assegurada pelas organizações” através das suas unidades de formação contínua (*ibidem*). O autor refere que relativamente à formação interna, surge a expressão de “*formação em serviço*” e que tem ganho um peso substancial nos serviços de saúde (*ibidem*): “como o próprio nome indica, passa-se dentro dos próprios locais de trabalho, com o apoio ou não dos Centros de Formação e, por vezes, fugindo ao seu controlo” (*ibidem*).

Os referidos autores aludem que “na rede hospitalar, numa forma geral, cada hospital tem o seu centro de formação, de maior ou menor dimensão” (*idem*, p. 210).

A realização de formação “deve desenvolver competências e capacidades para o exercício das profissões de saúde, que permitam estimular o brio profissional como forma de fazer sentir a importância e o papel de cada um no caminhar do coletivo” (Grupo Técnico para a Reforma da Organização Interna dos Hospitais, 2010, p. 38).

No entanto, “a complexidade das organizações de saúde, a multiplicidade de produtos, o nível tecnológico e relacional das prestações implica que a formação preencha várias funções e se projecte segundo diversas orientações” (Rodrigues *et al*, 2002, p. 210).

Neste âmbito, na projecção da formação dirigida aos profissionais de saúde, referida pelo precedente autor, devem ser tidos em conta os seguintes princípios e modalidades:

“i) O princípio da especialização obriga ao desenvolvimento de programas cuja preocupação é a especificação técnica; ii) Quando congrega num mesmo objectivo intervenções de diversas áreas do saber, faz apelo para o trabalho de equipa e para a expressão comportamental dirigida à eficácia do grupo (princípio da multidisciplinaridade); iii) Uma vez que o objecto de toda a actividade é a pessoa doente, condicionada social e emocionalmente, a formação deve cobrir a necessidade de estabelecer a comunicação de uma forma efectiva e empática, no respeito da sua condição humana; iv) As unidades de saúde articulam-se com a escola, no sentido de proporcionar formação curricular complementar. A formação complementar é um percurso fundamental na preparação dos profissionais directamente envolvidos na prestação de cuidados; v) Porque a actualização dos conhecimentos é aqui mais necessária que em qualquer outro ramo da actividade humana, a formação também deve obedecer ao princípio da formação contínua ou permanente, a fim de proporcionar resultados de

qualidade; vi) Para algumas profissões ou áreas de actividade cujos requisitos não passam por um diploma técnico, pode ser necessário fazer formação inicial ou de integração” (*ibidem*).

No que diz respeito às modalidades, e de uma forma mais específica, a formação profissional nas organizações da administração pública pode assumir as seguintes modalidades:

- i. *Formação inicial*: é de carácter “obrigatória” e “tem lugar durante o período experimental” dos profissionais que iniciam funções, objetivando-se “contribuir para a consciencialização dos valores de serviço público e das especiais características do desempenho de funções públicas”. Esta formação é destinada à “aquisição de competências indispensáveis” por parte daqueles que se estão a integrar numa entidade/serviço (artigo 7.º do RFPAP).
- ii. *Formação contínua*: procura “promover a atualização e a valorização pessoal e profissional dos trabalhadores”, em harmonia com “as políticas de desenvolvimento, inovação e mudança da administração pública”. Esta formação é realizada ao “longo da carreira” dos trabalhadores, integrando “a aprendizagem formal, a não formal e a informal”. Objetiva o “aperfeiçoamento profissional, a aquisição de competências e o desenvolvimento de competências para transferir a aprendizagem para o exercício do trabalho e continuar a aprender de forma autónoma e contínua ao longo da vida” (artigo 8.º do RFPAP).
- iii. *Formação para a valorização profissional*: “visa o reforço das competências profissionais dos trabalhadores com vista à integração em novo posto de trabalho, na sequência de reorganização de órgãos ou serviços” (artigo 9.º do RFPAP).

Uma parte fundamental no contexto em análise é o financiamento da formação dos profissionais no SNS. Em Portugal o sistema de financiamento da Educação e Formação Profissional (EFP), de acordo com L. Centeno & A. Sarmiento (2001, p. 34), caracteriza-se “pela divisão em três estruturas principais dentro das quais se deverão enquadrar as diferentes entidades formadoras”, nomeadamente “financiamento privado (pelos próprios indivíduos ou pelo sector empresarial)”; “financiamento público (através do orçamento de Estado)”; e “co-financiamento através do FSE (com verbas comunitárias e nacionais)”.

Os autores acrescentam que “os mecanismos de atribuição de verbas para a EFP são idênticos em todos os casos, independentemente do tipo de formação, variando unicamente em função da fonte de financiamento, que poderá ser o FSE ou o orçamento de Estado” (*ibidem*).

Neste mesmo sentido, o antigo Instituto para a Qualidade na Formação (2004, p. 67) referia que

“a caracterização da estratégia de financiamento da formação desenvolvida para o mercado (...) engloba a identificação das principais fontes e origens dos recursos financeiros utilizados, mas também a análise do grau de importância e dependência destes operadores de formação relativamente às diferentes fontes de financiamento”.

No caso da saúde, da rede hospitalar, o financiamento da formação “é, na sua maioria, suportado pelos programas do Fundo Social Europeu, o que significa que as actividades de formação podem variar com o volume desse financiamento” (Rodrigues *et al*, 2002, p. 210). Por esse motivo, o autor acrescenta que a formação nos organismos do SNS tem um “estatuto de actividade secundária” (*idem*, p. 223), enfraquecendo as actividades de formação.

L. Centeno & A. Sarmiento (2001, p. 36) afirmam também que

“A maior parte das actividades formais de EFP em Portugal são co-financiadas pelo FSE, beneficiando de fundos comunitários e nacionais. O FSE constitui uma fonte de financiamento fundamental para a formação profissional em Portugal, devendo ser considerado como uma extensão do sistema de financiamento público”.

É de referir que em termos do Orçamento de Estado, “apenas 1% do orçamento destinado à saúde é investido na área educativa”, ou seja, na formação dos profissionais de saúde, manifestando-se pouca preocupação nesta vertente (Baganha *et al*, 2002, p. 16).

As unidades de formação dos serviços do SNS, sem orçamentos específicos, previamente atribuídos, “vêm-se obrigados a adaptar as necessidades de formação das organizações ao financiamento recebido do exterior” (Rodrigues *et al*, 2002, p. 223).

Afigura-se uma inquietação constante nesta vertente. Verifica-se a

“ausência de uma preocupação estratégica em torno da formação, preocupação que não pode existir com a ideia de que esta actividade tem que estar sujeita a um estatuto de sobrevivência, dependendo da sua capacidade para se autofinanciar à base de recursos incertos. Se a mudança passar pela formação, é bom que se consolidem as condições objetivas em que há-de ocorrer o seu financiamento. A formação para a modernização e a qualidade tem que ser assumida como um custo do processo e não como uma questão acessória e independente” (Rodrigues *et al*, 2002, p. 224).

A maioria das organizações do SNS têm a possibilidade de se candidatarem a programas de financiamento oferecidos pelo Fundo Social Europeu. Estes programas têm como objetivo principal capacitar os profissionais de saúde, possibilitando a realização de ações de formação contínua<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> O último programa de financiamento abriu em julho/2019 - Programa de Financiamento Operacional Inclusão Social e Emprego (POISE). Tipologia 3.30 - Formação de profissionais do setor da saúde. A sua execução decorreu no período 30 meses, de dezembro de 2019 a maio de 2022. Aguarda-se a abertura de novo programa de financiamento ao abrigo do Portugal 2030.

Significa que as organizações de saúde podem receber apoio financeiro para desenvolver iniciativas de capacitação e aperfeiçoamento profissional dos seus recursos humanos.

Espera-se que a elegibilidade para a formalização de candidaturas aos programas de financiamento ao abrigo do Fundo Social Europeu contribua para a melhoria da qualidade dos serviços de saúde oferecidos no SNS, por meio do fortalecimento da capacitação e formação contínua dos profissionais de saúde que passamos a enquadrar no seguinte subcapítulo.

### **3.2. A formação contínua dos profissionais de saúde**

A formação dos profissionais de saúde é essencial no suporte de um processo de mudança, uma vez que “novos paradigmas de formação induziram reformulações profundas nos conteúdos e nas metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação que urge assimilar”, no entanto, não é suficiente a transmissão de conhecimentos, sendo imperioso o desenvolvimento das capacidades (Grupo Técnico para a Reforma da Organização Interna dos Hospitais, 2010, pp. 3-4).

De acordo com Canário (2003, p. 119),

“a prestação de cuidados de saúde, por razões de natureza social, demográfica e política, constitui, nas sociedades modernas, um campo de práticas sociais, profissionais e formativas em plena expansão e diversificação [...]. À semelhança do que acontece nos restantes domínios da actividade social e profissional, o campo da saúde vive mutações importantes, decorrentes da revolução tecnológica e informacional, acelerada, que marca a segunda metade deste século”.

As posturas, comportamentos e profissionalismo são qualidades fulcrais no exercício das atividades da saúde que devem ter peso curricular e ser objeto de prática e avaliação constante (Grupo Técnico para a Reforma da Organização Interna dos Hospitais, 2010, pp. 3-4).

Digamos que a “formação emerge, então, à semelhança do que se passa noutros domínios profissionais, como um instrumento essencial, quer para fazer face a mutações que decorrem da própria inércia social, quer para produzir e gerir mudanças deliberadas” (Canário, 2003, p. 119).

Para Baganha *et al* (2002, p. 16),

“a formação constitui, aliás, uma outra vertente decisiva na determinação das necessidades de profissionais numa área com níveis de qualificação cada vez mais exigentes, como é o caso da saúde. Com efeito, só a partir de um conhecimento aprofundado das necessidades de formação é possível vislumbrar, ao longo prazo, a capacidade de renovação interna do próprio sistema”.

Especificamente no campo hospitalar, Feuerwerker & Cecílio (2007, p. 966) acentuam a necessidade da formação dos profissionais de saúde, citando que

“o Hospital está nas duas pontas da questão da formação: como qualquer outro equipamento de saúde, necessita de trabalhadores formados adequadamente – para a gestão e para a atenção – e, ao mesmo tempo, cumpre um papel fundamental na conformação do perfil dos trabalhadores da área da saúde, como espaço privilegiado de aprendizagem durante a formação – técnica, de graduação e de pós-graduação. Mas o Hospital não é qualquer equipamento de saúde. É uma organização complexa – atravessada por múltiplos interesses – que ocupa lugar crítico na prestação de serviços de saúde, lugar de construção de identidades profissionais, com grande reconhecimento social”.

No mesmo seguimento, Canário alude que “a importância atribuída à formação, no campo da saúde, tem vindo a traduzir-se, nomeadamente em Portugal, na materialização de três grandes tendências” (Canário, 2003, p. 119). São elas:

- i. “Desenvolvimento e expansão quantitativa da oferta de formação contínua, dirigida a profissionais de saúde [...], na sequência do movimento de Educação Permanente que [...] se traduz na criação na criação de DEP (Departamentos de Educação Permanente) nas principais unidades de saúde”;
- ii. “Processo de enriquecimento, diversificação e complexificação de uma ‘paisagem’ profissional tradicionalmente polarizada no médico e na enfermeira, mas tendo como referência tutelar o ideal tipo da profissão médica, marcada pela tecnicidade e pela cientificidade, consubstanciando-se no que é geralmente designado por ‘modelo biomédico’”; e
- iii. “Articulação entre a formação (nomeadamente a inicial) e os processos em curso de construção, reconstrução ou afirmação identitária dos grupos profissionais não médicos”.

O Grupo Técnico para a Reforma da Organização Interna dos Hospitais (2010) vem realçar que a forma de concretização da formação nos hospitais não poderá continuar a ser realizada com base em modelos estáticos e clássicos como aconteceu na segunda metade do século passado, fundamentados apenas pela divulgação dos conhecimentos técnicos e científicos e respetiva atualização, desadequados às realidades e necessidades formativas suscetíveis de produzirem modificações nas práticas, quer ao nível individual, quer ao nível organizacional.

Alude ainda que

“o estímulo ao conhecimento científico tem que ser enquadrado numa Cultura de Gestão cujo paradigma deverá ser a transferência do brio profissional individual para o Serviço Público, a preocupação constante com a qualidade e continuidade da prestação de cuidados, a resposta efetiva às necessidades de saúde da população e com a correta utilização de recursos” (*idem*, pp. 33-34).

Também definida por educação permanente em saúde, F. Sarreta (2009, p. 14-15) refere que a mesma “foi arquitetada como estratégia para a formação e o desenvolvimento dos trabalhadores do setor”.

#### O estudo desta temática

“levou a questionar se é possível modificar a ação dos trabalhadores na saúde, fazendo com que a formação profissional provoque o desenvolvimento da crítica e autocrítica e a reflexão do mundo do trabalho, o qual reproduz a dominação nas relações sociais. Do mesmo modo, poder-se-ia observar se a educação como instrumento de transformação, nesse processo, pode ampliar o conhecimento e os saberes existentes e desenvolver uma postura ativa que transforme a ação desses sujeitos. Portanto, essa formação deve ser permanente, uma vez que os sujeitos estão, permanentemente reinterpretando, redefinindo novos sentidos e modificando comportamentos” (*idem*, p. 15).

#### Diga-se que esta política de formação em saúde

“aponta o fortalecimento da gestão participativa e da responsabilidade compartilhada, com dispositivos que ampliem os espaços para o exercício do diálogo, integração, participação, troca de experiências e de conhecimentos e a busca de respostas e soluções coletivas para problemas que impedem a atenção integral e de qualidade”, para além de “ao mesmo tempo, estimula a formação e o desenvolvimento de profissionais que atendam às necessidades dos serviços públicos, a partir de interesses e prioridades identificados pelos próprios sujeitos envolvidos na saúde” (*idem*, p. 25).

Dependendo dos interesses e das concepções de saúde e de cuidado, as expectativas em relação aos hospitais vão-se alterando a dois níveis, sendo que o primeiro diz respeito à “relação às práticas de saúde e à gestão hospitalar” e o segundo em relação ao processo interno de “formação dos profissionais para o cuidado em saúde”, sendo que existem intensas disputas, muitos desafios e poucas respostas prontas, tornando-se pertinente abrir este debate, “enfrentando todas as suas complexidades, ampliando referenciais” e procurando “envolver todos os actores interessados na construção de novos arranjos que possibilitem a superação dos impasses actuais (Feuerwerker & Cecílio, 2007, p. 970).

#### Na opinião de F. Sarreta (2009, p. 26), a formação

“estimula a reflexão no mundo do trabalho e pode contribuir para melhorar a qualidade da assistência, incorporando nas ações de saúde os princípios e valores (...) da integralidade da atenção, da humanização do cuidado e do reconhecimento da autonomia e dos direitos dos usuários dos serviços de saúde. A construção desse aprendizado é necessária para um novo modo de fazer saúde”.

As motivações dos profissionais para a formação contínua são variadas, sendo que “as mais proficuas são as que partem da resposta à insegurança relativa ao domínio dum saber necessário para o desempenho duma actividade”, pelo que as organizações não podem, obviamente, ficar alheias a esse apelo, a essa necessidade (Rodrigues *et al*, 2002, p. 224).

Importa referir que, de acordo com o autor W. Abreu, “a formação contínua nas instituições de saúde tem sido, apesar de tudo, o motor de diversas transformações internas, quer a nível das práticas profissionais, quer a nível das sociabilidades colectivas” (Abreu, 2003, p.150).

Acresce ainda que “talvez mais não se tenha conseguido porque os sectores ou estruturas formativas continuam a ser concebida como unidades funcionais, sendo-lhes sucessivamente vedada a articulação real com os contextos de trabalho, em relação aos quais continuam a manter um carácter de exterioridade” (*ibidem*), ou seja identifica-se uma limitação dos resultados da formação proveniente da limitação da atividade imposta às estruturas de formação dos Hospitais.

É importante que as organizações de saúde incluam “na sua política e cultura organizacional mecanismos condutores a uma prática formativa eficiente, capaz de reconhecer o custo-benefício que um processo formativo pode trazer para o desenvolvimento dos seus recursos humanos e da própria organização” (Oliveira, 2020, p. 163).

Por conseguinte, as referidas organizações deverão reconhecer os seus profissionais “como elementos essenciais do seio organizacional” (*ibidem*), dando-lhes voz na conceção dos processos formativos.

Apela-se para que a formação, para além de capacitar os profissionais de saúde, “permita o prodígio de transformar as empresas, neste caso o hospital, numa «organização qualificante», em que a qualidade emerge como um dos seus imperativos essenciais” (Macedo, 2005, p. 342).

## **CAPÍTULO IV - CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA TEÓRICO-CONCETUAL PARA A ANÁLISE DOS PROCESSOS DE GESTÃO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE**

Para a construção de uma proposta teórico-concetual de um modelo de análise, realizamos um exercício de articulação entre os modelos de análise organizacional e as diferentes políticas sociais de educação de adultos.

Antes de avançarmos para o referido exercício, que nos levará à proposta de criação de três novos modelos de análise dos processos de gestão de formação dos profissionais de saúde, apresentamos primeiramente uma abordagem ao conteúdo essencial de suporte à elaboração do quadro teórico de análise e que será alvo no trabalho de campo a realizar.

Deste modo, o presente capítulo será composto por 2 pontos principais, nomeadamente:

- 1) Alusão ao processo de gestão da formação e às principais fases do ciclo de gestão da formação: análise de necessidades e avaliação da formação; e
- 2) Articulação dos modelos da análise e conceção do quadro teórico da investigação.

### **1. O processo de gestão da formação**

A gestão da formação é um processo que visa estabelecer o modo “de operar o desenvolvimento dos recursos humanos internos através de procedimentos conducentes”, sendo que deve adaptar-se à realidade de cada organização e às efetivas possibilidades de intervenção formativa (Cardim, 2012, p. 15).

Este processo, na opinião de A. Meignant (1999, p. 87), “pressupõe uma capacidade de pensar em missões e não em tarefas, de comando do processo e colocação sob controlo de sistemas em vez de gestão administrativa”.

Por conseguinte,

“na promoção da formação dos seus trabalhadores, as empresas podem sempre assumir diferentes perspetivas no modo de diagnosticar, conceber, organizar ou executar a formação. Em função de fatores como a cultura organizacional, as políticas de formação, ou a visão dos gestores e dos técnicos de RH e da Formação, as práticas de formação assumem processos, ações, atividades, ou eventos mais ou menos amplos e diversificados. Das fases do ciclo de gestão da formação, dos diagnósticos à avaliação da formação, as práticas de formação propriamente ditas, através de situações de formação formal, informal e não formal, são vários os modos de levar a formação à prática” (Bernardes, 2013, p. 63).



O processo de gestão da formação determina um conjunto de ações sequenciais que, dependendo das particularidades de cada organização, podem ser, de forma heurística, concretizadas ou excluídas, conforme alude Cardim (2012). Este autor identifica cinco fases no processo de desenvolvimento da formação:

- i. O estabelecimento da orientação geral (do pré-diagnóstico à explicitação da política de formação): esta fase “visa estabelecer, ou fixar, a orientação geral da ação formativa. Esta constitui aquilo que se designa habitualmente por ‘política de formação’ e resulta necessariamente das intenções gestonárias acerca do papel que se pretende dar à ação formativa para desenvolver a organização” (*idem*, p. 16).
- ii. O levantamento das necessidades de formação: “constitui a sistematização das necessidades de espectro largo, ou total, balizado pela intenção gestonária que designámos por ‘política de formação’”, sendo a dimensão desta fase “determinada pela política a que se dá sequência” (*idem*, p. 17).
- iii. A elaboração da proposta de ação formativa – o plano de formação: procede-se à “elaboração de uma proposta do plano de formação tendo em conta a política formativa e a identificação de necessidades concretas que irá permitir a definição das atividades formativas” sendo submetido “a aprovação pela hierarquia competente para tal” (*ibidem*).
- iv. O desenvolvimento da ação formativa: esta fase diz respeito à preparação das ações, incluindo “o trabalho de definição de programas (currículo) e, em geral, todo o trabalho de definição do software formativo que as ações implicam” (*ibidem*). O autor acrescenta que nesta fase cabe à gestão direta a decisão sobre quem vai participar nas ações.
- v. O controlo da ação formativa – a avaliação: diz respeito às atividades associadas à avaliação da formação, sendo que o esperado é obter “o *feedback* sobre a ação conduzindo ou não, mediante decisão da hierarquia, a novo plano. Esta poderá implicar ou não, um novo levantamento de necessidades de formação” (*idem*, p. 18).

O resultado que se espera obter do processo de gestão da formação, extensão dos critérios da gestão geral, “é a medida do seu efetivo contributo para a melhoria de desempenho da organização” (*idem*, p. 20)

## **1.1. Principais fases do ciclo formativo**

No seguimento da alusão ao processo de gestão da formação, importa realizar-se alusão às duas fases principais do ciclo formativo: análise de necessidades e avaliação da formação.

### **1.1.1. Análise de necessidades de formação ou em formação**

A palavra necessidade revela-se polissémica e denota um cariz ambíguo, facto que aliado à “indeterminação” e à “diversidade de procedimentos existentes no próprio processo de análise, concorre para “complexificar” e, por conseguinte, “dificultar a sua cientificidade” (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 11).

Para I. Guerra (2002, p. 129), “o diagnóstico, frequentemente apelidado na literatura anglo-saxónica de ‘análise das necessidades’ (*needs assessment*), é essencialmente um processo de pesquisa-acção participado”, através do qual se identificam “os níveis de não-correspondência entre o que está (a situação presente) e o que ‘deveria estar’ (a situação desejada)” (*idem*, p. 132).

No entanto, chama a atenção para a distinção entre as fases de identificação dos problemas – não raras vezes, denominada na literatura anglo-saxónica de análise ou avaliação de necessidades – e de realização do diagnóstico, as quais são frequentemente tidas como análogas. De facto, e contrariamente à primeira, esta última contempla uma dimensão mais amplificada, o que significa que assume uma abordagem mais global, articulada e concetualizada (*ibidem*).

Neste seguimento, A. Meignant (1999) alude que o conceito de necessidade é ambíguo, compreendendo-se como algo que subsistiria independentemente do seu contexto. O autor acrescenta que

“Na realidade, não há um campo de «necessidades de formação» mais ou menos identificado, que apenas precisasse da chegada de um especialista armado das metodologias pertinentes para o identificar e proceder à sua exploração. A expressão por vezes utilizada nas empresas, «levantamento de necessidades», exprime muitas vezes a ideia final ingénuo de que basta perguntar directamente às pessoas quais as suas necessidades para que elas as exprimam de maneira fiável. Ao fazê-lo, confunde-se a necessidade, no sentido em que aqui falamos dela, e o desejo” (*idem*, p. 109).

No mesmo sentido, Rodrigues & Esteves (1993) asseveram que, ao se constituírem como “juízos de valor”, as necessidades não são absolutas. Para as autoras, “elas são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças” (*idem*, p. 13). Acrescentam que o fenómeno coletivo de sentir ou perceber algumas necessidades como reais gera a ilusão de que

aquelas são efetivamente “objectivas” e, portanto, descuram “indivíduos, grupos ou sistemas que as percebem ou expressam” (*ibidem*).

Seguindo a linha de pensamento anterior, a necessidade de formação resulta, portanto, de um processo que associa os diferentes intervenientes e traduz um acordo entre eles sobre quais os efeitos a suprir (Meignant, 1999). A vigente premissa é, na ótica do autor, uma mais-valia porque coloca em evidência duas dimensões: a social e a operacional. Enquanto a primeira exhibe o comprometimento dos atores, a segunda demonstra a procura constante de uma ação – neste caso de formação –, no sentido de colmatarem as necessidades e/ou os problemas detetados.

Denote-se que o objetivo da análise de necessidades de formação é unicamente composto pelas necessidades de melhoramento dos trabalhadores e quadros ativos numa dada organização, empresa ou organismo público, produtor de bens ou serviços (Cardim, 2012).

J. Cardim (2012, p. 36) revela que

“o levantamento de necessidades constitui uma das fases mais frágeis do processo de formação, aquela que requer maior tecnicismo e experiência, particularmente implicando capacidades de discernir causas de efeitos e de distinguir o que pode ser efetivamente solucionado através da ação formativa do que deve ter soluções de outra natureza”.

O referido autor diz que o conceito de levantamento de necessidades de formação encerra expressões associadas a perspetivas diferentes da ação formativa, particularmente:

“O levantamento propriamente dito propõe determinar necessidades através de instrumentos metodológicos que permitam a comprovação e mensuração de défices de desempenho, numa perspetiva de análise mais global ou total da organização estudada” e “o diagnóstico orienta-se para a definição de uma intervenção ‘curativa’, realizada através da análise dos sintomas e da determinação dos problemas ou ‘disfunções’ sensíveis e localizadas a certos níveis ou áreas da organização” (*idem*, p. 36).

Na gestão da formação, “o processo de análise de necessidades vai influenciar o modo como a formação se alinha com a realidade de trabalho”, segundo Bernardes (2013, p. 63). No que diz respeito à identificação de competências, qualificações e capacidades a desenvolver, a autora alude que é possível fazê-lo de um modo mais vasto, envolvendo todos os interessados no processo de análise, ou de modo mais simplificado e limitado, habitualmente através de um questionário aplicado às chefias.

Para J. Cardim (2012, p. 35) o processo de análise de necessidades, numa ótica de aperfeiçoamento profissional, consiste também na recolha de informações através de inquérito,

usando-se “instrumentos metodológicos adequados à mensuração e representação documental das disfunções de desempenho/problemas de organização”.

A. Bernardes (2013, p. 63), acrescenta que

“para além da expressão dos indivíduos e em particular das chefias, geralmente consideradas nas práticas das empresas, as necessidades de formação podem provir de outras categorias de fatores. São exemplos os projetos que traduzem a estratégia da empresa e as competências dos trabalhadores para lhes responder com êxito; a política social da empresa e a sua capacidade de se adaptar às envolventes interna e externa; ou a própria oferta de formação pode induzir necessidades de formação”.

As necessidades de formação, na ótica de Meignant (1999), são na realidade induzidas pelos fatores apresentados no quadro seguinte de que se constitui a síntese orientadora da(s) ação(ões):

<b>Quadro 4: Fatores indutores de necessidades de formação</b>	
<b>Fatores</b>	<b>Caracterização</b>
<b>Ambientes da empresa</b>	Temos o ambiente externo e interno da empresa. O ambiente externo da empresa, no que diz respeito às exigências dos clientes, as estratégias dos concorrentes, as novas técnicas ou novos componentes que aparecerem no mercado, os condicionalismos e as oportunidades políticas ou regulamentares. O ambiente interno é feito do pessoal, dos grupos pessoais e das suas estratégias próprias, das organizações e das técnicas instaladas, dos recursos financeiros, de uma cultura, entre outros aspetos, que vão tornar possível a adaptação da empresa ao ambiente externo.
<b>Política social da empresa</b>	Capacidade de ajudar a empresa a adaptar-se às suas envolventes externas e internas. Atenta às expectativas dos profissionais em termos de evolução de carreira e instalar dispositivos promocionais em que a formação desempenhará um papel. Induz à necessidade de formação mais mecânica, ligada à estrutura demográfica da população da empresa e à sua estrutura de qualificação.
<b>Expressão das expectativas dos indivíduos e dos grupos</b>	Um profissional ou um grupo de profissionais podem exprimir necessidade de se formarem em determinada função. A expressão de necessidades pode ser feita através de organizações representativas de pessoal.
<b>Oferta de formação</b>	A oferta dá uma forma à necessidade e, por vezes, substitui-se à sua expressão. Surge os estágios. A necessidade só entendida se conseguir encontrar a sua expressão direta em termos de estágio. A oferta de financiamento induz uma perceção da necessidade por vezes apressadamente em termos de estágio.

Fonte: Meignant, A. (1999, pp. 110-113).

O autor afirma que as necessidades de formação são, portanto, induzidas com ponderações variáveis pelos diferentes fatores indutores identificados no quadro supra.

Cardim (2012, p. 37) apresenta também uma classificação das necessidades de formação em três vertentes, nomeadamente:

- i. Oportunidade: “podem ser atuais ou presentes, se verificadas no momento em que se faz a análise, e virtuais, as que serão determinadas no futuro, por mudanças previstas ou projetos. Estas necessidades são identificáveis, essencialmente, pela análise da estratégia da organização e pela informação sobre a existência de projetos de investimento ou outros”;
- ii. Profundidade: “podem ser pontuais, quando dizem respeito apenas a aspetos particulares do desempenho de uma dada profissão, sendo normalmente identificáveis a partir de problemas. Podem também ser estruturais quando dizem respeito a um espectro largo de tarefas de uma função profissional, sendo duráveis e reveladas por um contingente significativo de profissionais”; e
- iii. Abrangência: “podem ser individuais ou referir-se a um pequeno número de trabalhadores exigindo tratamento individualizado, normalmente não-formativo (por exemplo, recrutamento ou recolocação). São coletivos se respeitam a um grupo significativo, sendo que este conceito tem a ver com a dimensão crítica para a constituição de um grupo de formação (normalmente, um mínimo de 6 a 8 pessoas)”.

O autor refere ainda que estas necessidades podem ser localizadas em todos os departamentos das empresas, incluindo as suas direções. No entanto, para além destas necessidades, a própria organização e o modo do trabalho originam outras fontes de problemas e disfunções que podem não assumir manifestação particularizada ou localizada em funções específicas.

Paralelamente às ideologias dos autores ilustrados até agora, importa ainda abordar esta questão de modo crítico. Segundo Correia *et al* (1999), sobre a figuração deste domínio, temos dois mundos desiguais, sendo que o primeiro é “o mundo das organizações, intimamente ligado às actividades económicas, sociais e profissionais, palco para a cristalização das tendências para a racionalização das políticas e práticas de formação” (*idem*, p. 12) sendo as necessidades conotadas com uma perspetiva *positivista* e o segundo, “o mundo das individualidades, individuais ou grupais, que procura fazer coincidir a formação, oferecida ou procurada, com os desejos e expectativas das pessoas em formação” (*ibidem*), em que as necessidades estão conotadas com uma perspetiva *construtivista*.

O referido autor apresenta um conjunto de características associadas a cada perspectiva no discurso da análise de necessidades, nomeadamente:

- i. Perspetiva *positivista* – as necessidades de formação “têm uma existência ‘natural’, são um dado passível de ser identificado utilizando instrumentos ‘científicos’: ‘os objetivos atribuídos à formação impõem-se como um produto dos factos’ independentemente dos actores envolvidos na sua identificação” (*idem*, pp. 12-13).
- ii. Perspetiva *construtivista* – “privilegiam-se 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” (*idem*, p. 13).

Nesta perspetiva, consideramos que a perspetiva *positivista* se aproxima da ciência *positivista* e a perspetiva *construtivista* da investigação-ação. A autora I. Guerra (2002, p. 54), apresenta um quadro que sintetiza a diferença entre ambas as perspetivas:

<b>Quadro 5: Comparação entre a ciência positivista e a investigação-ação</b>		
<b>Elementos Comparativos</b>	<b>Ciência Positivista</b>	<b>Investigação-Ação</b>
Tomada de posição sobre os valores	Os métodos são neutros face aos valores	Os métodos desenvolvem as redes sociais e atualizam um potencial humano
Situação no tempo	Observa a realidade presente	Observa a realidade presente e tenta interpretá-la em relação à compreensão do passado e à conceção de um futuro desejável
Relação com o objeto estudado	Investigador não implicado; as pessoas são objeto de estudo	As pessoas são sujeitos que se auto-analisam e com as quais se colabora
Tratamento da informação recolhida	Os casos individuais não interessam senão enquanto representativos de uma população	Os casos individuais podem ser fontes suficientes de conhecimento
Linguagem utilizada para descrever o objeto	A denunciação, o sentido objetivo do termo	A conotação, a metáfora
Postulados relativos à existência do objeto estudado	Existe independentemente do ser humano	O objeto estudado é uma criação do ser humano
Fins epistemológicos	Predizer acontecimentos a partir de um conjunto hierarquizado de propostas	Construir planos de intervenção que permitam atingir os objetivos visados
Estratégia de desenvolvimento de conhecimentos	Indução e dedução	Definir conjecturas, criar situações propícias à aprendizagem e à modelagem dos comportamentos
Crítérios de êxito	Consistência lógica, predição e controlo	Verificar se as ações empreendidas permitiram atingir os resultados esperados
Tipos de generalização	Universal, independente de qualquer contexto	Limitada, dependente do contexto

Fonte: Guerra (2002, p. 54)

De acordo com a autora, “o objetivo não é fundamentalmente o aumento do conhecimento sobre a realidade, mas a resolução de problemas e, assim, interessa mais o processo de mudança social exigido pela investigação-ação do que o resultado desta” e “o investigador não é mero observador, mas um apoiante dos sujeitos implicados na ação” (*ibidem*).

Neste contexto, Correia *et al* (1999, p. 13), refere ainda que a análise de necessidades *em* formação

“já não 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 exercício, ao mesmo tempo que produz disposições e competências comunicacionais e estratégicas imprescindíveis à sua crítica”.

Este envolvimento da formação na transformação dos contextos de trabalho, pressupõem que a análise de necessidades de formação envolva “um conjunto de fenómenos” associados às “problemáticas específicas da formação”, “às problemáticas relacionadas com a gestão das carreiras profissionais”, assim como, envolve o “reconhecimento de que os diferentes intervenientes na formação [...] não definem da mesma forma estas problemáticas” (*idem*, pp. 14-15).

Pressupõem ainda que, “os instrumentos utilizados [...] e as situações onde são utilizados [...] não se limitam a identificar [...] as necessidades de formação, mas se inscrevem sempre e produzem sempre relações de poder que são facilitadoras da expressão de determinados interesses em detrimento de outros” (*idem*, p. 15).

### **1.1.2. Avaliação da formação**

A avaliação da formação é outro aspeto de primordial importância no processo de gestão da formação, “na análise das práticas de formação adotadas nas empresas (Bernardes, 2013, p. 69).

Justificando-se a compreensão exata do termo, Hadji (1994, p. 31) define avaliação como

“acto pelo qual se formula um juízo de valor incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar e dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto”.

De Ketele *et al* (1994, p. 124) refere que avaliação “consiste em examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, com vista a uma tomada de decisão”.

A avaliação, no domínio da formação, “constitui um processo de recolha e tratamento de informação permitindo estabelecer um juízo de valor sobre uma dada intervenção formativa, tendo em vista a sua correção” (Cardim, 2012, p. 141). Contudo, a visão de avaliação integrada no processo de gestão da formação é orientada para “o aperfeiçoamento de ativos” nas organizações (*idem*, p. 142).

O autor acrescenta que

“o aperfeiçoamento de ativos já qualificados visa a sua preparação para melhorar competências profissionais, atualizar conhecimentos, alargar a gama de atividades realizadas ou o respetivo nível. Orienta-se, assim, para a melhoria do desempenho de funções na carreira implicando a aplicação dos conhecimentos à realidade profissional onde o ativo está colocado. Está também virado para a resolução de problemas e aspetos críticos de desempenho ou de conhecimento e tem, muito secundariamente, uma função de desenvolvimento da qualificação que ou é objetiva nas práticas profissionais e no melhor desempenho das organizações ou não é de facto aproveitada de forma útil.” (*ibidem*).

Relativamente a este domínio, J. Barbier (1985, p. 83) observa dois tipos funcionais da avaliação, nomeadamente a avaliação dos agentes e a avaliação das ações.

- i. “A avaliação dos agentes que, em formação, agruparia todas as formas de exame, de concursos, de notação, de avaliação das aptidões, de orientação ou de seleção e, por extensão, de avaliação dos grupos ou instituições”;
- ii. “A avaliação das acções que, em formação, agruparia, inversamente, todas as formas de avaliação do trabalho, dos métodos, das actividades, dos dispositivos e dos sistemas”.

Neste tipo funcional da avaliação, J. Barbier (1985) aponta para duas realidades do ato de avaliação. A primeira diz respeito à realidade relativamente à qual o processo é exercido, chamando-lhe objeto real da avaliação, sendo a partir dela que se efetuam as operações de conceção do referido, ou seja, a elaboração de indicadores e a produção de informação para a avaliação, propriamente dita. Relativamente à segunda realidade, o autor afere a explicação da necessidade de aplicação da avaliação e o contexto onde é introduzida.

Nas práticas de avaliação dos agentes, J. Barbier (1985) apresenta uma multiplicidade de funções declaradas:

- i. Função controladora das aquisições;
- ii. Função de diagnóstico das aptidões;



- iii. Função de seleção;
- iv. Função de feed-back ou reguladora; e
- v. Função educativa ou função de incitação ao trabalho.

O autor atribui todas estas funções a um único ato da avaliação. Alude que a sua panóplia responde a uma outra necessidade social, mormente “a de legitimar as práticas de avaliação dos agentes aos olhos daqueles que são o seu objecto e de ocultar a sua função real” (*idem*, p. 125).

Relativamente ao segundo tipo funcional da avaliação, especificamente a das ações, segundo J. Barbier (1985, p. 173), objetiva-se pela intensa valorização social, sendo frequentemente assimilada a uma atitude de abertura e a uma vontade de mudança por parte dos que a promovem. Ao aferir à mudança, procuram-se “processos através dos quais se efectua a passagem de um determinado estado ou de uma dada situação para um outro estado ou situação”.

Neste âmbito, o referido autor preceitua os seguintes níveis de avaliação das ações de formação:

- i. *Avaliação interna*: relacionada com os objetivos precisos que foram fixados, em termos de novas capacidades. Tem em consideração as modificações de comportamento observados durante o período de realização da formação, permitindo a determinação do alcance dos objetivos previamente fixados, se foram atingidos ou não. Esta avaliação é também por avaliação interna, avaliação intra-formativa, avaliação imediata e avaliação a quente, uma vez que é realizada durante a própria ação;
- ii. *Avaliação externa de nível I*: associada aos objetivos de mudanças dos indivíduos, que “motivaram o seu estabelecimento e que têm, portanto, ligação directa com as capacidades aplicadas pelos indivíduos no seu trabalho ou nas suas actividades quotidianas” (*idem*, p. 181). No que diz respeito especificamente à ação de formação, este nível de avaliação “deveria ser pensado em termos de «transferência de capacidades» e teria em conta «modificações de comportamento do homem» observadas em situação real” (*ibidem*). Neste nível pretende-se determinar a pertinência da ação. Esta avaliação é denominada por avaliação em situação real, avaliação-impacto no terreno e avaliação a frio, uma vez que o local e o tempo desta avaliação não são os mesmos da formação; e
- iii. *Avaliação externa de nível II*: direccionada aos objetivos de funcionamento e de desenvolvimento da organização para a qual foi inserida a ação de formação. Neste nível pretende-se especificamente avaliar os objetivos gerais de mudança associados à atividade da empresa, ou seja, avaliar os efeitos da formação sobre o funcionamento global da

empresa e determinar o próprio interesse do investimento formativo. Esta avaliação é denominada por avaliação da rentabilidade da formação.

J. Cardim (2012) apresenta também similarmente algumas formas específicas de avaliação apontadas pela teoria pedagógica. Temos:

- i. *Avaliação diagnóstica*: “verifica nos formandos o domínio de conhecimentos, aptidões ou capacidades necessárias à aprendizagem a realizar posteriormente. Constitui, normalmente, uma análise prévia à formação, ou verificação anterior à ação formativa dos pré-requisitos, permitindo identificar o nível de conhecimentos dos participantes” (*idem*, p. 148);
- ii. *Avaliação formativa*: “verifica o decurso das aprendizagens e produz medidas corretivas a introduzir, se for caso disso. Visa assim a retroalimentação do processo formativo, durante o seu decurso. Consiste num momento de avaliação intermédia, quando a formação ainda não foi concluída, permitindo a introdução de alterações que melhorem a aprendizagem” (*ibidem*); e
- iii. *Avaliação sumativa*: “procede a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final da ação formativa [...]. Assenta numa prova classificada pelo formador [...]. Quando está em causa a aquisição, ou o reforço, de capacidades profissionais, neste nível de avaliação a metodologia pode assentar na análise de simulações ou num trabalho prático” (*ibidem*).

Segundo A. Meignant (1999), a este propósito, não é de agora que as organizações e os profissionais da formação se interrogam sobre a forma de avaliar os resultados e o impacto da formação, pelo que a aplicação da avaliação se justifica. É de todo pertinente referir, na opinião deste autor, que “na medida em que os desafios estratégicos e operacionais do êxito das ações de formação sejam entendidos na sua verdadeira dimensão pelos dirigentes da empresa, é legítimo procurar responder (e ter que responder) pelos resultados obtidos” (*idem*, p. 255).

O referido autor expõe igualmente quatro níveis possíveis de avaliação:

- i. *Avaliação da satisfação*: “consiste em interrogar [...] a maioria das vezes «a quente», isto é, no fim [...] sobre o seu nível de satisfação relativamente à prestação fornecida [...] por meio de um questionário” (*idem*, p. 256);

- ii. *Avaliação pedagógica*: “mede os conhecimentos adquiridos [...] no fim da formação, ou a memorização das noções adquiridas depois da formação” pressupondo-se que “tenham sido definidos objectivos baseados em critérios que permitam uma observação e uma medição” (*idem*, p. 258);
- iii. *Avaliação da transferência para as situações de trabalho*: “avaliem os efeitos induzidos por uma formação. Mas também se avalia a modificação da actividade de serviços operacionais” (*idem*, p. 262); e
- iv. *Avaliação dos efeitos da formação*: “avaliar se a formação permitiu atingir os objectivos individuais ou colectivos fixados” (*idem*, p. 265).

Percebe-se desta forma que a “literatura técnica identifica tradicionalmente diversos níveis de avaliação” (Cardim, 2012, p. 143).

Neste seguimento, o referido autor cita ainda que “a avaliação deve realizar-se essencialmente pela verificação dos objetivos que determinaram as ações de formação, como tal, assentando na comparação entre objetivos e resultados” (*ibidem*). Procura-se melhorar o desempenho profissional dos indivíduos e das organizações, por base do contributo do trabalho formativo realizado.

## **2. Proposta de articulação dos modelos de análise e conceção do quadro teórico da investigação**

Neste ponto, vamos realizar a conjugação dos modelos de análise organizacional (burocrático, político e neoinstitucional) com os de políticas sociais de educação de adultos, de L. Lima & P. Guimarães (2011), (democrático-emancipatório, de modernização e controlo do Estado e de gestão de recursos humanos) já descritos nos capítulos anteriores, que nos levará à criação de três novos modelos de análise dos processos de gestão de formação contínua dos profissionais de saúde nas organizações do Serviço Nacional de Saúde. Serão os novos modelos propostos objetos do estudo a aplicar no trabalho de campo.

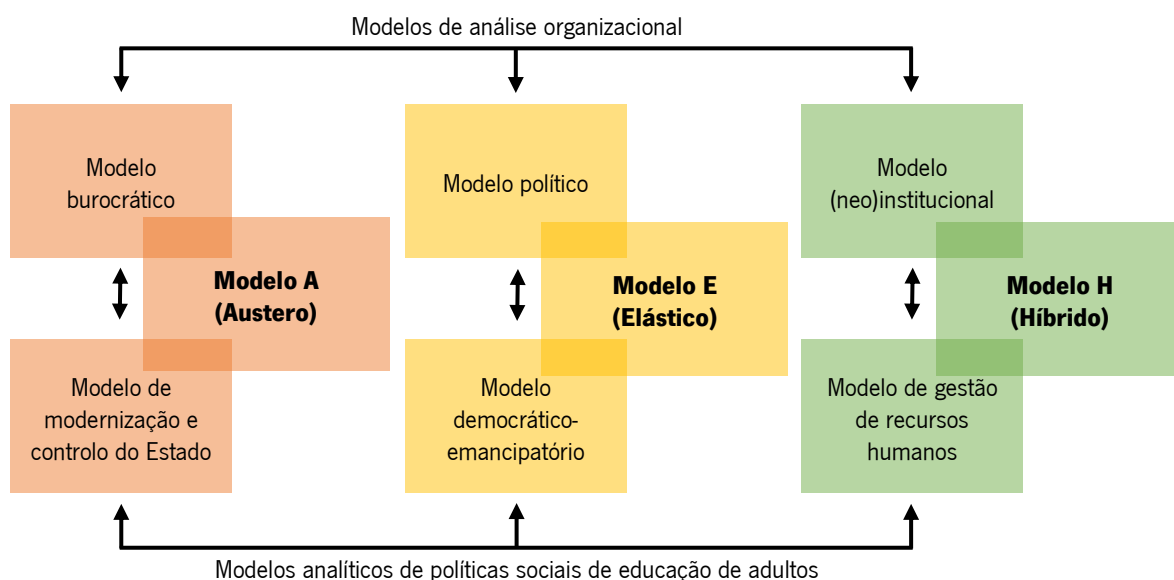
O contexto atual traz consigo novos desafios, interrogações e problemáticas que não ainda foram exploradas, quer para os profissionais de saúde, organizações do Serviço Nacional de Saúde, governantes, comunidade da prática que promove a formação profissional contínua e sua importância. Esta nova proposta de modelos, vai ajudar-nos a apurar qual(ais) o(s) instituídos nos hospitais públicos portugueses na gestão do ciclo formativo, de âmbito profissional e contínuo, dos profissionais de saúde, percebendo o seu funcionamento.

## 2.1. Modelos de análise dos processos de gestão de formação contínua dos profissionais de saúde

Parece-nos escassa no campo científico a articulação de modelos que permitem uma análise do funcionamento das organizações, a forma como são geridas e como os seus pares são envolvidos nos processos, com modelos que permitem uma leitura analítica da Educação de Adultos, que têm por base políticas públicas globais e/ou integradoras, pelo que identificámos um forte potencial na sua junção. O seu resultado nos levará a compreender em que modelo assenta o funcionamento da formação contínua dos profissionais de saúde no seu contexto de trabalho.

Pelo exposto, apresentamos a seguinte proposta, representada esquematicamente, num quadro concetual para a investigação a realizar:

**Esquema 1: Modelos de análise dos processos de gestão de formação contínua dos profissionais de saúde**



Fonte: *Elaboração própria*

### 2.1.1. Modelo austero

O Modelo A, denominado como “Austero” diz respeito à conjugação do modelo de análise organizacional “modelo burocrático” com o modelo analítico de políticas sociais de educação de adultos “*modelo de modernização e controlo do Estado*”. É compreendido como racional pela objetividade da determinação da sua aplicação, pelo grau de superioridade no poder de decisão do topo organizacional, de forma única e independente.

Caracterizado por se governar pela jurisdição, pela definição da hierarquia formal dos postos de trabalho, aplicação da supervisão e nível de responsabilização associado, modelo exageradamente administrativo em termos de gestão documental (burocratização), afigurado pela exigência técnica do quadro de pessoal laboral, mas limitado à função e à ausência da polivalência.

A definição de objetivos organizacionais surge como elemento denominador deste modelo, pela operacionalidade que representa na orgânica interna de qualquer organização que o tenha em prática, sem atender às especificidades individuais.

Neste modelo as organizações são vistas como sistemas que incorporam fluxogramas de funcionamento de toda a estrutura. A liderança assume um comportamento formal, de acordo com a posição interna que ocupa e somente durante o período de exercício da função.

O Modelo *Austero* é visto como o modelo mais eficiente e racional na organização dos recursos humanos e no alcance dos objetivos organizacionais pretendidos, típico do modelo burocrático, apesar de eventualmente se manifestarem fragmentações pela impossibilidade de se poder controlar totalmente o comportamento do indivíduo causado por pressões. Digamos que este modelo está presente na esfera do Estado moderno.

Neste modelo, a Educação e Formação de Adultos é garantida como universal através do Estado (assumindo este uma posição central) sob a forma escolarizada (a escola constitui-se como a organização central nas políticas públicas de Educação de Adultos) e como direito social.

Esta perspetiva tem como objetivo o facto de Educação e Formação de Adultos e *a Aprendizagem ao Longo da Vida* se constituírem como mecanismos para a modernização e desenvolvimento económico, e, concomitantemente, evidencia a educação escolar como meio de controlo social.

Caraterizado pelo MTP1 de M. Lesne (1977), neste modelo, durante o processo de formação, o indivíduo é submetido à influência social e passa a ser moldado pelos outros. Ele é um receptor passivo do condicionamento exercido pelo ambiente social. Emparelhado com a conceção «bancária» onde “os homens” estão “simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como «corpos conscientes»” (Freire, 2018, p. 68). A “conceção «bancária» nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica” (*idem*, p. 73).

Neste modelo manifesta-se uma centralização do poder, de forma concentrada. A centralização é definida por A. Barreto (1995, p. 160) como o “estabelecimento de uma autoridade global, em princípio governamental ou estatal, que regule e presida às actividades de todas as unidades do sistema integrado”.

Numa entidade centralizada “todas as decisões importantes são tomadas no topo do sistema, isto é, nas chefias dos serviços centrais”, ou seja “no topo formula-se, nos escalões inferiores executa-se”, sendo que uma “administração centralizada pode ser concentrada ou desconcentrada” (Formosinho, 1986, p. 63).

Neste modelo apresenta-se uma administração centralizada concentrada que ocorre “quando o superior hierárquico dos serviços centrais é o único competente para tomar decisões, limitando-se os agentes dos escalões inferiores a informar e a executar” (*idem*, p. 63).

As dimensões organizacionais e administrativas no Modelo *Austero* caracterizam-se pela intensa presença/marca de procedimentos educacionais, administrativos e de gestão burocrática.

Sucintamente, este modelo é visto como uma forma de organização que enfatiza a precisão, clareza, regularidade, confiabilidade e eficiência, alcançadas por meio de uma divisão fixa de tarefas, supervisão hierárquica e regras detalhadas. A sua interação com o ambiente organizacional é importante para sua persistência e desenvolvimento.

### **2.1.2. Modelo elástico**

O Modelo E, denominado como “Elástico” diz respeito à conjugação do modelo de análise organizacional “modelo político” com o modelo analítico de políticas sociais de educação de adultos “*modelo de democrático-emancipatório*”.

O Modelo *Elástico* difere das abordagens formais e democráticas na medida em que se concentra primordialmente nos objetivos das diversas unidades da organização e não nos objetivos globais da mesma, sendo que há grupos de interesses internos com propósitos próprios.

Considera que a atividade política é essencial na dimensão organizacional, havendo reconhecimento da existência de poder formal/informal e de ocorrência de conflitos, considerados normais, geradores de mudanças. A questão da política é vista como uma preocupação do governo central e local, está fortemente associada aos diversos partidos políticos que acabam por influenciar as ações internas das organizações, num contexto de descentralização.

A negociação surge como fator intrínseco entre os pares, caracterizada por acordos provenientes de diferentes condutas, prevalecendo os interesses individuais. Afigurado este ato à metáfora de *arenas políticas*, os processos de decisão são extremamente complexos – há uma luta de interesses que influencia o desempenho institucional.

Nele, predomina também o jogo de influencia entre os pares por forma a satisfazer-se as necessidades de carácter individual. O poder é distribuído entre as coalizões dominantes, em vez de ser exclusivo dos líderes formais.

Este modelo, adotando uma administração descentralizada, integra opções políticas que vão desde o apoio a dinâmicas socio-educativas de base à articulação entre projetos e contextos de educação e formação formal, não formal e animação sócio-cultural ou desenvolvimento local.

a formação de coalizões e o conflito são vistos como fenómenos naturais e inevitáveis nas organizações. As decisões são resultado de processos de negociação e barganha entre os diferentes grupos de interesse. A estrutura organizacional é vista como um campo de batalha, onde os atores competem para promover seus interesses. O poder é distribuído entre as coalizões dominantes, em vez de ser exclusivo dos líderes formais.

No Modelo *Elástico* os sistemas de educação demonstram-se policêntricos, ou seja, contemplam múltiplos centros de decisão, visando a construção de uma sociedade democrática e participativa, em que o cidadão é visto como um agente ativo na construção e reconstrução da sociedade.

A Educação e Formação de Adultos e *Aprendizagem ao Longo da Vida*, tendo em consideração a heterogeneidade e diversidade que lhes subjaz, assentam na ideia de mudança pessoal, política, social, económica e cultural.

Na formação, o indivíduo torna-se um agente de socialização, uma vez que exerce influência sobre os outros e condiciona o seu comportamento com base na posição que ocupa na hierarquia social, no âmbito do MTP3, de M. Lesne (1977). Neste, ao contrário da concepção «bancária», surge a “educação problematizadora” que responde “à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos mas também quando se volta sobre si mesma” (Freire, 2018, p. 72). A “educação problematizadora [...] afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (*idem*, p. 73).

Evidencia-se neste modelo o poder descentralizado, oposto da centralização, que ocorre “quando existem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado (não sujeitos portanto, ao poder de direcção do Estado), autónomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representado os interesses locais” (*idem*, p. 64).

É de aludir ainda que a descentralização

“está sempre associada a um determinado objecto, podendo este ser a administração pública ou as políticas sociais, que quando administradas ou executadas por diferentes esferas do governo, caracterizam a

descentralização como uma transmissão de comando, execução ou financiamento destas políticas do nível central para o nível intermediário ou local” (Medici, 1994, citado por Binotto et al, 2010, p. 189).

J. Formosinho (1986, p. 65) acrescenta que “a descentralização resulta do reconhecimento de que há necessidades colectivas que devem ser satisfeitas pelos próprios interessados, através de órgãos por ele eleitos, traduz-se, portanto na criação de administrações autónomas”.

O referido autor reconhece também nesta vertente algumas vantagens, tais como: “dar um conteúdo mais substancial à participação dos cidadãos numa democracia”; “entregar às comunidades locais a gestão dos seus interesses próprios”; “permite decisões mais adequadas às necessidades locais” e “permite também decisões mais rápidas por não terem de atravessar os canais burocráticos do Estado” (*ibidem*).

No Modelo *Elástico* as dimensões organizacionais e administrativas, apelam à auto-organização local, autonomia e criatividade de entidades dinamizadoras das iniciativas.

Em suma, este modelo reconhece a natureza política das organizações e destaca a importância dos interesses, conflitos e negociações na tomada de decisões. Desafia o modelo Austero e enfatiza a necessidade de compreender as dimensões políticas e de poder nas organizações.

### **2.1.3. Modelo híbrido**

O Modelo H, denominado como “Híbrido” diz respeito à conjugação do modelo de análise organizacional “modelo (neo)institucional” com o modelo analítico de políticas sociais de educação de adultos “*modelo de gestão de recursos humanos*”.

Caracterizado pela institucionalização, subjetivado pela sua identidade que ainda não é própria, o Modelo *Híbrido* afigura um conjunto de semelhanças resultantes de outros modelos sociológicos. Procura envolver os pares no sentido de superar a racionalidade de outros modelos racionais.

Apresenta características formais que vão no sentido de orientar a sua ação de acordo com as normas e procedimentos existentes, determinando a configuração correta da sua concretização. Pejorativa à importância dos resultados da organização, preocupa-se mais com a visão que os atores externos têm sobre a organização – o que importa é a aparência, tal como os modelos neo-institucionais.

Os atores interagem entre si com o propósito de uma responsabilidade partilhada no processo. É-lhes reconhecida a importância do seu papel no seio organizacional/societal, no impacto que provocam no ambiente onde atuam.



Este modelo afigura o relevo que é dado ao simbolismo das diversas estruturas, provocando uma delimitação da realidade organizacional e do percurso a correr, presumindo-se a necessidade da sua presença no campo da sociologia organizacional.

No Modelo *Híbrido*, no contexto da Educação e Formação de Adultos e *Aprendizagem ao Longo da Vida*, as prioridades políticas evocam a promoção de políticas de feição neoliberal que promovam a empregabilidade, competitividade e modernização, onde a educação se subordina à economia.

Neste modelo analítico, a procura da Educação pelo mercado, pela sociedade civil e pelo indivíduo tem um papel relevante, uma vez que a aquisição, desenvolvimento e reciclagem de competências e conhecimento demonstram-se pertinentes para o desenvolvimento económico.

Este modelo vai ao encontro da ideia do mercado de aprendizagem, apresentado por P. Jarvis (2000, p. 38), em que “o conhecimento é central nestas novas sociedades e, movida, pelas forças do capitalismo global, a sociedade contemporânea tornou-se numa sociedade do conhecimento e, portanto, numa sociedade de aprendizagem”. O autor acrescenta que

“as pessoas podem ter acesso à informação que quiserem através de uma variedade de meios e a partir de uma variedade de fornecedores; o sistema de educação é, porém, um só. A educação perdeu o seu monopólio de ser o fornecedor do conhecimento e uma variedade de instituições competem através de vários meios para fornecer informação. Anteriormente, o conhecimento era legitimado pelas instituições educacionais de elite, mas, agora [...] se ele funciona, é aceitável e pode ser legitimado por diferentes fornecedores [...]. O mercado da aprendizagem tornou-se um mercado global, com as instituições a procurarem vender as suas mercadorias pelo mundo fora. (*idem*, pp. 38-40).

Do ponto de vista do poder, neste modelo predomina o poder centralizado desconcentrado, em que

“há, em graus intermédios e inferiores, chefes com competência para decidir imediatamente, embora sujeitos à direcção e inspecção de superiores, que podem modificar as decisões tomadas. A desconcentração é originária quando a própria lei dá competência aos chefes subalternos para tomar decisões e é por delegação de poderes quando o superior delega certas competências no inferior, delegação que pode cessar a todo o tempo. [...] O processo de desconcentração destina-se a descongestionar os serviços centrais e a possibilitar decisões mais rápidas e mais próximas dos problemas” (Formosinho, 1986, pp.63-64).

É de se afirmar que “o processo de desconcentração [...] é uma forma de aumentar a eficiência da atividade de administração pública dentro do molde centralizado” (*idem*, p. 64). J. Formosinho identifica um conjunto de vantagens que a desconcentração pode trazer, nomeadamente: “a adequação da organização”; a “incapacidade dos serviços centrais de preverem com exatidão certos problemas que

surgirão a nível local”; “a impossibilidade de os serviços centrais assegurarem o volume de serviço de todos os serviços locais” e “reforçar o controlo central” (*ibidem*).

As dimensões organizacionais e administrativas deste modelo dão ênfase a processos gestionários. Desta forma, presume-se que são as entidades centrais que delimitam os objetivos e finalidades estratégicas a serem executadas pelas entidades descentralizadas. Assim, as entidades periféricas detêm de uma participação limitada, pelo que se pode assumir a existência de uma concentração de tomadas de decisão e descentralização pela execução.

Em resumo, o Modelo *Híbrido* destaca a importância das dimensões simbólicas, institucionais e culturais na análise das organizações. Ele enfatiza a conformidade às regras institucionais, o isomorfismo estrutural, a legitimação social e a influência dos mitos institucionais nas práticas organizacionais.

## 2.2. Dimensões a explorar

Apresentados os modelos Austero, Elástico e Híbrido, foram definidas seis dimensões (estrutura e autonomia das unidades de formação; políticas e práticas da gestão de formação; necessidades de formação; programação da formação; execução da formação e avaliação da formação) que serão sujeitas a estudo no campo de investigação prático. Em cada uma delas estão identificadas as categorias e elementos de análise, associados a cada modelo, que nos permitirão identificar o(s) modelo(s) de análise dos processos de gestão de formação contínua dos profissionais de saúde presentes nas organizações do SNS. Vejamos o seguinte quadro:

<b>Quadro 6: Dimensões a explorar no campo da gestão formação contínua dos profissionais de saúde</b>				
<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Modelos/Sub-categorias (elementos de análise)</b>		
		<b>Austero</b>	<b>Elástico</b>	<b>Híbrido</b>
<b>A) Estrutura e autonomia das unidades de formação</b>	1. Composição da unidade de formação, dependência e níveis de autonomia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder centralizado na gestão de topo</li> <li>• Ausência de autonomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descentralização do poder</li> <li>• Há negociação dos cargos e funções</li> <li>• Há autonomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder desconcentrado</li> <li>• Preocupação com visão externa</li> <li>• Delegação controlada</li> </ul>
	2. Funcionamento da formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura regulada</li> <li>• Procedimentos minuciosos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura semi regulada</li> <li>• Influência política</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulação própria</li> <li>• Delegação de competências</li> </ul>
	3. Interação com os pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de interação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação dos interesses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há interação no mercado</li> <li>• Responsabilidade</li> </ul>

**Quadro 6: Dimensões a explorar no campo da gestão formação contínua dos profissionais de saúde**

Dimensões	Categorias	Modelos/Sub-categorias (elementos de análise)		
				partilhada
<b>B) Políticas e práticas da gestão de formação</b>	4. Conceitos de formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão positivista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão construtivista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão dupla (positivista e construtivista)</li> </ul>
	5. Papel dos pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder centralizado e hierarquizado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influência política</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento dos pares</li> </ul>
	6. Objetivos da formação em geral – integração institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas educativas e formativas definidas</li> <li>• Cumprimento de objetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprimento de objetivos específicos locais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mercado de <i>aprendizagem</i></li> <li>• Aumentar portefólio de competências</li> </ul>
	7. Importância da formação para os pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requisito legal</li> <li>• Para resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica de baixo para cima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização dos recursos humanos</li> <li>• Visão racional e estratégica pelos resultados</li> </ul>
	8. Estratégias para motivação dos profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação ausente</li> <li>• Satisfação de necessidades coletivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação presente</li> <li>• Satisfação de necessidades sociais e individuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivações profissionais do mercado</li> <li>• Valorização do portefólio de competências</li> </ul>
	9. Classificação do tempo da formação dos profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprimento legal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omnipresente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade do participante</li> </ul>
	10. Visão da entidade e dos profissionais e valor atribuído à formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade centralizada</li> <li>• Eficácia, eficiência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade partilhada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade individualizada</li> <li>• Desenvolvimento do capital humano</li> </ul>
	11. Políticas e práticas adequadas na entidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas e práticas formais</li> <li>• Ambiente formal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto governação</li> <li>• Políticas e práticas informais</li> <li>• Ambiente formal/informal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação individual</li> <li>• Ambiente informal</li> </ul>
	12. Gestão estratégica por objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos gerais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inexistente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos orientados para resultados</li> </ul>
	13. Efeitos da formação para os profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprimento de objetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emancipação pessoal e social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidade de melhoria</li> <li>• Promoção profissional</li> </ul>
<b>C) Necessidades de formação</b>	14. Papel dos pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo regulado</li> <li>• Responsabilidade centralizada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo auto-regulado</li> <li>• Responsabilidade partilhada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo semi-regulado</li> <li>• Responsabilidade do mercado</li> </ul>
	15. Tipologia das necessidades (coletivas e individuais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidades coletivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emancipação das necessidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidades do mercado</li> <li>• Necessidades como <i>mitos</i></li> </ul>

**Quadro 6: Dimensões a explorar no campo da gestão formação contínua dos profissionais de saúde**

Dimensões	Categorias	Modelos/Sub-categorias (elementos de análise)		
	16. Metodologia, identificação de instrumentos (diretos e indiretos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico definido</li> <li>• Ausência de auscultação dos pares/participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico coletivo e individualizado em processo</li> <li>• Envolvimento e participação dos pares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico plural</li> <li>• Auscultação das necessidades do mercado</li> </ul>
<b>D) Programação da formação</b>	17. Papel dos pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade centralizada</li> <li>• Processo regulado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade organizacional</li> <li>• Processo autônomo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade partilhada</li> <li>• Processo semi-regulado</li> </ul>
	18. Tipologia e áreas de formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação sobretudo técnica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação técnico-comportamental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação transversal</li> </ul>
	19. Modalidades de formação e metodologias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas formais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas não formais, informais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas não formais</li> </ul>
	20. Conceção do plano de formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de envolvimento dos pares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento dos participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento parcial dos pares</li> </ul>
	21. Acesso à formação: formandos e formadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo regulado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo autônomo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo semi-regulado</li> </ul>
<b>E) Execução da formação</b>	22. Papel dos pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade centralizada</li> <li>• Processo regulado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade partilhada</li> <li>• Processo autônomo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade organizacional</li> <li>• Processo semi-regulado</li> </ul>
	23. Representação do formando no processo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passivo, cumprimento de um dever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crítico e consciente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupado com a componente mais técnica</li> </ul>
	24. Autonomia dos formadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependentes, sem autonomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade individualizada, coletiva com autonomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependente do mercado</li> </ul>
	25. Transmissão de conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participantes não são envolvidos</li> <li>• Contexto formal</li> <li>• Formação institucional</li> <li>• MTP1</li> <li>• Educação bancária</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento dos participantes</li> <li>• Contexto não formal</li> <li>• Formação individual e coletiva</li> <li>• MTP3</li> <li>• Educação problemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto formal, não formal</li> <li>• Formação individual e coletiva</li> </ul>
	26. Adesão dos formandos à formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passivo, cumprimento de um dever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativo, mostra interesse em participar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Versátil, para legitimar</li> </ul>

<b>Quadro 6: Dimensões a explorar no campo da gestão formação contínua dos profissionais de saúde</b>				
<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Modelos/Sub-categorias (elementos de análise)</b>		
<b>F) Avaliação da formação</b>	27. Papel dos pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder centralizado no topo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder descentralizado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder desconcentrado</li> <li>• Envolvimento dos pares</li> </ul>
	28. Metodologia (instrumentos utilizados)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo regulado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo ajustado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo semi-regulado</li> </ul>
	29. Importância, tipos e momentos da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão positivista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão construtivista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão isomórfica</li> </ul>
	30. Comunicação dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados fechados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha e reflexão dos resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha de resultados para legitimação</li> </ul>
	31. Aplicação de medidas corretivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema rígido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema flexível</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema aberto</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

As dimensões apresentadas refletem o conhecimento que se procura obter num campo de investigação de educação não formal, categoricamente, classificando o(s) modelo(s) dominante(s) em cada dimensão, através dos elementos de análise identificados para o efeito.

Na dimensão “A – Estrutura e autonomia das unidades de formação” objetiva-se perceber a identidade, composição e autonomia das unidades de formação, a forma como é determinado o funcionamento da formação e interação com os pares. Recorde-se que as UF do SNS foram estabelecidas principalmente durante a década de 80 e gradualmente implementadas nas organizações de saúde, especialmente nos hospitais. Estas unidades são reconhecidas pelas ACSS e têm o objetivo comum de oferecer formação profissional contínua, direcionada aos profissionais de saúde, visando a atualização constante de suas competências. Devido às diferentes características que as UF apresentam em termos de infraestruturas, recursos humanos, estrutura funcional, é pertinente o estudo do seu funcionamento.

A dimensão “B – Políticas e práticas da gestão de formação” é dedicada à caracterização das políticas, práticas e estratégias de formação adotadas pelas organizações de saúde, permitindo compreender como a formação profissional contínua dos profissionais de saúde é entendida e gerida, e os efeitos da mesma sobre a ação dos profissionais, no desempenho das organizações. Cada organização pode adaptar e personalizar as práticas de formação de acordo com suas necessidades e cultura organizacional, sendo que o importante é promover um ambiente de aprendizagem contínuo

que contribua para o desenvolvimento dos profissionais e para o sucesso da organização, neste caso para a melhor prestação de cuidados de saúde à população.

Quando à dimensão “C – Necessidades de formação”, esta dimensão retrata a primeira fase do ciclo de formação, procurando entender-se o envolvimento dos pares na mesma, as tipologias e metodologias de formação adotadas pelas organizações. As organizações adotam procedimentos de análise de necessidades de formação, uma vez que se trata de um ritual obrigatório na conceção de um plano de formação. Esta fase é altamente vulnerável devido aos efeitos causados pelas soluções formativas propostas para suprimir as necessidades identificadas. Este processo terá um impacto na forma como a formação se relaciona com o contexto real de trabalho.

A dimensão “D – Programação da formação” é muito significativa no processo de gestão da formação pois determina os elementos essenciais para a sua execução. Nesta dimensão procura-se saber o papel dos pares, áreas e modalidades de formação e a forma de acesso dos formandos à formação. O documento que resulta da programação da formação, denominado por “Plano de Formação”, apresenta uma caracterização detalhada de todos os produtos formativos planeados. No entanto, deve ser flexível o suficiente para acolher novas formações, imprevistos e ajustes necessários.

Relativamente à dimensão “E – Execução da formação” procura-se entender o envolvimento e representatividade dos pares durante a realização das ações, o formato do acontecimento na transmissão de conhecimentos. A análise da execução da formação é uma dimensão crucial, permitindo monitorizar a evolução do plano de formação. Para garantir o sucesso dos programas de formação é necessário um compromisso contínuo com os profissionais envolvidos.

A última dimensão é a “F – Avaliação da formação” que para além de se perceber o papel dos pares na última fase do ciclo de formação, pretende-se identificar os instrumentos utilizados na avaliação, tipos e momentos de avaliação existentes e respetivos efeitos. A avaliação da formação é determinante para validar o processo de aprendizagem, permitindo uma análise crítica dos resultados em relação aos objetivos estabelecidos. Não deve ser vista apenas como uma forma de atribuir resultados ou avaliar o desempenho dos participantes ou da formação, mas como uma oportunidade de identificar pontos fortes e fracos para uma melhoria contínua.

## **CAPÍTULO V – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia, o método e as técnicas de recolha de dados utilizadas na investigação, procurando-se uma compreensão aprofundada da gestão da educação e formação profissional contínua nos hospitais portugueses.

Para B. Tuckman (2012, p. 47) “a investigação é uma tentativa sistémica de atribuição de respostas às questões”, sendo que “tais respostas podem ser abstratas e gerais [...] ou podem ser com frequência altamente concretas e específicas”. O objetivo é descobrir os factos e o investigador “formula, então, uma generalização baseada na interpretação desses factos” (*ibidem*).

Por conseguinte, nesta investigação pretendemos isso mesmo, com base em toda a informação obtida, encontrar uma resposta fundamentada à questão e hipóteses formuladas no início do trabalho.

### **1. Metodologia adotada na investigação**

Para T. Caria (2014, p. 41) “a metodologia de investigação científica” é designada como “o vaivém que permite a adequação entre as hipóteses de explicação/compreensão abstractas do mundo social e o processo prático e descritivo de vivência/recolha/selecção de informação sobre a/da realidade concreta”.

A metodologia de investigação científica de suporte ao estudo realizado sobre “a gestão da educação e formação profissional contínua nas organizações públicas de saúde: modelos de análise dos processos de gestão de formação”, enquanto objeto de investigação empírica<sup>14</sup>, centrou-se no paradigma qualitativo/interpretativo.

O paradigma qualitativo/interpretativo “consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 52).

A investigação qualitativa, identificada por alguns autores como etnográfica, “permite encontrar linhas orientadoras e guias de pensamento e acção para as metodologias de investigação em CS e facilitar os seus processos de racionalização didáctica e/ou epistemológica” (Caria, 2014, p. 41). No entanto, no presente trabalho de investigação não recorreremos à metodologia qualitativa etnográfica pois, devido a constrangimentos de diversas ordens, não nos foi possível permanecer nos contextos hospitalares onde decorreu a investigação, tal como exige a etnografia. Contudo, inscrevemos o nosso

---

<sup>14</sup> “A investigação é uma tarefa empírica que tem como referente a própria realidade. O raciocínio dedutivo que significa que muita abstracção pode preceder a investigação, mas os dados são o resultado final do processo de investigação. A recolha de dados permite identificar a investigação como processo empírico. Para determinar até que ponto as conclusões empíricas podem ser generalizadas para além da situação imediata da investigação, o investigador deve avaliar os dados do processo de investigação em termos da sua validade externa. Qualquer outro processo, cujo objectivo seja a compreensão do mundo ou a tomada de decisões nesse sentido, pode equiparar-se à dimensão lógica do processo de investigação, mas não pode comparar-se com as suas qualidades em empíricas” (Tuckman, 2012, p. 64).

trabalho no paradigma qualitativo pois pretendíamos conhecer as percepções dos responsáveis de formação de quatro organizações públicas portuguesas de saúde.

Neste sentido, o estudo sobre as percepções pressupõe a reflexão e análise em torno dos sentidos e dos significados da ação nos contextos organizacionais.

De acordo com R. Bodgan & S. Biklen (1994, pp. 47-50), a investigação qualitativa possui as seguintes características:

- i. “A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”;
- ii. É “descritiva”;
- iii. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”;
- iv. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”; e
- v. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

Importa referir que neste paradigma, o qual emergiu da crise do paradigma *positivista* no término do século XX, a adoção de múltiplas realidades e a procura incessante de significados para um dado contexto social e/ou cultural assumem um papel central e de relevo (Coutinho, 2011; Morgado, 2012).

No âmbito do paradigma interpretativo a investigação produzida “privilegia o recurso a estratégias metodológicas de índole qualitativa e participativa”, como é o caso da metodologia adotada para esta investigação (Morgado, 2012, p. 42), onde procuramos dar “voz” aos principais intervenientes da ação das Unidades de Formação.

## **2. Método de investigação adotado**

Pela problemática de investigação e perante o paradigma qualitativo o “estudo de caso” foi o método selecionado para a investigação que recaiu sobre quatro organizações de saúde portuguesas, sobretudo com internamento hospitalar, integradas no Serviço Nacional de Saúde, nomeadamente quatro estabelecimentos de grande dimensão.

O estudo de caso “pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas” e “nos últimos anos regista-se [...] uma tendência de maior credibilização [...], fruto da afirmação crescente de outros paradigmas de investigação” (Amado & Freire, 2014, p. 122).



No âmbito do estudo de caso, optamos por adotar a abordagem do estudo multicaseos.

O estudo multicaseos é definido por J. Morgado (2012, p. 67) como “estudos de casos em que os investigadores trabalham com dois ou mais sujeitos, situações ou bases de dados, embora o objeto do estudo seja comum”, para além de que “as conclusões obtidas reportam-se a um contexto mais abrangente”.

No seio do estudo multicaseos é importante “a especificação do grupo que vai constituir a população” e uma “população altamente definida [...] maximiza a validade externa” da investigação (Tuckman, 2012, p. 470).

Os critérios de escolha das referidas organizações foram pelo facto de todas pertencerem ao setor público, de grande dimensão, com mais de 2700 profissionais/cada. São entidades de referência nacional com estruturas organizacionais complexas, com múltiplas unidades, departamentos e serviços. Pela sua dimensão e complexidade é exigida a estas organizações uma gestão eficiente e uma coordenação adequada para garantir a qualidade contúnua na prestação de cuidados de saúde prestados. Todas têm UF dedicadas à gestão da formação profissional contúnua.

O estudo de multicaseos, enquanto estratégia de investigação, tem tido um papel de destaque no desenvolvimento do campo da Educação e das Ciências Sociais, dada a multiplicidade de percursos que podem ser delineados tendo por base este formato metodológico (Morgado, 2012). É um método que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou individuo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 89).

Na opinião de J. McKernan (1999, p. 96), “um estudo de caso é uma recolha formal de dados apresentada como uma opinião interpretativa de um caso único e inclui a análise dos dados recolhidos durante o trabalho de campo e redigidos no culminar de um ciclo de ação ou da participação na investigação”.

O conhecimento gerado através de um estudo de caso é muito mais concreto e mais contextualizado, uma vez que este resulta do estudo de uma situação ou problemática específica que privilegia a profundidade de análise em prejuízo da sua abrangência (Morgado, 2012).

Para a concretização da investigação foi necessário realizar os pedidos de autorização às organizações selecionadas. Os pedidos foram formalizados por correio eletrónico e dirigidos aos departamentos das organizações responsáveis pela gestão dos projetos de investigação. Para todas as organizações foi necessário o preenchimento de um conjunto de documentos, fornecidos por cada uma, associados ao pedido. O quadro infra mostra-nos o período temporal entre a formalização dos pedidos e a comunicação das autorizações por parte das organizações.

<b>Quadro 7: Tempo de resposta aos pedidos de autorização da investigação</b>				
<b>Organização</b>	<b>Data do primeiro contacto</b>	<b>Data da submissão do pedido</b>	<b>Data da comunicação da autorização</b>	<b>Tempo de resposta em dias</b>
A	25/07/2022	25/07/2022	26/10/2022	93
B	12/07/2022	16/08/2022	07/10/2022	52
C	13/07/2022	22/07/2022	25/11/2022	126
D	25/07/2022	27/07/2022	15/11/2022	111

*Fonte: Elaboração própria*

Foi nos meses de julho e agosto de 2022 que os pedidos de investigação foram realizados junto das organizações selecionadas. As autorizações foram conseguidas nos meses de outubro e novembro de 2022. O tempo de resposta, em média, foi de 95,5 dias.

### **3. Técnicas de recolha de dados**

As técnicas de recolha de dados a aplicadas na investigação foram a entrevista e a análise documental.

#### **3.1. A entrevista**

Para J. Amado & S. Ferreira (2014, p. 207), a “entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”.

A entrevista pode ser definida

“nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista implicam processos fundamentais de comunicação e de interacção humana. Caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele. Corretamente aplicados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Campenhoudt *et al*, 2019, p. 260).

Integrando a nossa investigação no paradigma qualitativo, a entrevista revelou-se uma técnica por excelência para conhecermos os sentidos e os significados atribuídos às suas práticas pelos atores organizacionais, pois na mesma linha de pensamento, B. Tuckman (2012, p. 432) refere que “as entrevistas ajudam os investigadores a transformar em dados a informação directamente recolhida das pessoas” e que “ao possibilitar o acesso ao que ‘está dentro da cabeça de uma pessoa’, estes

processos permitem que os investigadores meçam o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)”.

A opção pela técnica da entrevista recai nas suas múltiplas vantagens, nomeadamente: “o grau de profundidade e de perfeição dos elementos de análise recolhidos” e “a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (*idem*, p. 263).

A entrevista tem ainda como vantagens, na mesma linha de pensamento do anterior autor:

“um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é pois, um método, por excelência, de recolha de informação; uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação. Nestes pressupostos contam-se: emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais; e uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (Amado & Ferreira, 2014, p. 207).

Em relação à tipologia das entrevistas, optamos pelas entrevistas semiestruturadas aplicadas a três das quatro entrevistas realizadas, nomeadamente nas organizações A, B e C. Estas entrevistas foram gravadas após a anuência dos entrevistados. A entrevistada da organização D optou por responder à entrevista estruturada, transcrevendo as respetivas respostas.

Morgado (2012, p. 74) refere que as entrevistas semiestruturadas “são muito utilizadas [...], garantem uma confortável margem de liberdade aos inquiridos e permitem abordar assuntos do seu interesse”. Acrescenta que “como técnica de recolha de informação, as entrevistas permitem obter material pertinente para compreender, ou mesmo justificar [...] atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho”. Além disso “a entrevista semiestruturada utiliza-se quando importa obter dados comparáveis de diferentes participantes” (Coutinho, 2011, p. 295). Esta opção possibilitou-nos que no decurso de cada entrevista, colocássemos questões que apenas surgiram no contexto da conversa com o nosso interlocutor. Apesar de seguirmos um guião de entrevista, com um conjunto de questões pré-definidas em torno de seis eixos de análise, no decurso da explanação do tema, pelo interlocutor, colocávamos questões novas que nos pareciam pertinentes para a compreensão do problema de investigação. O guião da entrevista encontra-se no apêndice II deste trabalho.

Pela objetividade que representam no estudo, as entrevistas realizadas permitiram caracterizar o funcionamento das estruturas de formação na gestão das diferentes fases do ciclo formativo, as

políticas e as práticas adotadas pelas organizações neste domínio de intervenção, à luz dos modelos teóricos invocados, propostos e apresentados neste trabalho de investigação.

As entrevistas foram realizadas aos responsáveis das unidades de formação dos estabelecimentos de saúde selecionados nos meses de janeiro e fevereiro de 2023, conforme quadro infra.

<b>Quadro 8: Datas da realização das entrevistas</b>	
<b>Organização</b>	<b>Data da entrevista/visita às organizações</b>
A	26/01/2023
B	01/02/2023
C	10/02/2023
D	26/01/2023 (data da visita à organização) 01/02/2023 (data do envio da entrevista por correio eletrónico)

*Fonte: Elaboração própria*

De acordo com B. Tuckman (2012, pp. 66-67), os participantes no estudo “devem ser informados sobre a investigação e deve obter-se o seu consentimento formal para participar”. O consentimento informado, no seu essencial, deve conter informação relativa aos “objetivos da investigação” e “uma descrição dos métodos”. Por forma a garantir esse anonimato, antes da realização da entrevista, elaboramos e negociamos, com cada entrevistado, o consentimento informado apresentado pelo investigador que se encontra no Apêndice I.

Os consentimentos informados foram assinados pelos entrevistados no dia da realização da entrevista. No caso da organização D, a entrevistada assinou o documento aquando a visita presencial à organização.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um guião composto por oitenta questões, das quais uma questão isolada – ver Apêndice II. Setenta e nove questões foram divididas em seis grupos, nomeadamente:

- i. Estrutura das unidades de formação;
- ii. Políticas e práticas da gestão da formação;
- iii. Necessidades de formação;
- iv. Programação da formação;
- v. Execução da formação; e
- vi. Avaliação da formação.

As entrevistas gravadas foram transcritas. As transcrições de todas as entrevistas encontram-se no Apêndice III. Para a sua leitura foi aplicado a técnica “análise de conteúdo” – ver Apêndice IV.

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento e análise de informação que se pode integrar em qualquer procedimento lógico de uma investigação, seja de carácter intensiva ou extensiva (Vala, 1986).

Para L. Campenhoudt *et al* (2019, pp. 322-323), a “análise de conteúdo incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias [...], relatórios de entrevistas semidirectivas”, o que é o caso, consistindo, concretamente, “em submeter as informações recolhidas a um tratamento metódico, por exemplo: agrupá-las por temas pertinentes de acordo com as hipóteses, compará-las umas com as outras e relacioná-las, ou ainda organizá-las de acordo com uma estrutura que lhes dê um sentido”.

É de salientar que ao se proceder à análise de conteúdo de uma entrevista, o investigador constrói uma série de perguntas que se pode sistematizar, de acordo com J. Vala (1986), da seguinte forma:

- i. A frequência da ocorrência de determinados objetos (os acontecimentos e o que realmente é importante);
- ii. As características ou atributos que são associados aos diferentes objetos (a seleção do que é analisado e a forma da sua concretização); e
- iii. A associação e dissociação entre os objetos (a disposição de relações entre os objetos).

Para qualquer análise de conteúdo é necessário a elaboração de um conjunto de procedimentos que permitam assegurar que a mesma é fidedigna e válida (Vala, 1986).

Os dados adquiridos com as entrevistas foram fundamentais no sentido de serem a principal fonte de informação relativa às dimensões exploradas no campo de ação, permitindo-nos identificar em que

modelos de análise recaem os processos de gestão de formação contínua dos profissionais de saúde. Deste modo, dentro de cada dimensão, criamos as seguintes categorias de análise:

### **Dimensão A – Estrutura e autonomia das unidades de formação**

1. Composição da unidade de formação, dependência e níveis de autonomia
2. Funcionamento da formação
3. Interação com os pares

### **Dimensão B – Políticas e práticas da gestão de formação**

4. Conceitos de formação
5. Papel dos pares
6. Objetivos da formação em geral – integração institucional
7. Importância da formação para os pares
8. Estratégias para motivação dos profissionais
9. Classificação do tempo da formação dos profissionais
10. Visão da entidade e dos profissionais e valor atribuído à formação contínua
11. Políticas e práticas adequadas na entidade
12. Gestão estratégica por objetivos
13. Efeitos da formação para os profissionais

### **Dimensão C – Necessidades de formação**

14. Papel dos pares
15. Tipologia das necessidades (coletivas e individuais)
16. Metodologia, identificação de instrumentos (diretos e indiretos)

### **Dimensão D – Programação da formação**

17. Papel dos pares
18. Tipologia e áreas de formação
19. Modalidades de formação e metodologias pedagógicas
20. Conceção do plano de formação
21. Acesso à formação: formandos e formadores

### **Dimensão E – Execução da formação**

22. Papel dos pares
23. Representação do formando no processo
24. Autonomia dos formadores
25. Transmissão de conhecimentos
26. Adesão dos formandos à formação

### **Dimensão F – Avaliação da formação**

27. Papel dos pares
28. Metodologia (instrumentos utilizados)
29. Importância, tipos e momentos da avaliação
30. Comunicação dos resultados
31. Aplicação de medidas corretivas

### **3.2. A análise documental**

A técnica análise documental define-se como “um método de recolha e de verificação de dados que permite aceder a fontes pertinentes, fazendo por isso, parte integrante da heurística da investigação” (Morgado, 2012, p. 86).

Identificada também como análise secundária, esta técnica “consiste em utilizar na sua própria investigação material que foi recolhido [...]. Os tipos de fontes e documentos assim utilizados são muitos e variados” (Campenhoudt *et al*, 2019, p. 274).

Os referidos autores mencionam que os recursos obtidos “podem revelar-se muito úteis para o investigador, sobretudo quando se trata de dados que apenas organismos dotados de meios poderosos têm condições para recolher” (*ibidem*).

De referir ainda, que “a característica dos dados secundários e documentais é não terem sido produzidos pelo próprio investigador e, por conseguinte, não se apresentarem, necessariamente, de um modo que corresponda às necessidades da investigação” (*ibidem*).

Na investigação empreendida, não nos foi possibilitado o acesso à utilização de outras técnicas de investigação como por exemplo a observação, conversas informais. Deste modo, a análise documental representou uma técnica imprescindível para conhecermos o plano dos discursos oficiais da organização sobre o processo de gestão da formação. Neste sentido, em momento prévio ao da realização da entrevista, solicitamos um conjunto de documentos que nos pudessem auxiliar na

investigação de modo a conhecermos as representações oficiais discursivas presentes nos documentos da organização sobre a gestão da formação. Os documentos facultados foram os seguintes:

<b>Quadro 9: Documentos facultados pelas organizações</b>	
<b>Organização</b>	<b>Identificação dos documentos</b>
A	Quadro 1 do balanço social do ano 2022; RIE - Regulamento interno da entidade; e RFCF - Regulamento de funcionamento do Centro de Formação.
B	Quadro 1 do balanço social do ano 2022; RIE - Regulamento interno da entidade; PFPC - Procedimento formação profissional contínua; PAF - Procedimento avaliação da formação; e PCFIE - Procedimento competências dos formadores internos e externos.
C	Quadro 1 do balanço social do ano 2022; RIE - Regulamento interno da entidade; e RSGC - Regulamento do Serviço de Gestão do Conhecimento.
D	Quadro 1 do balanço social do 2022; RIE - Regulamento interno da entidade; e RIF - Regulamento interno da formação.

*Fonte: Elaboração própria*

Estes documentos foram fundamentais para a caracterizarmos as organizações e as Unidades de Formação e para conhecermos e compreendermos o significado dos discursos produzidos nos documentos oficiais das organizações. A recolha dos documentos foi feita aquando a visita às organizações de saúde para realização das entrevistas.

Importa referir que, por forma a garantirmos o anonimato das organizações, os documentos recolhidos não foram incluídos nos apêndices do trabalho, uma vez que apresentam elevado número de elementos que denunciam a identidade das mesmas.



## **CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: HIBRIDISMOS NOS PROCESSOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO**

No seguimento da investigação qualitativa, chegou a fase de apresentação e discussão dos resultados obtidos, tendo como principal base a análise de conteúdo quantificada apresentada no Apêndice IV.

Recordamos que para este estudo foi proposta uma tipologia com três modelos de análise dos processos de gestão da formação contínua dos profissionais de saúde, o “Austero”, o “Elástico” e o “Híbrido”, cada um deles caracterizado por um conjunto de elementos de análise apresentados em diversas categorias, que por sua vez entroncaram em seis dimensões, permitindo-nos, dessa forma, identificar o(s) modelo(s) predominante(s) na referida gestão da formação realizada nas organizações do SNS.

Procuramos explorar ao máximo as potencialidades das técnicas utilizadas na recolha de dados, com o intuito de se obter a maior informação possível sobre os objetivos a que nos propusemos para a investigação, trazendo novo conhecimento para a academia.

Os dados serão apresentados categoricamente e por dimensão (ver quadro 6). Antecederemos primeiramente com a descrição do público alvo da investigação.

### **1. Contextualização organizacional da investigação**

De acordo com o sumário do Decreto-Lei n.º 52/2022, de 4 de agosto (Estatuto do Serviço Nacional de Saúde),

“em Portugal, o direito à proteção da saúde constitui, desde 1976, um direito fundamental constitucionalmente consagrado no âmbito dos direitos e deveres sociais que incumbe ao Estado assegurar, nomeadamente através da criação de um Serviço Nacional de Saúde (SNS), que foi aprovado pela Lei 56/79, de 15 de setembro, e que é uma das mais relevantes realizações da democracia portuguesa”.

Recordamos, conforme exposto no capítulo III deste trabalho, que o Serviço Nacional de Saúde (SNS) é definido pelo “conjunto organizado e articulado de estabelecimentos e serviços públicos, dirigido pelo Ministério da Saúde, que efetiva a responsabilidade que cabe ao Estado na proteção da saúde”, conforme preceituado no artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 52/2022, de 4 de agosto.

Os estabelecimentos e serviços que fazem parte do SNS, nos termos do n.º 1 do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 52/2022, de 4 de agosto, são os seguintes:

“a) Os ACES; b) Os hospitais, centros hospitalares, institutos portugueses de oncologia e as ULS, integrados no setor empresarial do Estado ou no setor público administrativo; c) O Instituto Nacional de Emergência

Médica, I. P.; d) O Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, I. P.; e) O Instituto Português do Sangue e da Transplantação, I. P.; f) A SPMS - Serviços Partilhados do Ministério da Saúde, E. P. E., na vertente de telesaúde”.

Importa referir que o Decreto-Lei n.º 285/2002, de 10 de dezembro, consagrou a “autonomia de gestão das unidades hospitalares, em moldes empresariais, estabelecendo ao mesmo tempo a separação funcional entre o financiador/comprador de prestações de saúde e o prestador de cuidados de saúde”, assegurando sempre o “carácter unitário e universal” do SNS, de acordo com a matriz constitucional, pretendendo colmatar “falhas de eficácia, eficiência, economia e adaptabilidade” do SNS muito embora a sua gradual cobertura e expansão seja responsável por importantes ganhos de saúde ao longo das duas últimas décadas.

Em 2005 surgiu uma alteração na natureza jurídica de vários estabelecimentos de saúde, decretada pela tutela central, tendo os hospitais até então SA passado a Entidades Públicas Empresariais (EPE), nos termos do Decreto-Lei n.º 233/2005, de 29 de dezembro, tendo o regime jurídico se mantido semelhante, sendo apenas reforçado o carácter público dos hospitais até à data SA.

Grande parte dos estabelecimentos de saúde que integram o SNS são, ainda hoje, EPE, sendo o caso das entidades selecionadas para a presente investigação, a seguir apresentadas, de forma sucinta, garantindo o anonimato das mesmas - três Centros Hospitalares e uma Unidade Local de Saúde.

As quatro entidades estão localizadas na zona norte e centro de Portugal e apresentam, cada uma delas, um quadro de pessoal entre três mil e nove mil profissionais. São “pessoas coletivas de direito público de natureza empresarial integrados na administração indireta do Estado, dotadas de autonomia administrativa, financeira e patrimonial, nos termos do respetivo regime jurídico, constituídas por tempo indeterminado”, conforme preceituado n.º 2 do artigo 63.º do Decreto-Lei n.º 52/2022, de 4 de agosto.

Do ponto de vista da missão das organizações, os três Centros Hospitalares “têm por missão principal a prestação de cuidados hospitalares à população da sua área de influência, de acordo com as Redes de Referência Hospitalar e sem prejuízo do princípio do livre acesso e circulação no SNS” (n.º 1 do artigo 64.º do Decreto-Lei n.º 52/2022, de 4 de agosto).

A Unidade Local de Saúde tem “igualmente por missão principal garantir a prestação de cuidados de saúde primários e assegurar os meios necessários ao exercício das competências da autoridade de saúde, bem como a intervenção nos comportamentos aditivos e nas dependências” (n.º 2 do artigo 64.º do Decreto-Lei n.º 52/2022, de 4 de agosto).

Estas organizações, nos termos do n.º 3 do artigo referido anteriormente, “assumem ainda atribuições de desenvolvimento de atividades de investigação, incluindo investigação clínica e inovação em saúde, formação e ensino, nos termos a definir nos seus regulamentos internos e sem prejuízo de outras atribuições específicas que nos mesmos lhes possam ser fixadas”.

Isolando o campo específico da atividade de formação, no âmbito das atribuições que as entidades possuem, fazem parte da sua estrutura organizacional, Unidades de Formação (UF) com a responsabilidade do desenvolvimento de processos de formação profissional contínua dirigida aos respetivos quadros de recursos humanos.

Cada uma das referidas Unidades de Formação das quatro organizações, tem um profissional responsável pela gestão do serviço e pela gestão da formação contínua, assumindo o duplo papel de “responsável de serviço” e “gestor de formação”. Foram estes profissionais os entrevistados no âmbito da presente investigação, na qualidade de representantes das organizações no campo da formação profissional contínua dos profissionais de saúde.

## **2. Estrutura e autonomia das unidades de formação**

As Unidades de Formação das organizações do SNS, surgiram, na sua maioria, na década de 80 e foram aos poucos sendo instituídas particularmente nos Hospitais. Com idoneidade reconhecida pela ACSS e com o objetivo comum de ministrar, de forma continuada, formação profissional dirigida aos profissionais de saúde para a atualização permanente das suas competências.

Pela diferente caracterização que as referidas unidades apresentam nas diversas organizações, em termos físicos, humanos e orgânicos, consideramos pertinente que o estudo começasse pelo conhecimento do funcionamento destas estruturas organizacionais. Nesta dimensão (A) exploramos 3 categorias:

- i. Composição da unidade de formação, dependência e níveis de autonomia;
- ii. Funcionamento da formação; e
- iii. Interação com os pares.

## 2.1. Composição da unidade de formação, dependência e níveis de autonomia

Com base na informação recolhida sobretudo na primeira pergunta da entrevista, isolada das dimensões exploradas, obtivemos a seguinte caracterização do perfil dos responsáveis pela formação nas organizações estudadas:

<b>Quadro 10: Perfil dos responsáveis de formação</b>				
<b>Organização</b>	<b>Género</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Formação Académica</b>	<b>Antiguidade na função</b>
A	Feminino	50-60 anos	– Licenciatura em Gestão de Recursos Humanos – Pós-graduação em Gestão Pública – Mestranda em Administração Pública	6 anos
B	Feminino	50-60 anos	– Licenciatura em Enfermagem – Pós-graduação em Gestão	7 anos
C	Masculino	50-60 anos	– Licenciatura em Enfermagem – Licenciatura em Gestão de Empresas – Pós-graduação em Saúde Comunitária	5 anos
D	Feminino	50-60 anos	– Licenciatura – Curso de Especialização em Administração Hospitalar	4 anos

Fonte: *Elaboração Própria*

Em síntese:

- Organização A: Indivíduo do sexo feminino, na faixa etária dos 50 aos 60 anos de idade, com formação académica em gestão de recursos humanos, gestão pública e administração pública. Na função de responsável da unidade de formação e gestora de formação desde 2017.
- Organização B: Indivíduo do sexo feminino, na faixa etária dos 50 aos 60 anos de idade, com formação académica em enfermagem e em gestão. Na função de responsável da unidade de formação e gestora de formação desde 2016.
- Organização C: Indivíduo do sexo masculino, na faixa etária dos 50 aos 60 anos de idade, com formação académica em enfermagem, gestão de empresas e em psicologia social. Na função de responsável da unidade de formação e gestor de formação desde 2018.
- Organização D: Indivíduo do sexo feminino, na faixa etária dos 50 aos 60 anos de idade, com formação académica em administração hospitalar. Na função de responsável da unidade de formação e gestora de formação desde 2019.

Maioritariamente os entrevistados exercem a função de responsável de serviço a tempo inteiro, à exceção da Organização B, onde a entrevistada referiu “Parcial. Dentro da unidade, parcial” (Apêndice III, p. 26).

As UF parecem ter equipas equilibradas, compostas sobretudo por Assistentes Técnicos, Assistentes Operacionais e alguns Técnicos Superiores. Em termos físicos, nas suas infraestruturas têm salas de formação teórico-prática, espaços dedicados à formação de tecnologias de informação e comunicação.

Em termos organizacionais as estruturas de formação e os seus responsáveis estão sob a dependência direta dos Conselhos de Administração, dos membros com o pelouro da formação, atestando-se dessa forma o poder centralizado na gestão do topo. Vejamos a informação obtida:

<b>Quadro 11: Dependência das unidades de formação</b>		
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>	<b>Informação obtida dos documentos recolhidos</b>
<b>A</b>	"diretamente do Presidente do Conselho de Administração" (Apêndice III, p. 4). "tudo tem que ser autorizado pelo Conselho" (Apêndice III, p. 5).	"O Centro de Formação depende diretamente do Conselho de Administração" (RFCF, artigo 3.º)
<b>B</b>	"responde ao Conselho, diretamente ao diretor clínico e ao enfermeiro diretor" (Apêndice III, p. 25). "Sou eu que faço a ligação direta ao Conselho de Administração, aos dois membros do Conselho" (Apêndice III, p. 25).	
<b>C</b>	"eu dependo única e exclusivamente da Administração" (Apêndice III, p. 52). "reúno praticamente com a minha vogal e é com ela que eu faço a ligação às decisões do Conselho" (Apêndice III, p. 52).	
<b>D</b>	"depende hierarquicamente do Vogal do CA que tenha este pelouro" (Apêndice III, p. 85). "Depende hierarquicamente da Enfermeira Diretora" (Apêndice III, p. 85).	

Fonte: *Elaboração própria*

Em relação ao poder de tomada de decisão e à autonomia das UF e de quem nelas trabalha, pela maior parte dos elementos analisados, há uma forte denúncia de ausência da mesma pelo exposto no quadro 12.

<b>Quadro 12: Grau de autonomia/poder de decisão</b>	
<b>Instituição</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"A autonomia é muito curta" (Apêndice III, p. 5). "Não temos autonomia financeira" (Apêndice III, p.5).
<b>B</b>	"A nossa autonomia é relativa" (Apêndice III, p. 26). "Dependemos sempre, para todos os processos da autorização sempre do Conselho de Administração" (Apêndice III, p. 25). "Mas vai tudo ao Conselho" (Apêndice III, p. 27).
<b>C</b>	"a decisão de tudo que envolva custos, eu faço sempre proposta ao Conselho e o Conselho tem que aprovar tudo o que tem a ver com dinheiro" (Apêndice III, p. 52).
<b>D</b>	"Detém autonomia para exercer as suas atividades normais, de rotina [...], sem prejuízo da necessária autorização [...] pelo CA" (Apêndice III, p. 85).

Fonte: *Elaboração própria*

Verifica-se uma centralização do poder de decisão onde “todas as decisões importantes são tomadas no topo do sistema” (Formosinho, 1986, p. 63).

No entanto, evidenciamos que as Organizações apresentam autonomia na gestão dos produtos formativos (processos de formação concebidos), no caso da Organização A, e na gestão da formação em serviço, no caso da Organização B. A Organização C afirma “temos autonomia quase total” e o seu responsável diz ainda “tenho a sorte de poder dizer que tenho uma autonomia de 100%” (Apêndice III, pp. 53-53).

As equipas técnicas das UF dependem diretamente dos responsáveis das mesmas. Há nomeações e são os responsáveis das UF os elementos de ligação com a Tutela e com o INA.

Apesar dos dois primeiros elementos de análise nos levarem para a dimensão do Modelo Austero, onde reconhecemos o grau de superioridade no poder de decisão dos Conselhos de Administração e das verbas autorizadas pelo Governo, os dois elementos subsequentes denunciam também a presença do Modelo Híbrido.

O quadro 13 ilustra os cargos e funções exercidas pelos responsáveis das UF que resultam de nomeações dos órgãos máximos das organizações, habitualmente vigoram no mesmo período dos mandatos dos Conselhos de Administração.

<b>Quadro 13: Cargos e funções</b>		
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>	<b>Informação obtida dos documentos recolhidos</b>
<b>A</b>	"Estou como diretora do serviço desde 01/07/2017" (Apêndice III, p. 3).	"O Centro de Formação [...] é constituído por Diretor/Gestor de Formação" (RFCF, artigo 7.º).
<b>B</b>	"Estou com funções de coordenadora da Unidade de Formação [...], coordeno [...] vai fazer agora, em maio, sete anos" (Apêndice III, p. 25).	
<b>C</b>	"sou o diretor desse serviço" (Apêndice III, p. 50). "sou diretor intermédio e estou neste cargo há quatro anos e meio" (Apêndice III, p. 51)	"O Diretor do SGC é nomeado pelo CA" (RSGC, n.º 1 do artigo 6.º).
<b>D</b>	"Administradora Hospitalar" (Apêndice III, p. 84).	"A coordenação da Área de Gestão da Formação é assegurada por um Coordenador, nomeado pelo Conselho de Administração" (RIF, artigo 8.º)

Fonte: *Elaboração própria*

Pese embora haja uma forte evidência da centralização de poder, conforme referido anteriormente, detetamos vários elementos nas Organizações A, B e C que denunciam uma desconcentração do mesmo – delegação de competências – conforme exposto no quadro seguinte:

<b>Quadro 14: Desconcentração do poder</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"É sim, sempre comigo" (Apêndice III, p. 5).
<b>B</b>	"E respondo à direção do [nome] e a direção do [nome]" (Apêndice III, p. 25). "Dependem diretamente de mim" (Apêndice III, p. 25).
<b>C</b>	"o Conselho de Administração delegou em mim todas as relações com a tutela" (Apêndice III, p. 53).

Fonte: *Elaboração própria*

## **2.2. Funcionamento da formação**

Nesta categoria procuramos explorar a política de formação existente nas UF, os responsáveis pela conceção da mesma e quais os documentos que têm sobre o funcionamento das UF e das atividades formativas que realizam.

Recorde-se que cabe às UF a definição de políticas e práticas de formação a serem adotadas pelos serviços de cada organização de saúde, a fim de melhorarem o seu modo de atuação, a sua performance, objetivando sempre a preparação dos profissionais para uma resposta eficaz à população que serve (Grupo Técnico para a Reforma da Organização Interna dos Hospitais, 2010).

O quadro 15 mostra-nos a informação recolhida sobre o assunto:

<b>Quadro 15: Regulação das estruturas de formação</b>		
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>	<b>Documentos recolhidos</b>
<b>A</b>	"Existe" (Apêndice III, p. 7). "Um é o regulamento [...] e o outro [...] é um manual de gestão de formação" (Apêndice III, p. 7).	Regulamento de funcionamento do Centro de Formação.
<b>B</b>	"temos um manual de qualidade" (Apêndice III p. 28). "Temos o procedimento da formação contínua" (Apêndice III, p. 28).	Procedimento formação profissional contínua; Procedimento avaliação da formação; e Procedimento competências dos formadores internos e externos.
<b>C</b>		Regulamento do Serviço de Gestão do Conhecimento.
<b>D</b>	"foi elaborada Política de Formação e Desenvolvimento" (Apêndice III, p. 86). "Detém ainda um regulamento interno da formação" (Apêndice III, p. 86). "e um regulamento de utilização e aluguer de Espaços" (Apêndice III, p. 86). "Normas Gerais da CHKS" (Apêndice III, p. 86). "Procedimentos multissetoriais" (Apêndice III, p. 86). "procedimentos setoriais aplicáveis à organização e funcionamento desta Área" (Apêndice III, p. 86).	Regulamento interno da formação.

Fonte: *Elaboração própria*

Pelas entrevistas realizadas, à exceção da Organização C, todas as outras identificaram a existência de regulamentos, procedimentos, políticas associadas ao domínio do funcionamento da formação. No entanto, aquando a visita às organizações e recolha documental, verificou-se a existência, em todas, de suportes documentais que traduzem de forma clara o modo como funciona a gestão da formação contínua, desde os seus intervenientes, à classificação da formação, à forma como ocorre o ciclo de formação.

Nesta dimensão, o modelo Austero foi o modelo que prevaleceu. Denota-se um exagero de regulamentação na Organização D – característica preponderante deste modelo de análise como ressalva o discurso.

### **2.3. Interação com os pares**

A relação das UF com os profissionais dos diversos serviços das Organizações de Saúde, a forma de interação, foi o objeto de estudo desta categoria, em que sobressairam de forma equitativa os Modelos Elástico e Híbrido.

Relativamente ao modelo Elástico, pela informação apresentada no quadro 16, manifestou-se, ainda que indiretamente, a articulação de interesses na interação com os profissionais e serviços. Evidenciam-se as afirmações das Organizações A e C: "não pode ser muito íntima com todos os



profissionais" e "eu tentei inculir aqui algumas situações muito pessoais", respetivamente, predominando aqui o comportamento de jogo de influência para satisfação de necessidades próprias e a seleção de atores a considerar, partindo-se do princípio de que "em qualquer organização uma diversidade de interesses que os actores perseguem por vias frequentemente diferenciadas, este modelo considera que a actividade política é uma dimensão essencial das organizações" (Estêvão,1998, p. 184).

<b>Quadro 16: Articulação de interesses</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"A relação é boa, apesar de estarmos a falar de um universo" (Apêndice III, p. 7). "não pode ser muito íntima com todos os profissionais" (Apêndice III, p. 7).
<b>B</b>	"Há uma relação direta com as pessoas" (Apêndice III, p. 28).
<b>C</b>	"A relação do centro é uma relação peculiar porque, talvez pela minha forma de ser, eu tentei inculir aqui algumas situações muito pessoais" (Apêndice III, p. 55).
<b>D</b>	"pauta-se por regras de cordialidade, cooperação, trabalho em equipa" (Apêndice III, p. 86).

Fonte: *Elaboração própria*

No entanto, manifestaram-se também evidências que nos levam a identificar a presença do Modelo Híbrido nesta categoria de análise. Vejamos o quadro 17:

<b>Quadro 17: Interação no mercado</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"há categorias que há uma relação mais próxima e outras que há menos próxima" (Apêndice III, p. 7).
<b>B</b>	"as pessoas precisam de formação ou precisam de ajuda nessa área, procuram-nos, ligam-nos, e ajudamos sempre" (Apêndice III, p. 28).
<b>C</b>	"acho que criamos uma dinâmica muito positiva" (Apêndice III, p. 56). "A minha abordagem é uma abordagem muito mais de proximidade" (Apêndice III, p. 56).
<b>D</b>	"atendimento de todos os colaboradores que interagem com esta área" (Apêndice III, p. 86).

Fonte: *Elaboração própria*

A interação com os pares é identificada neste domínio. As UF sendo serviços de transmissão de conhecimento mostram abertura da sua ação para o exterior. A forma como a informação da sua atividade chega aos profissionais, aos serviços, é fundamental para o sucesso dos processos formativos. Procuram uma proximidade do público-alvo, promovendo sinergias com os mesmos.

### **3. Políticas e práticas da gestão de formação**

A segunda dimensão da investigação realizada diz respeito às políticas e práticas da gestão da formação adotadas pelas organizações de saúde, levando-nos à percepção da forma como é vista e encarada a formação profissional contínua dos profissionais de saúde e quais os seus efeitos. A mesma foi explorada em 10 categorias:

- i. Conceitos de formação;
- ii. Papel dos pares;
- iii. Objetivos da formação em geral – integração institucional;
- iv. Importância da formação para os pares;
- v. Estratégias para motivação dos profissionais;
- vi. Classificação do tempo da formação dos profissionais;
- vii. Visão da entidade e dos profissionais e valor atribuído à formação contínua;
- viii. Políticas e práticas adequadas na entidade
- ix. Gestão estratégica por objetivos; e
- x. Efeitos da formação para os profissionais.

#### **3.1. Conceitos de formação**

A interpretação do sentido da formação atribuído pelas organizações foi objeto da nossa análise. Para o efeito, invocamos as perspetivas *positivista* e *construtivista* apresentadas por Correia *et al* (1999), sendo que apenas a Organização A manifestou evidência para a ciência *positivista*, associada ao Modelo Austero – o mundo organizacional – ao referir que "a formação profissional tem que estar aliada aos objetivos estratégicos do Conselho de Administração" (Apêndice III, p. 8). As respostas dos entrevistados das outras organizações levam-nos para uma visão híbrida, onde a formação é entendida como a satisfação das necessidades dos diversos atores.

Através dos documentos recolhidos nas organizações, em todas encontramos evidência de ambas as perspetivas. Vejamos os elementos informativos obtidos na análise de conteúdo que atestam a presença de uma visão híbrida:

<b>Quadro 18: Visão híbrida</b>		
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>	<b>Informação obtida dos documentos recolhidos</b>
<b>A</b>	"ponto estratégico de qualquer Organização" (Apêndice III, p. 8). "A formação profissional tem que estar aliada aos objetivos estratégicos do Conselho de Administração" (Apêndice III, p. 8). "aliada aos objetivos de todos os serviços" (Apêndice III, p. 8). "O Centro de Formação não pode [...] construir um plano de formação que seja um somatório de produtos formativos ao dispor. Tem que ter um elo de ligação e têm que estar intimamente ligados com os objetivos da instituição" (Apêndice III, p. 8).	"melhoria contínua das competências profissionais, traduzindo-se na melhoria da qualidade dos serviços a prestar ao utente" (RIE, artigo 60.º).
<b>B</b>	"A formação profissional contínua é toda aquela que é feita pelo profissional e que vai de encontro às necessidades que ele tem para o desempenho das suas funções no posto de trabalho" (Apêndice III, p. 28).	"fomentando a formação [...] respeitando sempre os princípios da ética e da humanização e promovendo a diferenciação e a realização profissional dos seus colaboradores" (RIE, n.º 1 do artigo 3.º).
<b>C</b>	"estamos a falar de adultos que sabem, que têm consciência crítica" (Apêndice III, p. 57). "a formação de adultos não formal é mais uma discussão de casos" (Apêndice III, p. 57). "A Formação profissional contínua, para nós, não é tanto de uma formação com o objetivo de passar conhecimento, é mais uma formação com o objetivo de partilhar conhecimento" (Apêndice III, p. 57).	
<b>D</b>	"possibilitam a adoção de comportamentos adequados ao melhor desempenho profissional e à valorização pessoal e profissional de cada colaborador" (Apêndice III, p. 86). "A Formação Profissional é entendida como um processo global, através do qual os colaboradores da instituição, se atualizam e preparam para o exercício de uma atividade profissional" (Apêndice III, p. 86).	"pilar fundamental e determinante para a melhoria continuada dos cuidados de saúde prestados" (RIF, preâmbulo).

Fonte: *Elaboração própria*

Pelo exposto, destaca-se a importância da formação profissional como um ponto estratégico para as organizações onde a formação deve estar alinhada aos objetivos estratégicos e aos serviços da organização, visando criar uma ligação entre a formação profissional e os objetivos da respetiva organização. A formação profissional contínua é aquela que realizada pelo profissional para atender às necessidades do seu trabalho e é enfatizada a importância de fomentar a formação, respeitando princípios éticos e de humanização. Vai além da transmissão de conhecimento, envolvendo também a partilha do mesmo e de experiências entre os profissionais, proporcionando comportamentos adequados para um melhor desempenho e valorização pessoal e profissional.

### 3.2. Papel dos pares

Cabe a cada Organização de saúde definir as políticas e práticas de gestão da formação profissional contínua que melhor se adequam à sua realidade, sendo que algumas delas podem resultar de imposições legais, emanadas pelo legislador/Ministério da Saúde. Importou aqui perceber qual o papel dos Conselhos de Administração, dos Serviços de Recursos Humanos, das Unidades de Formação e dos Gestores de Formação neste processo.

<b>Quadro 19: Envolvimento dos pares</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"tem um papel muito importante porque elas são definidas aqui, no Centro de Formação" (Apêndice III, p. 9). "O meu papel é muito ativo" (Apêndice III, p. 9).
<b>B</b>	"A Unidade de Formação tem um papel nesse sentido" (Apêndice III, p. 29). "somos nós muito que fazemos dentro da Unidade de Formação" (Apêndice III, p. 29).
<b>C</b>	"o papel do Conselho de Administração é estar atento para que se faça o melhor, dando liberdade àqueles que fazem, de pensarem sem qualquer ruído do Conselho" (Apêndice III, p. 59). "não estão preocupados em pensarem neles, mas sim em deixar que pessoas a nível abaixo deles possam pensar, até porque essa formação é pensada em conjunto, também, com os intervenientes" (Apêndice III, p. 59).
<b>D</b>	"O grupo de elaboração da política da formação integrou também um elemento da Área de Gestão de Recursos Humanos" (Apêndice III, p. 89). "concretiza-se pela participação dos seus colaboradores na definição de políticas e dos procedimentos que são aplicáveis à formação" (Apêndice III, p. 88).

Fonte: Elaboração própria

Pelo exposto no quadro 19, afigura-se o Modelo Híbrido como o predominante nesta matéria de análise. As políticas e práticas de formação adotadas são concertadas entre o Conselho de Administração e Unidade de Formação, com a participação indireta dos profissionais da organização. Em todas as organizações há a denúncia de articulação deste processo de forma conjunta, os pares são envolvidos, evidenciando-se as UF como as principais autoras das políticas e práticas construídas. É dada importância ao papel dos diversos atores como forma construtiva dos processos.

### 3.3. Objetivos da formação em geral – integração institucional

As organizações de saúde no contexto do seu plano de desenvolvimento estratégico procuram desenvolver uma política de formação integrada na sua estratégia global e no processo de gestão de recursos humanos, com a finalidade de promover e dinamizar o desenvolvimento dos seus profissionais, permitindo melhorar a sua prestação e realização.

Nesse sentido, importou explorar os objetivos definidos para a generalidade da formação executada nas organizações, assim como se é feita formação de integração para os profissionais recém-admitidos nas mesmas.

<b>Quadro 20: Políticas educativas e formativas definidas</b>		
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>	<b>Informação obtida dos documentos recolhidos</b>
<b>A</b>	"Existem [...], mas estão em desenvolvimento para uma nova estrutura" (Apêndice III, p. 9).	
<b>B</b>	"temos um programa de integração" (Apêndice III, p. 30). "há cursos obrigatórios que todos eles têm que fazer" (Apêndice III, p. 31)	
<b>C</b>	"o primeiro é podermos satisfazer a lei que obriga" (Apêndice III, p. 58). "Sim, nós fazemos" (Apêndice III, p. 60). "políticas da igualdade [...] políticas de conciliação" (Apêndice III, p. 60).	"adoção de boas práticas nos locais de trabalho" (RSGC, n.º 1 do artigo 12.º). "promovendo a melhoria do desempenho dos profissionais" (RSGC, n.º do artigo 13.º).
<b>D</b>	"Existem programas anuais com caráter obrigatório para os novos colaboradores" (Apêndice III, p. 90).	"promover o desenvolvimento profissional dos seus colaboradores através da responsabilização por resultados" (RIE, alínea f) do artigo 6.º).

Fonte: Elaboração própria

O modelo Austero foi o que se destacou nesta análise. Revelou-se ausência de informação específica nas respostas obtidas dos entrevistados relativas à objetividade da formação, não se reconhecendo a importância da "qualificação do capital humano, a formação profissional dos trabalhadores" enquanto "estratégias gerencialistas para o aumento da competitividade económica" como caminho para a "modernização e crescimento" (Lima, 2018, p. 620).

Todas as organizações evidenciaram que têm formação dirigida aos profissionais recém-admitidos, assumindo-a como obrigatória, em resposta ao determinado pela lei e a programas desenvolvidos pelas próprias organizações. Na organização D há uma responsabilização pelos resultados imputada aos trabalhadores.

### **3.4. Importância da formação para os pares**

Conforme aludido por A. Bernardes (2008, p. 62), é importante "conhecer a estratégia da empresa e o modo como esta se relaciona com a formação". Só dessa forma, os pares poderão ser envolvidos e perceber a importância que atribuem à formação realizada.

O reconhecimento de uma visão racional e estratégica neste domínio, característica do Modelo Híbrido, foi identificado pela Organização A e pela Organização C, com as suas afirmações “não são ganhos diretos, mas são ganhos importantes [...] todos estamos aqui a trabalhar para o benefício dos utentes” (Apêndice III, p. 9) e “os resultados são estrondosamente positivos” (Apêndice III, p. 60), respetivamente. Há uma preocupação evidente no que diz respeito à forma como os utentes (atores externos) olham para o desempenho das organizações.

### 3.5. Estratégias para motivação dos profissionais

Importou percebermos de que forma as organizações motivam e sensibilizam os profissionais a participarem nas ações de formação, atendendo aos benefícios que esta proporciona, aliás “são demasiadamente evidentes para serem postos em causa”, tais como: “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” (Estêvão, 2001, pp. 186-187), entre outros.

Face aos discursos obtidos, encontramos evidências que denunciam a presença do Modelo Elástico nesta observação, à exceção na Organização A. Vejamos a informação obtida:

<b>Quadro 21: Mecanismos existentes e satisfação de necessidades individuais</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>B</b>	"A Unidade de Formação todos os meses publica na internet e todos os profissionais via comunicação que recebem no seu email" (Apêndice III, p. 33). "hoje em dia [...], ninguém pode dizer que não está informado porque cai no nosso e-mail a formação" (Apêndice III, p. 33).
<b>C</b>	"temos uma estratégia de marketing" (Apêndice III, p. 63). "E depois uma comunicação diária" (Apêndice III, p. 63).
<b>D</b>	"vinculando as suas equipas para a participação em atividades formativas como forma de garantir um melhor desempenho individual" (Apêndice III, p. 92). "realiza também um trabalho no terreno junto dos profissionais de forma a aproximar as atividades formativas, às reais necessidades dos colaboradores, garantindo maior aceitação, aproveitamento e satisfação" (Apêndice III, p. 92).

Fonte: *Elaboração própria*

Quer a Organização B como a Organização C manifestaram preocupação em fazer chegar aos profissionais toda a informação relativa aos produtos formativos que realizam, através de canais de comunicação e estratégias internas. A Organização D revelou preocupação com a satisfação das “reais necessidades” dos profissionais, assim como a vinculação das equipas para se “garantir um melhor

desempenho individual” – o profissional é visto como um agente ativo no processo, parte integrante do desenvolvimento organizacional.

### **3.6. Classificação do tempo da formação dos profissionais**

Nesta categoria procuramos compreender se o tempo de participação dos formandos nas ações de formação é considerado como trabalho efetivo e a forma como é feita essa atribuição.

A Organização A referiu que “nem sempre, nem sempre. Depende muito da chefia para chefia. Sabemos que nalgumas carreiras está a ser feita” e a Organização B disse “penso que sim, na maior parte das vezes [...], eu não autorizo nenhuma formação que não seja em tempo de serviço”. O elemento de análise predominante desta categoria foi o “ocasionalmente”, com as observações mencionadas, associado ao Modelo Elástico.

Sobre esta matéria o código de trabalho português é bem explícito. Conforme a alínea b) do n.º 1 do artigo 131.º, o empregador deve “assegurar a cada trabalhador o direito individual à formação, através de um mínimo anual de horas de formação, mediante ações desenvolvidas na empresa ou a concessão de tempo para frequência de formação por iniciativa do trabalhador”. Pelo exposto anteriormente, este direito nem sempre é garantido aos profissionais de saúde.

### **3.7. Visão da entidade e dos profissionais e valor atribuído à formação contínua**

A visão de cada organização sobre a formação e a importância que os profissionais atribuem à formação foi o que procuramos saber junto dos atores entrevistados. Evidenciado o Modelo Híbrido na informação obtida, observemos a mesma:

<b>Quadro 22: Desenvolvimento do capital humano</b>		
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>	<b>Informação obtida dos documentos recolhidos</b>
<b>A</b>	"Um dos pontos de visão [...] é a formação dos colaboradores" (Apêndice III, p. 8). "mudança de comportamentos ou mudança de atitudes ou mudança de técnicas" (Apêndice III, p. 10). "despertar atenções para algumas áreas profissionais" (Apêndice III, p. 10).	"desenvolvimento da formação e informação entre os profissionais de saúde" (RFCF, n.º 2 do artigo 5.º).
<b>B</b>	"valoriza muito a formação dos profissionais e mesmo externamente aberta à comunidade" (Apêndice III, p. 29). "Há aqueles que gostam da formação e que vêm porque acham que é uma mais-valia para o desempenho das suas funções" (Apêndice III, p. 32).	"promovendo a diferenciação e a realização profissional dos seus colaboradores" (RIE, n.º 1 do artigo 3.º).
<b>C</b>		"acesso a novos conhecimentos e a aquisição e melhoria das competências profissionais [...], bem como desenvolver e atualizar os anteriormente adquiridos" (RIE, n.º 3 do artigo 91.º).
<b>D</b>	"a sua missão deve ser o desenvolvimento pessoal, técnico e científico de todos os profissionais" (Apêndice III, p. 88). "por se tratar de formações que são consideradas fundamentais para as suas atividades, pretendendo melhorar os seus conhecimentos e aptidões técnicas" (Apêndice III, p. 91)	"desenvolvimento profissional de recursos humanos" (RIF, artigo 1.º).

Fonte: Elaboração própria

Todas as organizações olham para a formação profissional contínua como essencial para a atualização das competências dos profissionais, quer a nível técnico, comportamental e pessoal. Reconhece-se uma aposta do desenvolvimento do capital humano, que por sua vez, levará ao aperfeiçoamento do desempenho e da resposta à comunidade. Apesar de, no campo estudado, a formação contínua não ser pensada pelas organizações "à luz da educação com base nos princípios da educação permanente", considerando "o trabalho como princípio educativo" (Bernardes, 2019, p. 82), há uma forte valorização da mesma para o desenvolvimento dos recursos humanos, reconhecido também pelos próprios. Identificamos uma legitimação do conhecimento por parte destas organizações de ensino não formal (Jarvis, 2000).

O entrevistado da organização C referiu que "a instituição está alinhada connosco, até porque aceita aquilo que nós fazemos, e isto foi apresentado no plano estratégico" (Apêndice III, p. 58), uma das características do Modelo Austero nesta categoria, no que diz respeito à operacionalização da formação proposta pelos profissionais em alinhamento com a estratégia organizacional.



### 3.8. Políticas e práticas adequadas na entidade

A gestão da formação é um processo que permite desenvolver as competências dos recursos humanos através de procedimentos desenvolvidos pelas organizações (Cardim, 2012), procedimentos esses provenientes das políticas e práticas criadas pelas mesmas para o efeito. Neste domínio, procuramos explorar o grau de representatividade dos profissionais de cada organização sobre as políticas e práticas de gestão da formação, se as políticas e práticas existentes são as adequadas à realidade atual, a tipologia de políticas, de práticas, de ramos de formação existentes e se a atividade realizada pelas UF estão sujeitas a algum controlo (auditoria interna/externa).

Harmonizada a informação obtida, apresentamos os dados relativos aos elementos de análise do modelo que prevaleceu, nomeadamente o Modelo Austero.

<b>Quadro 23: Políticas e práticas existentes</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"adequadas à realidade atual [...], alcançar todos os objetivos que nos propomos" (Apêndice III, p. 11). "Temos formação obrigatória, mas é obrigatória legislativa" (Apêndice III, p. 12). "O nosso Conselho de Administração não adiciona mais nenhuma formação obrigatória para além daquela que está emanada na legislação" (Apêndice III, p. 12).
<b>B</b>	"são mais as lideranças intermédias e de serviço que acabam por dar opinião para a recolha das necessidades" (Apêndice III, p. 32). "Sei que deveríamos fazê-lo a todos, até ouvir a Comissão de Trabalhadores e tudo, às vezes nem sempre se faz" (Apêndice III, p. 32). "As práticas de formação poderiam ser muito melhoradas, se calhar, mais envolvimento, às vezes, pelas partes" (Apêndice III, p. 33).
<b>C</b>	"acabou agora um diagnóstico de necessidades" (Apêndice III, p. 61) "Nós temos a formação institucional" (Apêndice III, p. 65). "nós somos auditados pela norma da qualidade" (Apêndice III, p. 65).
<b>D</b>	"a representatividade verifica-se no âmbito do levantamento de necessidades" (Apêndice III, p. 91). "Também na elaboração de procedimentos multissetoriais que se enquadram na política de formação" (Apêndice III, p. 91). "A política de formação é única" (Apêndice III, p. 92).

Fonte: Elaboração própria

A comunidade profissional é envolvida mais no desenvolvimento das práticas de formação do que nas políticas. É na análise de necessidades que há uma maior interação com os pares (profissionais e chefias). As formações realizadas são sobretudo de caráter institucional e algumas delas obrigatórias, em cumprimento da lei vigente. Há políticas desenvolvidas, adequadas à realidade e um reconhecimento de que as "práticas de formação poderiam ser muito melhoradas" (Organização B, Apêndice III, p. 33). Apenas a Organização C manifestou que a atividade de formação é auditada "pela norma da qualidade" (Apêndice III, p. 65), presumindo-se que se trata de um controlo interno.

<b>Quadro 24: Ambiente formal</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"formação em serviço existe" (Apêndice III, p. 12).
<b>B</b>	"a formação temos em sala formal, temos depois a formação em serviço" (Apêndice III, p. 33).
<b>C</b>	"e a formação em serviço" (Apêndice III, p. 65).
<b>D</b>	"em sala, presencial ou por videoconferência" (Apêndice III, p. 92). "É também desenvolvida muita formação em serviço" (Apêndice III, p. 93). "A atividade realizada pela formação tem que ser aprovada pelo órgão máximo de gestão" (Apêndice III, p. 93).

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito ao ambiente onde as práticas de formação acontecem, o contexto formal é o que prevalece com a realização da formação em sala. Todas as organizações afirmaram a existência da tipologia de formação em serviço, naturalmente em contexto formal. Esta formação, tal como aludido por Rodrigues *et al* (2002, p. 209), decorre no local de trabalho dos profissionais podendo estar ou não sob a monitorização das UF.

### **3.9. Gestão estratégica por objetivos**

Sendo a gestão por objetivos uma estratégia das organizações na sua globalidade, consideramos pertinente explorar essa dimensão na saúde, procurando saber se a referida estratégia é aplicada nas organizações investigadas, nas UF, a forma como é feita, quais os responsáveis por essa gestão e o impacto que isso traz para as práticas de gestão dos processos de formação. Harmonizada a informação obtida, apresentamo-la no quadro seguinte:

<b>Quadro 25: Objetivos organizacionais</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"Sei que a instituição tem objetivos estratégicos, aqueles que nós temos conhecimento e que nos são comunicados" (Apêndice III, p. 12). e depois aqueles que envolve formação profissional e em que a formação tem que atuar para que eles sejam cumpridos [...]. Na área da qualidade, na área da eficiência, na área da eficácia" (p. 12). "nós definimos objetivos que pretendemos atingir [...] isso implica que haja um esforço em todos os processos para conseguirmos atingi-los" (Apêndice III, p. 13).
<b>B</b>	"Nós temos, dentro da Unidade de Formação, objetivos a cumprir" (Apêndice III, p. 34) "nas unidades, cada vez mais são certificadas ou acreditadas as pessoas que têm objetivos, onde a formação também tem que estar incluída" (Apêndice III, p. 34). "Com timings e com metas" (Apêndice III, p. 34). "os objetivos trazemos, são definidos... temos indicadores, temos tudo dentro da unidade e vai-se fazendo a monitorização e a avaliação ao longo do ano" (Apêndice III, p. 35).
<b>C</b>	"Sim, nós temos objetivos" (Apêndice III, p. 65). "acho que os objetivos não podem ser só de um serviço, tem que ser em conjunto" (Apêndice III, p. 66). "queremos fazer os objetivos com qualidade" (Apêndice III, p. 65).

Fonte: Elaboração própria

Evidenciadas as características do Modelo Austero, conseguimos compreender que nas Organizações A, B e C são comunicados os objetivos estratégicos da organização, os quais envolvem também a formação profissional, exigindo esforço e ação na execução dos processos para serem alcançados. A monitorização é parte integrante do processo de controlo dessa avaliação, pois há metas a atingir.

Estamos perante a existência de uma gestão estratégica por objetivos, onde se procura rentabilizar os recursos numa ótica de eficácia e eficiência, procurando-se atingir os objetivos organizacionais com qualidade.

Na Organização D não conseguimos detetar informação sobre o assunto.

### 3.10. Efeitos da formação para os profissionais

Naturalmente quando os profissionais de saúde participam na formação proporcionada pelas Organizações e outras é com o objetivo de adquirir/desenvolver/consolidar os seus conhecimentos para um melhor desempenho profissional, reforço do seu portefólio de competências, promoção e progressão profissional.

Esta matéria foi alvo de análise, pelo que procuramos saber, dentro das Organizações, quais os benefícios que consideram que os profissionais de saúde têm ao realizarem a formação. Vejamos o quadro 26:

<b>Quadro 26: Efeitos da formação para os profissionais</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"quando há concursos, a formação é sempre tida em conta" (Apêndice III, p. 10). "Por isso, esses são os principais benefícios em termos de carreira" (Apêndice III, p. 10).
<b>B</b>	"Desenvolvimento das suas competências profissionais" (Apêndice III, p. 32).
<b>C</b>	"nós passamos e sentimos que eles necessitam disso para o próprio currículo, médicos, enfermeiros, toda a gente" (Apêndice III, p. 62)
<b>D</b>	"melhorar a aquisição de conhecimentos especializados e diferenciados ou a aquisição de conhecimentos de atualização" (Apêndice III, p. 91).

Fonte: Elaboração própria

Associado ao Modelo Híbrido, reconhecemos a valorização profissional no sentido da promoção e/ou progressão na da carreira. A formação é vista como uma oportunidade de melhoria contínua do desempenho dos profissionais. Aliás, no âmbito do Regime da Formação Profissional na Administração Pública, no seu artigo 8.º, um dos propósitos da formação contínua é "promover a atualização e a valorização pessoal e profissional dos trabalhadores".

#### **4. Necessidades de formação**

As necessidades de formação, nomeadamente a sua identificação através de um processo diagnóstico, revela-se como uma fase do ciclo de formação com um grau elevado de vulnerabilidade pela produção de efeitos que pode causar através das soluções formativas apresentadas para suprimir as referidas necessidades de formação. Este processo vai influenciar a forma como a formação se alinha com o contexto real de trabalho (Cardim, 2012; Bernardes, 2013).

Com o propósito de classificarmos os modelos propostos de análise dos processos de gestão de formação contínua dos profissionais de saúde nesta dimensão, fizemo-lo sobre três categorias:

- i. Papel dos pares;
- ii. Tipologia das necessidades (coletivas e individuais); e
- iii. Metodologia, identificação de instrumentos (diretos e indiretos).

##### **4.1. Papel dos pares**

Importou aqui percebermos nesta fase qual o papel Conselho de Administração, do Serviço de Recursos Humanos, da Unidade de Formação, do Gestor de Formação e identificar o tipo de envolvimento dos diferentes grupos profissionais de cada organização. Pela dimensão da informação recolhida a mesma foi harmonizada, revelando-se como predominante o Modelo Austero.

A responsabilidade centralizada foi o elemento de análise que mais se evidenciou. Vejamos a informação obtida:

<b>Quadro 27: Responsabilidade centralizada na análise de necessidades</b>		
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>	<b>Informação obtida dos documentos recolhidos</b>
<b>A</b>	"O Conselho de Administração [...] indica ao Centro de Formação quais são as áreas que ele gostaria de ver realizadas" (Apêndice III, p. 13). "Nessa parte, muito sozinha, muito isolada, mas sou eu que faço" (Apêndice III, p. 13).	
<b>B</b>	"Às vezes é o próprio Conselho de Administração que nos diz: 'É preciso fazer formação nesta e nesta área' [...]. Havendo um incidente, o próprio Conselho define" (Apêndice III, p. 35). "No plano de formação, quando vê o plano, vê se as necessidades são ajustadas. Às vezes pede para redefinir o plano" (Apêndice III, p. 36).	"é enviado por correio eletrónico aos Diretores e Vogais [...]. A UDF analisa as necessidades de formação propostas pelos Serviços, selecionando as transversais e as específicas que são consideradas mais pertinentes aos postos de trabalho [...], assim como as ações de formação designadas pelo CA" (PFPC, ponto 6.1.1).
<b>C</b>	"O Conselho de Administração intervém na fase final, que é validar o diagnóstico" (Apêndice III, p. 66).	"Decidir sobre ações de formação a integrar no Plano Anual de Formação (PAF), para além das ações aprovadas pelo CA, e que não carecem de autorização prévia deste" (RSGC, n.º 2 do artigo 6.º).
<b>D</b>	"Intervém no tratamento de dados [...] e coordenação do trabalho da equipa" (Apêndice III, p. 94). "Tratando-se de uma organização hospitalar muito grande e dispersa, não é possível fazer uma análise exaustiva do LN com todos os profissionais" (Apêndice III, p. 94).	"À AGF compete [...] identificar, em articulação com as Áreas/Especialidades/Unidades Funcionais e outras estruturas organizacionais compete [...] as necessidades de formação de todos os colaboradores" (RIF, artigo 6.º).

Fonte: Elaboração própria

Os Conselhos de Administração, órgãos máximos das organizações, surgem como um dos atores principais desta fase do ciclo de formação, para além das próprias Unidades de Formação. Verifica-se uma centralização do poder na tomada de decisão dos processos que constituem o plano de formação. As decisões mais consideráveis são realizadas no topo do sistema, em que o Conselho de Administração é o único órgão competente para tomar decisões (Formosinho, 1986) – típico dos serviços das Administração Pública.

#### **4.2. Tipologia das necessidades (coletivas e individuais)**

Presume-se com o processo de análise de necessidades de formação perceber se as mesmas, de uma forma abrangente são coletivas, respeitantes a um ou mais grupos de pessoas, ou individuais, exigindo uma satisfação dessas necessidades de forma individual (Cardim, 2012).

Procuramos saber nas organizações de saúde como classificam as necessidades de formação. A informação que prevaleceu e que denunciou o Modelo Híbrido como o mais presente foi a seguinte:

<b>Quadro 28: Satisfação de necessidades</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"Mais individuais, mas também aparecem coletivas. Mas em maioria são individuais" (Apêndice III, p. 13). "Aqueles que são manifestadas pelos colaboradores" (Apêndice III, p. 13).
<b>C</b>	"O nosso diagnóstico é feito das necessidades individuais" (Apêndice III, p. 67). "E sempre naquela perspectiva técnica, de formação para a cidadania, formação para nós" (Apêndice III, p. 67).
<b>D</b>	Necessidades individuais, para melhoria do desempenho, para atualização de conhecimentos" (Apêndice III, p. 94).

Fonte: Elaboração própria

Há um entendimento uniforme de que as necessidades de formação resultam de uma análise de caráter individual com o objetivo da satisfação dessas mesmas necessidades. Colmatar as carências de conhecimento de forma singular, em resposta às necessidades de mercado.

#### **4.3. Metodologia, identificação de instrumentos (diretos e indiretos)**

A metodologia que as organizações adotam na fase de análise de necessidades foi o elemento principal de análise desta categoria. Como complementos a identificação de instrumentos diretos/indiretos utilizados, a descrição do processo, a identificação das dificuldades sentidas nesta fase do ciclo de formação e se a mesma está sujeita à validação de algum órgão.

<b>Quadro 29: Diagnóstico definido</b>		
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>	<b>Informação obtida dos documentos recolhidos</b>
<b>A</b>	"o levantamento é efetuado através de correspondência direta e personalizada [...] através de e-mail" (Apêndice III, p. 14).	
<b>B</b>	"É o questionário que vai aos serviços, que é devolvido" (Apêndice III, p. 37). "isso está no procedimento da formação" (Apêndice III, p. 38).	"é enviado por correio eletrônico aos Diretores e Vogais" (PFPC, ponto 6.1.1).
<b>C</b>	"lançamos um inquérito, não é? Depois é analisado o resultado" (Apêndice III, p. 67). "o inquérito e o formulário acaba por ser o instrumento direto" (Apêndice III, p. 67).	
<b>D</b>	"metodologia preconizada nos procedimentos aprovados internamente" (Apêndice III, p. 94). "Utiliza-se os resultados da aplicação do questionário" (Apêndice III, p. 94).	

Fonte: Elaboração própria

Pelo exposto no quadro 29, a forma como acontece a análise de necessidades já se encontra preconizada nos procedimentos das organizações, sendo que o instrumento mais utilizado é o inquérito por questionário, manifestando-se o Modelo Austero como o dominador. Trata-se de uma metodologia que na ótica de aperfeiçoamento profissional, permite a recolha de informação essencial para o planeamento dos produtos formativos, permitindo uma adequada “mensuração e representação documental das disfunções de desempenho/problemas de organização” (Cardim, 2012, p. 35).

Ao contrário da “perspetiva positivista” onde as necessidades de formação têm “uma existência ‘natural’” como “dado passível de ser identificado utilizando instrumentos ‘científicos’” (Correia *et al*, 1999, pp. 12-13), encontramos instrumentos diretos e objetivos, em forma documental (questionário/inquérito), que permitem aos pares envolvidos identificar as suas carências formativas.

Não se verificam dificuldades neste processo e o mesmo é gerido pelas UF, sem validação dos órgãos superiores.

## **5. Programação da formação**

Realizada a análise de necessidades, segue-se a elaboração do plano de formação onde consta a caracterização dos produtos formativos que foram construídos para a satisfação das necessidades de formação diagnosticadas.

Nesta dimensão observamos:

- i. Papel dos pares;
- ii. Tipologia e áreas de formação;
- iii. Modalidades de formação e metodologias pedagógicas;
- iv. Conceção do plano de formação; e
- v. Acesso à formação: formandos e formadores.

### **5.1. Papel dos pares**

Tal como em outras dimensões já apresentadas, também nesta quisemos saber em cada organização investigada os papéis do Ministério da Saúde ou Administração Central do Sistema de Saúde, do Conselho de Administração, da Unidade de Formação, do Gestor de Formação, dos profissionais, na sua generalidade, ao nível da responsabilidade e regulação do processo de programação da formação. Observemos o seguinte quadro:

<b>Quadro 30: Responsabilidade centralizada na programação da formação</b>		
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>	<b>Informação obtida dos documentos recolhidos</b>
<b>A</b>	"o plano de atividades que engloba o plano de formação não sai do Centro de Formação nem é colocado em prática sem a minha aprovação" (Apêndice III, p. 15). "Conselho de Administração" (Apêndice III, p. 16).	
<b>B</b>	"O plano de formação está sujeito ao Conselho de Administração" (Apêndice III, p. 39).	"O Plano de Formação elaborado é submetido ao CEH para aprovação e submissão ao CA para autorização" (PFPC, ponto 6.1.1).
<b>C</b>	"O plano de formação, sim, vai ao Conselho de Administração para aprovação" (Apêndice III, p. 71).	"Apresentar ao CA a proposta de Plano de Formação" (RSGC, artigo 6.º).
<b>D</b>	"Os colaboradores da instituição não intervêm diretamente na elaboração do plano de formação" (Apêndice III, p. 96). "Sim, está sujeito à aprovação do Conselho de Administração" (Apêndice III, p. 96).	"Ao Conselho de Administração compete [...] aprovar o Plano de Formação Anual (RIF, artigo 4.º).

Fonte: Elaboração própria

O elemento de análise mais evidente na informação obtida foi a “responsabilidade centralizada”, característica do Modelo Austero, que nos mostrou que o plano de formação em todas as organizações de saúde está sujeito apenas à aprovação do Conselho de Administração. No entanto, conseguimos perceber que há outros elementos de análise que denunciam fortemente a presença do Modelo Híbrido pelo envolvimento dos pares na programação da formação. Na conceção do plano de formação é tida em conta as prioridades formativas emanadas pela Tutela. A Organização C refere o envolvimento dos profissionais de forma muito considerável. O quadro 31 mostra-nos essa informação:

<b>Quadro 31: Responsabilidade partilhada/processo semi-regulado</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"nós gostamos de seguir os planos nacionais [...], estamos sempre atentos aos planos nacionais que a tutela define" (Apêndice III, p. 15).
<b>B</b>	"O Ministério, que eu tenha conhecimento, não. A única é a ACSS quando nos pergunta o levantamento das necessidades" (Apêndice III, p. 39).
<b>C</b>	"nós tentamos sempre, para além daquilo que os nossos colaboradores trazem" (Apêndice III, p. 69). "Há muitos profissionais que fazem formação [...] têm um papel quase de 60% de envolvimento" (Apêndice III, p. 70). "há outros que nós tentamos envolvê-los, ou seja, sabemos que aquela pessoa é muito boa nisto, então convidamos para nos ajudar" (Apêndice III, p. 70).
<b>D</b>	"tentamos saber quais são as novidades que a tutela tem" (Apêndice III, p. 69).

Fonte: Elaboração própria



## 5.2. Tipologia e áreas de formação

As áreas de formação podem ser classificadas em várias tipologias. Nas organizações de saúde, existem diversas áreas de formação que abrangem os diferentes grupos profissionais da área clínica e não clínica. Procuramos saber se a formação é mais de cariz técnico ou relacional, quais as áreas predominantes, e se a satisfação das motivações/necessidades profissionais, pessoais e sociais dos recursos humanos são tidas em consideração no planeamento da formação. Vejamos a matéria obtida nesta vertente de análise:

<b>Quadro 32: Formação transversal</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"Nas áreas que nós chamamos transversais, temos algumas áreas comportamentais e de trabalho em equipa" (Apêndice III, p. 16). "o curso de inteligência emocional surgiu precisamente para utilizar a inteligência emocional para sermos mais felizes no local de trabalho" (Apêndice III, p. 16). "conseguirem-se desenvolver a nível pessoal" (Apêndice III, p. 17).
<b>B</b>	"temos a parte dos cursos de comunicação, gestão de risco... essas áreas todas" (Apêndice III, p. 39).
<b>C</b>	"Da formação técnica, eu acho que são muito diversas [...]. Das áreas relacionais é muito a gestão de equipas, gestão de conflitos, depois de stress, burnout, trabalho em equipa" (Apêndice III, p. 71).
<b>D</b>	"Apresenta ambas, porquanto nele prevê formações de cariz técnico, mas também de desenvolvimento relacional" (Apêndice III, p. 96). "nas necessidades pessoais temos dado resposta com atividades formativas ora de cariz técnico ora ainda na área comportamental que sejam fundamentais para o desenvolvimento pessoal dos profissionais" (Apêndice III, p. 96). "Em relação às necessidades sociais são contempladas formações que são abertas à comunidade" (Apêndice III, p. 97).

Fonte: *Elaboração própria*

Evidenciado o Modelo Híbrido, verificamos que os produtos formativos desenvolvidos pelas organizações, são classificados como técnicos, comportamentais e outros, relacionados com o desenvolvimento e aperfeiçoamento técnico dos profissionais, mas também são desenvolvidos processos que estão ligados ao desenvolvimento comportamental e pessoal destes.

Estamos perante abordagens que integram várias áreas de conhecimento na sua transmissão e que se dirige aos diversos grupos profissionais, algumas delas alargadas à comunidade que as organizações servem.

Em vez de uma abordagem individualizada, a formação transversal promove a interdisciplinaridade – satisfação das necessidades profissionais, pessoais e sociais, exigindo uma abordagem holística.

### 5.3. Modalidades de formação e metodologias pedagógicas

Existem várias modalidades de formação e metodologias pedagógicas utilizadas nos diferentes contextos formativos presentes nas organizações de ensino não formal, como é o caso das organizações de saúde.

No campo de análise, detetamos as práticas formais, característica do Modelo Austero como o mais presentes no ambiente formativo. Observemos a informação obtida:

<b>Quadro 33: Práticas formais</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"as modalidades é formação contínua" (Apêndice III, p. 17). "temos presencial, em B-Learning, em E-learning" (Apêndice III, p. 17). "na área da saúde privilegiamos as ativas e a de simulação [...] tem muito mais interesse para os profissionais e tem muitos mais resultados práticos depois" (Apêndice III, p. 17).
<b>B</b>	"a maior parte delas é presencial" (Apêndice III, p. 40). É expositivo em maior parte deles. Temos alguns cursos teórico-práticos com algumas técnicas mais específicas nalgumas áreas" (Apêndice III, p. 40).
<b>C</b>	"Depois temos muita formação teórico-prática, e temos também formação só prática" (Apêndice III, p. 73).
<b>D</b>	"Presencial e videoconferência, calendarizada, à medida, dedicada, modular e webinars" (Apêndice III, p. 97). "Expositiva, role playing, webinar, participativa, simulação em contexto real" (Apêndice III, p. 97).

Fonte: Elaboração própria

É privilegiada a formação presencial e à distância na realização das ações de formação, naturalmente dependendo do contexto, dos objetivos de aprendizagem pretendidos e dos recursos existentes nas organizações. A formação presencial oferece interação direta entre os formadores e os formandos. A formação à distância oferece a flexibilidade geográfica e de horário, seja assíncrona ou síncrona, permitindo aos participantes realizarem a formação em qualquer lugar e/ou momento.

O modo de transmissão de conhecimento é de forma expositiva, no entanto há cursos teóricos, teórico-práticos e só práticos. Cada modo apresenta abordagens e estratégias diferentes, mas sempre no sentido de adoção da melhor forma de transmissão de conhecimento.

### 5.4. Conceção do plano de formação

A conceção do plano de formação varia de acordo com as necessidades e características específicas de cada organização de saúde. O mesmo é elaborado "tendo em conta a política formativa e a identificação de necessidades concretas que irá permitir a definição das atividades formativas" (Cardim, 2012, p. 17).

Aqui quisemos saber essencialmente se os participantes intervêm diretamente na conceção do plano e se este contempla de facto ações que permitem aos mesmos a partilha de experiências e o valor atribuído por eles a isso.

Pelos elementos apresentados no quadro 34, o Modelo Híbrido foi o que obteve maior ênfase.

<b>Quadro 34: Envolvimento parcial dos pares</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"Permitem, até porque nós temos cursos mistos, ou seja, com formandos internos e formandos externos" (Apêndice III, p. 18). "Portanto, partilham experiência de serviços para serviços" (Apêndice III, p. 18).
<b>B</b>	"Sim, durante a formação" (Apêndice III, p. 42). "Porque, às vezes, os formandos conhecem melhor a realidade de determinadas áreas do que o próprio formador" (Apêndice III, p. 42).
<b>C</b>	"cada vez mais tentamos que seja isso" (Apêndice III, p. 74). "formações alinhadas nessa perspetiva [...] as pessoas até poderem submeter casos clínicos ou casos... e depois serem escolhidos alguns para debate" (Apêndice III, p. 75).

*Fonte: Elaboração própria*

Há ausência da intervenção direta dos pares na elaboração do plano de formação, sendo as UF as responsáveis pelo desenvolvimento do mesmo.

Pelo exposto nas entrevistas, as Organizações A, B e C referiram que o plano de formação integra processos formativos que permitem e incentivam a intervenção dos formandos no que diz respeito à partilha de experiências e de conhecimentos de natureza profissional. Objetiva-se que isso aconteça nos momentos de realização das ações, proporcionando um ambiente colaborativo e relacional formando/formando, formando/formador. Os processos formativos tornam-se muito mais enriquecedores na produção e transmissão do conhecimento.

### **5.5. Acesso à formação: formandos e formadores**

Nesta categoria quisemos saber como é feita a seleção dos formandos para as ações e critérios utilizados, assim como o modo utilizado para a identificação e seleção dos formadores para a ministração dos processos formativos.

O acesso à formação dos formandos e formadores, cada um com papéis próprios, pode variar de organização para organização, atendendo ao contexto e programa de formação definido.

O elemento de análise do Modelo Austero foi o que prevaleceu nesta exploração quanto à seleção dos formandos, uma vez que o processo é totalmente regulado.

<b>Quadro 35: Processo regulado – seleção dos formandos</b>		
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>	<b>Informação obtida dos documentos recolhidos</b>
<b>A</b>	"tudo depende de curso para curso. Mas, normalmente, os objetivos finais do curso ditam os critérios de seleção" (Apêndice III, p. 19).	"A seleção das inscrições é da responsabilidade da Direção do CF e/ou dos Coordenadores Técnico Científico [...]. Os critérios de seleção são definidos tendo em consideração o interesse da instituição e os interesses dos formandos" (RFCF, artigo 14.º).
<b>B</b>	"depende muito do tipo de curso e quais são os conteúdos e a finalidade para o qual o curso se destina" (Apêndice III, p. 41). "os formandos depende... temos os critérios da formação, dependendo do tipo de formação que é [...] todos os critérios vão mudando de formação para formação" (Apêndice III, p. 42).	"Fundo o período de inscrição, a UDF procede à seleção dos formandos de acordo com os critérios definidos nas linhas gerais [...] para cada curso/ação" (PFPC, ponto 6.1.5).
<b>C</b>		"Sempre que o número de inscrições ultrapassar o limite máximo previsto por ação, os critérios de seleção são os seguintes: a) ordem de chegada da inscrição; b) cumprimento dos requisitos definidos para a ação de formação; c) respeito pelo prazo de apresentação das inscrições; d) preenchimento correto e integral do formulário de inscrição" (RSGC, artigo 26.º).
<b>D</b>	"É definido de acordo com os conteúdos programáticos e objetivos de cada atividade formativa" (Apêndice III, p. 97).	"O processo de inscrição em ações de formação poderá ser efetuado através do preenchimento da Ficha de Inscrição [...], dependendo das condições expressas na divulgação das ações" (RIF, n.º 1 do artigo 19.º).

Fonte: Elaboração própria

Geralmente, os programas dos cursos de formação identificam o público-alvo a atingir, sendo que há critérios pré-definidos para a admissão dos participantes, critérios de elegibilidade. Todas as organizações de saúde, à exceção da C, onde o acesso à formação é livre mediante inscrição do interessado (elemento do Modelo Elástico), informaram haver critérios de seleção, ainda que possa ser necessário formalizar, de igual forma, uma inscrição envolvendo o envio do documento para as UF. Os regulamentos/procedimentos do funcionamento da formação de todas as organizações ditam a forma de seleção dos formandos.

Quanto à seleção dos formadores para ministração das ações, igualmente prevaleceu o Modelo Austero. Vejamos a informação obtida:

<b>Quadro 36: Processo regulado – seleção dos formadores</b>		
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>	<b>Informação obtida dos documentos recolhidos</b>
<b>A</b>	"A seleção dos formadores, normalmente, é efetuada pelo coordenador técnico-científico" (Apêndice III, p. 19).	
<b>B</b>	"Nós avaliamos os formadores, na Unidade de Formação, por dois ou três requisitos" (Apêndice III, p. 42). "nós temos algumas áreas onde nós temos aqui alguns profissionais que são peritos, e é por aí que nós os vamos buscar" (Apêndice III, p. 42).	"Os formadores são selecionados tendo por base a formação específica na área, a experiência profissional" (PFPC, ponto 6.1.8).
<b>C</b>	"Acima de tudo pela competência profissional [...]. Por referências que nos podem dar de outros sítios, e pela primeira... e pela entrevista" (Apêndice III, p. 75).	
<b>D</b>	"A UF rege-se por um procedimento que define como deve proceder na seleção do formador" (Apêndice III, p. 98).	

Fonte: *Elaboração própria*

Os formadores precisam de reunir um conjunto de requisitos específicos em termos de qualificação e experiência profissional. Todas as organizações, de acordo com os entrevistados, apresentam formas de seleção, digamos que têm um procedimento definido para o efeito. No entanto, apenas encontramos a forma de seleção expressa no procedimento de funcionamento da formação da organização B.

Os formadores podem ser internos (desempenham funções nas próprias organizações, acumulando a função de formador) ou externos (referenciados por entidades externas, que pode exigir um processo de contratação).

## **6. Execução da formação**

As organizações de saúde desempenham um papel fundamental na planificação de programas de formação profissional contínua dirigida aos seus profissionais. Após esse planeamento, traduzido no plano de formação, vem a respetiva execução.

A execução da formação é agora a dimensão de análise. Uma execução bem-sucedida dos produtos formativos nas organizações de saúde requer um compromisso contínuo com os seus profissionais. Procuramos saber:

- i. Papel dos pares;
- ii. Representação do formando no processo;
- iii. Autonomia dos formadores;

- iv. Transmissão de conhecimentos; e
- v. Adesão dos formandos à formação.

### 6.1. Papel dos pares

O apuramento do tipo de responsabilidade e regulação do processo foram os elementos de análise desta categoria, através da percepção do papel dos pares na execução da formação. Naturalmente, este apuramento pode variar consoante o ambiente e contexto onde a formação ocorre.

Pela informação obtida, detetamos que há uma responsabilidade partilhada com alguns pares, verificando-se ausência dos formandos, na execução da formação, evidenciando-se os Modelos Austero e Híbrido. Observemos a seguinte informação:

<b>Quadro 37: Responsabilidade partilhada</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"Todo. Porque nós é que colocamos, junto com os nossos parceiros coordenadores técnico-científicos e formadores, ninguém faz nada sozinho, como é óbvio, é que nós colocamos em marcha e é a realização dos produtos formativos" (Apêndice III, p. 19).
<b>B</b>	"O curso é feito por nós, o conteúdo também é pedido aos serviços no levantamento das necessidades e depois escolhendo o formador [...] acaba por, em conjunto com a Unidade de Formação, definirmos as linhas gerais com isso tudo" (Apêndice III, p. 44).
<b>C</b>	"Isso deixamos sempre para o formador, pronto, e pedimos sempre que ele nos envie antes para o dossier pedagógico, mas é, normalmente, ele, e se nós tivermos alguma referência da tutela, enviamos para fazermos aqui a junção" (Apêndice III, p. 76).
<b>D</b>	"Assegurar juntamente com a equipa técnica, o cumprimento do Plano de Ação, adotando se for necessário, a análise, avaliação e ponderação de medidas corretivas necessárias" (Apêndice III, p. 98). "São definidos por quem assume a coordenação pedagógica dos cursos, juntamente com os formadores" (Apêndice III, p. 99).

*Fonte: Elaboração própria*

Acontece interação entre as UF, os coordenadores pedagógicos, os serviços e formadores no desenvolvimento das ações de formação. Esta interação é importante para garantir a eficácia e qualidade da formação oferecida. A colaboração e o diálogo entre os pares são fundamentais no sentido de se garantir a execução do plano de formação, salvaguardando a satisfação das necessidades dos participantes.

A execução da formação na maioria das organizações está adjacente a um processo regulado, característica do Modelo Austero. Há regras, formas de atuação, formas de gestão. Tivemos como evidências a informação da Organização A, "o Gestor de Formação vai sempre validar [...] Porque se um objetivo não está bem escrito, passa a ficar bem escrito" (Apêndice III, p. 20); da Organização B,

"quando nós começamos a ver o que chegou... publicamos... disponibilizamos as datas de formação" (Apêndice III, p. 43); e da Organização C, "temos todo. Desde a limpeza das salas; os materiais [...] temos que pensar nisso tudo" (Apêndice III, p. 75).

As UF, de forma geral, têm procedimentos próprios associados à operacionalização das ações de formação.

## 6.2. Representação do formando no processo

A formação profissional contínua apresenta-se como crucial ao longo do ciclo de vida dos profissionais nas organizações de saúde. É importante perceber a tipologia de formandos existentes nas organizações, se têm uma visão mais crítica e mais consciente sobre a formação realizada, se assumem um papel passivo no cumprimento de um dever profissional ou por exemplo se manifestam preocupação com a componente mais técnica.

Investigada esta questão, depreendemos que nas organizações de saúde os profissionais manifestam um comportamento crítico e consciente sobre a importância da realização da formação, expressando-se dessa forma a presença do Modelo Elástico. Obtivemos a seguinte informação:

<b>Quadro 38: Visão crítica e consciente</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"A maior parte deles são envolvidos em todo o processo [...]. São pessoas muito, muito envolvidas" (Apêndice III, p. 20).
<b>B</b>	"Têm, têm têm [...]. A maior parte tem (Apêndice III, p. 44).
<b>C</b>	"Acho que acima de tudo temos muita gente crítica" (Apêndice III, p. 76). "Eu acho que as pessoas vêm... não vêm para matar horas, elas vêm porque querem fazer e aprender" (Apêndice III, p. 76).

Fonte: *Elaboração própria*

Assiste-se a um envolvimento dos profissionais nos processos, com interesse em aprender e desenvolver as suas competências. Neste horizonte da formação contínua, manifesta-se o apelo permanente à formação e *aprendizagem ao longo da vida* orientada para a adaptabilidade (Lima, 2007), às alterações constantes e progressivas dos procedimentos de saúde.

O facto dos profissionais terem uma visão crítica e consciente sobre a formação, traduz a capacidade destes em avaliar de forma independente o conhecimento e perspectivas transmitidas pelos formadores. Havendo pontos de vista diferentes, tornam os processos formativos muito mais enriquecedores.

### 6.3. Autonomia dos formadores

Conscientes de que a autonomia dos formadores é de extrema importância para o desenvolvimento das ações de formação com eficácia, uma vez que lhes permite exercer a sua função com flexibilidade para adaptação dos conhecimentos a transmitir às reais necessidades dos formandos, objetivamos conhecer essa vertente, nomeadamente se estes têm autonomia para alterar os conteúdos pedagógicos tendo em conta os interesses dos formandos.

<b>Quadro 39: Responsabilidade partilhada formadores</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"A equipa pedagógica, ou seja, formadores com o coordenador técnico-científico. Nunca o formador sozinho" (Apêndice III, p. 20).
<b>C</b>	"Se o formador chega à sala e percebe que as necessidades são outras, se calhar, inverte, porque o que interessa é também satisfazer as expectativas dos formandos" (Apêndice III, p. 77).
<b>D</b>	"Normalmente existe consonância entre o coordenador pedagógico e o formador" (Apêndice III, p. 99).

*Fonte: Elaboração própria*

Revelou-se uma responsabilidade partilhada quanto à autonomia do formador em contexto pedagógico, uma vez que na maioria das organizações qualquer alteração de conteúdo está sujeita à validação do coordenador pedagógico. Estamos perante evidências do Modelo Híbrido.

A autonomia dos formadores é necessária porque lhes reconhece a capacidade de melhor gerir o conhecimento, tornando o contexto formativo mais aberto para a concretização dos objetivos definidos.

### 6.4. Transmissão de conhecimentos

O formato como ocorre a transmissão dos conhecimentos em contexto de aprendizagem e se o mesmo permite que os formandos sejam envolvidos no processo foi também alvo da nossa análise. Procuramos saber especificamente se durante a execução das ações de formação são criados momentos que permitam aos formandos partilhar os seus conhecimentos/experiências profissionais/vivências pessoais.

A informação recolhida sobre este assunto foi de pequena dimensão, no entanto conseguimos verificar que os participantes das ações são envolvidos nos processos. As formações são de cariz coletivo e individual.

Os elementos de análise conseguidos denunciam maioritariamente a presença do Modelo Elástico neste campo, ainda que reconhecemos alguns aspetos do Modelo Híbrido. Como evidências, a Organização A afirmou existir "essa partilha de conhecimento e partilha de experiências de cada um"



(Apêndice III, p. 20) e a Organização C referiu haver "dinâmicas de grupo que se fazem, em que cada um tem que contar experiências, situações positivas, negativas [...]. Se calhar querem saber mais no momento em que possam partilhar aquilo que já sabem [...] para lhes acrescentar valor" (Apêndice III, p. 77).

Esta partilha de conhecimentos e experiências é extremamente valiosa, proporcionando momentos de aprendizagem mais enriquecedores.

### 6.5. Adesão dos formandos à formação

A adesão às formações por parte dos participantes é de extrema importância, pois desempenha um papel fundamental no sucesso e eficácia do processo formativo. A demonstração de interesse, dos profissionais em desenvolver as suas competências, revela-se um elemento essencial para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo significativamente para o sucesso das organizações.

Procuramos nesta categoria identificar o grau de adesão dos profissionais de saúde às ações de formação. Vejamos o quadro 40:

<b>Quadro 40: Participação ativa</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"Elevadíssima. Normalmente, é raro o curso que é cancelado por falta de inscrições. Normalmente, por cada ação sobram sempre inscritos pelo número de vagas" (Apêndice III, p. 20).
<b>B</b>	"Dependendo muito da altura. Nós já sabemos que há alturas que nós não podemos fazer formação, que é na altura das férias escolares" (Apêndice III, p. 45).
<b>C</b>	"Eu aqui estou surpreendido porque normalmente temos muito boa adesão" (Apêndice III, p. 78). "Nós aqui temos uma coisa muito engraçada que é assim, isto pelos vistos já vem do passado, as pessoas inscrevem-se" (Apêndice III, p. 78).
<b>D</b>	"Temos conseguido desenvolver as atividades formativas que nos propomos realizar, devido à grande adesão dos profissionais" (Apêndice III, p. 99).

Fonte: Elaboração própria

O Modelo Elástico manifestou-se também neste objeto de investigação. Os elementos recolhidos mostram-nos que a adesão à formação institucional é bastante elevada. Subentende-se que os profissionais compreendem a necessidade da atualização permanente das suas competências, seja por estímulo pessoal ou profissional, mas sempre na perspetiva de uma *aprendizagem ao longo da vida*.

## 7. Avaliação da formação

A avaliação da formação é apontada como essencial para a legitimação do ciclo formativo, permitindo uma análise crítica dos resultados face aos objetivos que foram definidos para o processo.

A avaliação da formação não deve ser encarada apenas como uma forma de atribuir resultados, avaliar o desempenho dos formandos, mas sim como uma oportunidade de identificar pontos fortes e fracos, aspetos que poderão ser melhorados.

Nesta última dimensão da nossa investigação, analisamos:

- i. Papel dos pares;
- ii. Metodologia (instrumentos utilizados);
- iii. Importância, tipos e momentos da avaliação;
- iv. Comunicação dos resultados; e
- v. Aplicação de medidas corretivas.

### 7.1. Papel dos pares

Sendo possível a intervenção de vários intervenientes na avaliação da formação, consideramos necessário perceber qual e se há envolvimento dos pares (Conselho de Administração, Gestor de Formação, Unidade de Formação, Formador e Formandos).

Harmonizada a informação, obtivemos o seguinte:

<b>Quadro 41: Envolvimento dos pares</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"Portanto, há sempre essas reuniões e essas chamadas de atenção para que tudo esteja de acordo com outras" (Apêndice III, p. 21). "A avaliação da satisfação, é logo a primeira, em que eles têm um papel fundamental, mas são como agentes" (Apêndice III, p. 22).
<b>B</b>	"Da própria formação, até para validar se aquela formação foi importante, se os formandos ficaram contentes com a formação. Depois temos uma avaliação [...] que já é com o superior hierárquico do próprio formando" (Apêndice III, p. 46). "são tidas sempre em conta todos os comentários e é com isso, muitas vezes, como eu disse há bocado, que nós mudamos o formador ou fechamos a formação" (Apêndice III, p. 46).
<b>C</b>	"queremos que os formandos digam se estão satisfeitos ou não" (Apêndice III, p. 79). "E depois queremos muito também saber se isto teve algum impacto na vida delas" (Apêndice III, p. 79).
<b>D</b>	"O formador [...]. Por outro lado, também participa para avaliar a participação dos formandos, os meios disponibilizados e o seu grau de satisfação" (Apêndice III, p. 100). "Participar em todos os processos de avaliação aplicados" (Apêndice III, p. 100).

Fonte: Elaboração própria

Nas ações de formação produzidas pelas organizações de saúde, destaca-se o forte envolvimento dos formandos no processo, nomeadamente na avaliação da satisfação, reconhecendo-se, através dos elementos de análise, o Modelo Híbrido como o mais presente neste campo. Este envolvimento promove uma abordagem mais participativa e colaborativa na formação, aumentando a responsabilidade destes em relação à sua própria avaliação (nível de conhecimentos que tinham antes da formação e nível de conhecimentos adquiridos após a formação), oferecendo diferentes perspetivas e contributos para ações futuras, garantindo assim que as organizações identifiquem continuamente as necessidades de formação e satisfaçam as expectativas dos formandos.

A avaliação da satisfação realizada pelos formandos torna-se essencial para a melhoria contínua dos programas formativos promovidos pelas organizações de saúde, contribuindo para um melhor desempenho organizacional.

## **7.2. Metodologia (instrumentos utilizados)**

A avaliação da formação é identificada como um tipo de funcional de apreciação, em que agrega todos os formatos de avaliação, dos procedimentos das atividades, dos dispositivos e dos sistemas, comportando uma avaliação interna e uma avaliação externa (Barbier, 1985).

No processo formativo, existem várias metodologias e instrumentos de avaliação da formação que podem ser aplicados, dependendo sempre do contexto e dos objetivos específicos de cada curso e/ou ação.

Aqui procuramos saber se a metodologia e instrumentos utilizados já estão identificados e construídos por defeito, se os mesmos podem ser ajustados ou se há flexibilidade na utilização, conceção e alteração dos mesmos.

O quadro 42 denuncia que é um processo regulado – elemento do Modelo Austero - observemos a informação:

<b>Quadro 42: Processo regulado</b>		
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>	<b>Informação obtida dos documentos recolhidos</b>
<b>A</b>	"A avaliação de satisfação é feita por questionário" (Apêndice III, p. 23). "A avaliação do impacto, nós [...] que é a resposta a um brevíssimo questionário" (Apêndice III, p. 23). "Teste escrito; observação, portanto, na execução daquilo que lhes é permitido" (Apêndice III, p. 23).	"O instrumento de avaliação é definido pelo Coordenador Técnico Científico e/ou pelo Formador" (RCFC, artigo 15.º). "Realiza-se no final da ação de formação, através de questionário e visa aferir o grau de satisfação de formandos e formadores" (RCFC, artigo 15.º).
<b>B</b>	"Temos uma grelha, um tipo mini questionário que se manda" (Apêndice III, p. 48). "No fim da formação com o questionário que lhes é dado em sala e eles preenchem e deixam ficar" (Apêndice III, p. 48).	"O dossiê técnico pedagógico de cada ação de formação contempla um inquérito 'Avaliação da Satisfação dos Formandos'" (PAF, ponto 6.1).
<b>C</b>	"São questionários e formulários" (Apêndice III, p. 81). Temos vários métodos. Temos o método escrito, não é? Prova escrita. Temos o método prático que é a simulação, a prova de simulação. E temos o método expositivo, em que a pessoa tem que apresentar um trabalho" (Apêndice III, p. 81).	
<b>D</b>	"Questionários ou testes, grelhas de observação, simulações e exercícios" (Apêndice III, p. 100).	

Fonte: Elaboração própria

As UF já têm instrumentos desenvolvidos que se baseiam sobretudo em questionários de satisfação (apurar o nível de satisfação em relação à formação recebida) e testes de avaliação de conhecimentos (avaliação realizada pelo formador), denunciando um processo de avaliação regulado.

É importante na programação da formação, escolher os instrumentos de avaliação adequados aos da mesma, por forma a permitir obter informações abrangentes sobre o desempenho dos formandos. É fundamental garantir a validade, a confiabilidade e a imparcialidade dos instrumentos de avaliação utilizados.

### **7.3. Importância, tipos e momentos da avaliação**

A avaliação das ações de formação é essencial para determinar sua eficácia, identificar áreas de melhoria e fornecer retorno para os formandos, formadores e UF. Aqui procuramos saber qual a visão das organizações de saúde em relação à importância da formação, tipos e momentos da sua aplicação.

Sendo a visão *positivista* a que predominou, elemento de análise do Modelo Austero, olhemos a informação recolhida:

<b>Quadro 43: Visão positivista</b>		
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>	<b>Informação obtida dos documentos recolhidos</b>
<b>A</b>	"Poderá passar pelo tal teste de avaliação, como por grelhas de observação" (Apêndice III, p. 22). "Avaliação do impacto é um grande problema [...]. É muito mal aceite pelas chefias e por isso há muitas dificuldades em implementar avaliação de impacto" (Apêndice III, p. 22). "Fazemos a avaliação de desempenho do formador [...]. E fazemos a avaliação da ação" (Apêndice III, p. 22).	"Avaliação da Aprendizagem"; "Avaliação da Reação"; "Avaliação dos Resultados da Atividade"; "Avaliação de Impacto" (RFCF, artigo 15.º).
<b>B</b>		"Avaliação da Eficácia da Ação de Formação" (PFPC, ponto 6.1.9). "Avaliação da Satisfação dos Formandos" (PAF, ponto 6.1).
<b>C</b>	"É só por questionário, formulário" (Apêndice III, p. 81). "A avaliação de conhecimento só em alguns cursos específicos que têm avaliação quantitativa" (Apêndice III, p. 81). "O principal momento é após a formação através do preenchimento do formulário que gera o certificado" (Apêndice III, p. 81).	"Avaliação de Diagnóstico"; "Avaliação Formativa"; "Avaliação Sumativa"; "Avaliação de Reação"; "Avaliação da Eficácia" (RSGC, artigo 23.º).
<b>D</b>	"Avaliação de reação/satisfação, aplicada no final da ação de formação" (Apêndice III, p. 100). "A avaliação diagnóstica é em casos pontuais realizada no início da formação" (Apêndice III, p. 100). "Avaliação sumativa é realizada no final da formação, adotando-se a realização de testes" (Apêndice III, p. 100).	"Avaliação de Diagnóstico"; "Avaliação Formativa"; "Avaliação Sumativa"; "Avaliação de Reação"; "Avaliação de Impacto" (RIF, artigo 27.º).

Fonte: Elaboração própria

A visão *positivista* na avaliação da formação enfatiza tipos e momentos de avaliação objetivos, mensuráveis do processo de aprendizagem.

Com base na informação obtida e de acordo com Meignant (1999) e Cardim (2012), identificamos três níveis de avaliação: a avaliação diagnóstica (antes da formação iniciar), a avaliação pedagógica (teste ou ficha de avaliação realizada no final da formação); e a avaliação da satisfação (realizada no final/após a conclusão da formação). Apesar de nos documentos recolhidos nas organizações constar a avaliação de impacto (eficácia), pelos testemunhos obtidos a mesma não é aplicada.

Neste campo, a avaliação da formação deve ser imparcial e livre de interrogações. Os resultados obtidos devem permitir uma análise objetiva dos resultados conseguidos com o processo de transmissão de conhecimento realizado.

#### 7.4. Comunicação de resultados

A formação estimula a reflexão no mundo do trabalho e contribui no setor da saúde para a melhoria da qualidade da assistência (Sarreta, 2009). Essa reflexão advém naturalmente da partilha, junto das partes interessadas, dos resultados dos processos formativos.

Aqui procuramos saber se os resultados da avaliação da formação são fechados, partilhados ou se servem apenas para legitimar o processo.

<b>Quadro 44: Partilha de resultados</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"O resultado da avaliação da satisfação são comunicados à comunidade hospitalar no seu global" (Apêndice III, p. 24).
<b>B</b>	"de conhecimentos, é" (Apêndice III, p. 49). "É comunicado aos formadores, sempre" (Apêndice III, p. 49).
<b>C</b>	"Através de um email para o global em que nós mandamos o relatório com conhecimento de toda a gente" (Apêndice III, p. 82).
<b>D</b>	"Sim, apenas nos casos de avaliação sumativa, cujo resultado integra o próprio certificado" (Apêndice III, p. 101).

*Fonte: Elaboração própria*

Pelo exposto no quadro 44, conseguimos perceber que há uma preocupação das organizações em partilhar os resultados da avaliação da formação, independentemente da tipologia aplicada. O Elástico surge como modelo predominante desta análise.

Esta partilha de resultados demonstra transparência por parte das UF na gestão dos processos formativos e na legitimação dos mesmos. Permite que as partes interessadas (formandos, formadores, coordenadores pedagógicos, superiores hierárquicos) tenham acesso à informação, fortalecendo a viabilidade dos produtos formativos produzidos pelas organizações de saúde.

A partilha dos resultados da avaliação da formação contribui também para que os profissionais vejam o impacto do seu envolvimento nos processos, que muitas vezes foram corrigidos por força das suas opiniões/contributos na avaliação da satisfação.

#### 7.5. Aplicação de medidas corretivas

Chegada a última categoria de análise, é importante que os dirigentes máximos das organizações de saúde percebam que é necessário responder pelos resultados obtidos na avaliação das ações de formação (Meignant, 1999). Isso possibilita o estabelecimento de um juízo de valor sobre as intervenções formativas, a sua finalidade e correção (Cardim, 2012).

Procuramos saber se após o apuramento dos resultados da avaliação da formação, as organizações de saúde adotam medidas corretivas com base num sistema rígido, flexível ou aberto.

A informação obtida na maioria das organizações denunciou um sistema aberto, característica do Modelo Híbrido. Vejamos o quadro 45:

<b>Quadro 45: Sistema aberto</b>	
<b>Organização</b>	<b>Respostas obtidas dos entrevistados</b>
<b>A</b>	"Portanto, tem sempre impacto, sempre impacto, nalgumas mudanças que fazemos" (Apêndice III, p. 24).
<b>C</b>	"Nós vemos o que correr menos bem e tentamos melhorar. Sendo que acho que estamos numa fase de positividade" (Apêndice III, p. 82).
<b>D</b>	"Integra a informação numa perspectiva de melhoria contínua" (Apêndice III, p. 101).

*Fonte: Elaboração própria*

Sempre na perspectiva da melhoria contínua, os resultados da avaliação da formação são encarados pelas organizações como oportunidades de mudança, apesar de não termos conseguido nenhum exemplo específico por parte dos testemunhos recolhidos. No entanto, importa dizer que as eventuais medidas corretivas deverão ser personalizadas de acordo com as necessidades e realidade de cada organização. Daqui podem resultar novos processos formativos, readaptação e otimização dos recursos físicos e logísticos, captação de uma maior taxa de participação que resulte num desempenho mais eficaz por parte das equipas.

As próprias medidas corretivas deverão ser alvo de avaliações regulares no sentido de se perceber o efeito destas e se são necessários ajustamentos adicionais.

## **8. Considerações finais**

Tem em conta todos os elementos de análise dos Modelos Austero, Elástico e Híbrido em todas as dimensões exploradas, quantificando os mesmos, o modelo predominante no campo investigado é o Modelo Austero, consecutivamente o Híbrido e depois o Elástico.

Considerando todas as observações realizadas em todos os pontos deste capítulo, podemos concluir que se destaca a diversidade de estruturas e autonomia existente nas Unidades de Formação das organizações do SNS. Embora haja uma tendência da centralização de poder na gestão, de forma concentrada, também são observados elementos de poder centralizado desconcentrado, através da delegação de competências. A interação com os profissionais e serviços é considerada relevante, visando o aperfeiçoamento da formação e o estabelecimento de sinergias.

As organizações de saúde reconhecem a importância da formação profissional contínua para o desenvolvimento dos profissionais e para a melhoria da qualidade dos serviços prestados. A gestão da formação é realizada de forma participativa, envolvendo os pares e procurando atender às necessidades individuais e organizacionais.

A integração da formação nas estratégias institucionais é uma preocupação, embora nem sempre os objetivos da formação sejam claramente definidos.

A motivação dos profissionais para participar nas atividades de formação é estimulada por meio de diferentes estratégias. No entanto, a atribuição de tempo de formação como trabalho efetivo nem sempre é garantida.

A formação é valorizada quer pelas organizações quer pelos profissionais, sendo vista como um meio de atualização de competências e desenvolvimento do capital humano.

A gestão da formação é baseada em políticas e práticas adequadas, com destaque na análise de necessidades e monitorização dos resultados. A gestão estratégica por objetivos é adotada em algumas organizações, e os efeitos da formação servem para melhorar o desempenho organizacional.

Destaca-se a importância de uma análise adequada das necessidades de formação, considerando as carências individuais e coletivas, e a utilização de instrumentos eficazes para identificar essas necessidades. Além disso, enfatizam o papel dos Conselhos de Administração e das Unidades de Formação na gestão dos processos de formação contínua dos profissionais de saúde.

É importante considerar que cada organização de saúde tem as suas próprias práticas e abordagens específicas em relação à programação da formação.

Para uma execução bem-sucedida da formação profissional contínua nas organizações de saúde, é crucial a colaboração entre os pares, o envolvimento crítico e consciente dos profissionais, a autonomia dos formadores, a transmissão de conhecimentos de forma interativa e a adesão dos formandos à formação. Estes elementos contribuem para a eficácia e qualidade dos programas de formação e para o desenvolvimento dos profissionais de saúde ao longo do seu ciclo profissional.

A avaliação da formação desempenha um papel essencial na legitimação do ciclo formativo. Ela permite identificar os pontos fortes e fracos, promover a melhoria contínua dos programas formativos, partilhar resultados, envolver os participantes no processo e aplicar medidas corretivas para otimizar os resultados e atender às necessidades dos trabalhadores das organizações de saúde para uma melhor prestação de cuidados com qualidade e de formata equitativa.



## CONCLUSÃO

A formação profissional contínua desempenha um papel crucial no ciclo de vida profissional de um indivíduo. O mundo do trabalho evolui e as necessidades da população ativa também se alteram periodicamente, exigindo respostas eficazes para a satisfação dessas necessidades. É, pois, essencial que os profissionais se mantenham atualizados e adquiram novas competências ao longo das suas carreiras.

Na área da saúde os profissionais estão sujeitos à atualização permanente das suas competências, uma vez que a segurança e o bem-estar dos doentes dependem do conhecimento atualizado. Neste contexto, a formação profissional contínua é de extrema importância no ciclo de vida destes profissionais. Procura-se uma rápida adaptação às mudanças no sentido da melhoria da qualidade da prestação de cuidados de saúde e também no crescimento e valorização profissional.

Sendo as organizações de saúde instituições de ensino não formal, estas desempenham um papel significativo na educação não formal, especialmente na formação contínua dos seus profissionais, através de estruturas internas dedicadas à gestão e promoção de formação profissional.

Em Portugal, as organizações de saúde, principalmente os Hospitais do Serviço Nacional de Saúde, têm uma forte atuação no domínio da atualização permanente das competências dos milhares de profissionais que desempenham funções neste setor. No entanto, assiste-se a uma forte dependência de fundos para a concretização de formação inovadora e diferenciada que acompanhe a evolução e exigência constante dos serviços de saúde.

Invocando a pergunta de partida deste trabalho “*Que modelos sociológicos de gestão organizacional e de políticas sociais de educação de adultos adotam as organizações de saúde na gestão dos processos de formação profissional contínua?*”, interrogamo-nos sobre o modo de funcionamento das Unidades de Formação das organizações de saúde, como é feita a gestão dos processos de formação, dependência, influência das políticas internas e externas e autonomia no exercício da sua atividade.

Tendo por base todo o enquadramento teórico realizado nos capítulos I, II e III, conseguimos apresentar uma proposta de quadro concetual que nos permite a análise dos processos de gestão de formação contínua dos profissionais de saúde, encontrar objetivamente a resposta à questão de partida e testar/validar as hipóteses definidas. Este modelo político-teórico possibilitou-nos, e possibilitará a qualquer organização de saúde, caracterizar o funcionamento interno da formação profissional contínua dos profissionais de saúde em quatro organizações públicas de saúde de grande dimensão do centro e

norte de Portugal, à luz de três modelos organizacionais aplicados à área de políticas sociais de educação de adultos: o Modelo *Austero*, o Modelo *Elástico* e o Modelo *Híbrido*.

Recorde-se que o Modelo Austero combina o “modelo burocrático” de análise organizacional com o “modelo de *modernização e controlo do Estado*” de políticas sociais de educação de adultos. É caracterizado pela administração baseada em hierarquia formal, supervisão e responsabilização limitada. A liderança é formal e restrita ao período de exercício da função. Este modelo é considerado eficiente e racional na organização dos recursos humanos e no alcance dos objetivos organizacionais.

O Modelo Elástico combina o “modelo político” de análise organizacional com o “modelo *democrático-emancipatório*” de políticas sociais de educação de adultos. Diferente das abordagens formais e democráticas, ele concentra-se nos objetivos das unidades operacionais e reconhece a existência de poder formal e conflitos como causadores de mudanças. Há uma ênfase na negociação e nos interesses individuais e o poder é descentralizado.

Relativamente ao Modelo Híbrido, este combina o “modelo (neo)institucional” de análise organizacional com o “modelo de *gestão de recursos humanos*” de políticas sociais de educação de adultos. É caracterizado pela institucionalização e enfatiza a conformidade com normas e procedimentos existentes. Os atores internos interagem visando uma responsabilidade partilhada. Este modelo procura envolver os pares e superar a racionalidade de outros modelos racionais.

Testados os modelos na investigação realizada, passamos a apresentar as conclusões deste trabalho, considerando as dimensões exploradas e afigurando o(s) modelo(s) predominante(s).

Quanto à estrutura e autonomia das Unidades de Formação:

- i. As UF são lideradas principalmente por mulheres com formação pós-graduada em gestão. As equipas são compostas principalmente por Assistentes Técnicos, Assistentes Operacionais e alguns Técnicos Superiores. As UF têm salas de formação teórico-prática e espaços dedicados à formação em tecnologias de informação e comunicação;
- ii. As UF estão diretamente subordinadas aos Conselhos de Administração das organizações, que detêm o poder centralizado na gestão. No entanto, algumas organizações apresentam um certo grau de autonomia na gestão dos processos formativos e na gestão da formação em serviço. Os responsáveis das UF desempenham um papel de ligação com a Tutela e com o INA, evidenciando uma desconcentração do poder. Neste domínio reconhecemos, sobretudo, evidências dos Modelos Austero e Híbrido;
- iii. Existe regulamentação e documentação associada ao funcionamento da formação profissional contínua. A política de formação é definida pelas UF em alinhamento com as

estratégias dos Conselhos de Administração, com o objetivo de melhorar o desempenho e preparar os profissionais de saúde para uma resposta eficaz à população que as organizações de saúde servem. Algumas organizações apresentam um excesso de regulamentação, características do Modelo Austero; e

- iv. As UF interagem com os profissionais e serviços das organizações de saúde. A interação pode envolver articulação de interesses, jogos de influência e seleção de atores. Há evidências do Modelo Elástico e do Modelo Híbrido neste domínio. As UF procuram uma proximidade do público-alvo, promovendo sinergias e transmitindo informações sobre as suas atividades.

No que diz respeito às políticas e práticas da gestão de formação podemos elencar:

- i. A interpretação do sentido da formação nas organizações revelou uma predominância do Híbrido, onde a formação é vista como satisfação das necessidades profissionais e pessoais dos recursos humanos das organizações;
- ii. O papel dos pares na gestão da formação é evidenciado. Na visão do Modelo Híbrido, as políticas e práticas são definidas em conjunto pelos Conselhos de Administração e UF;
- iii. Na ótica do Modelo Austero, as organizações de saúde procuram integrar a formação nos seus planos estratégicos, assim como promover o desenvolvimento dos profissionais;
- iv. A importância da formação é reconhecida pelos pares em algumas organizações, destacando uma visão racional e estratégica da formação, na presença do Modelo Híbrido, como um meio de melhorar o desempenho e a resposta às necessidades da população;
- v. As estratégias de motivação dos profissionais adotadas pelas organizações variam entre as mesmas. Dão ênfase à divulgação dos produtos formativos e à satisfação das necessidades reais dos profissionais. A atribuição de tempo de formação como trabalho efetivo nem sempre é garantida, apesar das disposições legais estabelecerem um número mínimo anual de horas de formação, características do Modelo Elástico;
- vi. A formação profissional contínua é valorizada pelas organizações e os discursos dos entrevistados concordam que também é pelos profissionais como essencial para a atualização das competências e para o desenvolvimento do capital humano, característica fundamental do Modelo Híbrido;

- vii. A gestão da formação é realizada com base em políticas e práticas desenvolvidas pelas organizações de saúde numa perspetiva formal, identificada pelo Modelo Austero, com a participação dos profissionais na análise de necessidades e no desenvolvimento das práticas de formação;
- viii. A gestão estratégica por objetivos é adotada pelas organizações de saúde. Têm objetivos definidos, procurando atingir os mesmos de forma eficaz e eficiente. Realizam a monitorização dos mesmos para garantia do seu cumprimento. Reconhecemos as características do Modelo Austero; e
- ix. Na presença do Modelo Híbrido, a formação contínua tem como efeitos para os profissionais a sua valorização (promoção e progressão na carreira) e a melhoria contínua do seu desempenho.

Relativamente à dimensão das necessidades de formação, podemos dizer:

- i. O processo de identificação das necessidades de formação é uma fase vulnerável no ciclo de formação, pois os resultados das ações formativas apresentadas podem ter efeitos significativos. No discurso dos entrevistados é crucial realizar um processo de diagnóstico adequado para se identificar as necessidades de formação;
- ii. Em relação ao papel dos pares nesta fase, o modelo predominante é o Modelo Austero, verificando-se uma centralização do poder de tomada de decisão por parte dos Conselhos de Administração e uma responsabilidade centralizada na gestão dos processos de formação;
- iii. Na tipologia das necessidades de formação, prevalece o entendimento de que as necessidades são de natureza individual, exigindo a satisfação dessas necessidades de forma singular. Isso enfatiza a importância de uma visão *híbrida* que valoriza a satisfação das necessidades individuais dos profissionais; e
- iv. A metodologia e instrumentos utilizados apresentam as características do Modelo Austero. Não são identificadas dificuldades neste processo e a gestão do mesmo é realizada pelas UF, sem validação de órgãos superiores.

No que diz respeito à programação da formação:

- i. Os resultados indicam que o modelo predominante é o Modelo Austero relativamente ao envolvimento dos pares, onde o plano de formação está sujeito apenas à aprovação do

- Conselho de Administração. No entanto, há elementos do Modelo Híbrido, com o envolvimento dos profissionais na programação da formação;
- ii. As áreas de formação nas organizações de saúde abrangem tanto aspectos técnicos quanto comportamentais. Além disso, foi identificada a presença de formação transversal que aborda várias áreas de conhecimento e promove a interdisciplinaridade, características do Modelo Híbrido;
  - iii. Na presença de características do Modelo Austero, as modalidades de formação mais comuns são as presenciais e à distância. A formação presencial permite a interação direta entre formadores e formandos, enquanto a formação à distância oferece flexibilidade geográfica e de horários. Quanto às metodologias pedagógicas, são utilizadas abordagens expositivas, bem como cursos teóricos, teórico-práticos e práticos;
  - iv. Em relação à concepção do plano de formação, o modelo predominante é o Modelo Híbrido, com enfoque na intervenção dos formandos na partilha de experiências e conhecimentos durante as ações de formação. No entanto, a concepção do plano de formação é geralmente responsabilidade das UF; e
  - v. Na generalidade, os participantes são selecionados com base em critérios pré-definidos de elegibilidade. Os formadores são selecionados com base em requisitos de qualificação e experiência profissional, podendo ser internos ou externos às organizações de saúde. Predomina o Modelo Austero.

Na dimensão explorada sobre a execução da formação que requer um compromisso contínuo dos profissionais de saúde, concluímos:

- i. Evidenciando os Modelos Austero e Híbrido, existe uma responsabilidade partilhada na execução da formação, com a colaboração e interação de alguns dos pares. A interação entre as UF, coordenadores pedagógicos, serviços e formadores é essencial para garantir a eficácia e qualidade da formação;
- ii. Os profissionais nas organizações de saúde demonstram um comportamento crítico e consciente em relação à importância da formação. Eles têm uma visão crítica e são capazes de avaliar de forma independente o conhecimento transmitido pelos formadores, tornando os processos formativos mais enriquecedores. Características do Modelo Elástico;
- iii. A autonomia dos formadores é importante para adaptar os conteúdos pedagógicos às necessidades reais dos formandos. No entanto, na maioria das organizações, qualquer

alteração de conteúdo está sujeita à validação do coordenador pedagógico, refletindo-se o Modelo Híbrido com a responsabilidade partilhada;

- iv. Durante a execução das ações de formação são criados momentos que permitem aos formandos partilhar os seus conhecimentos, experiências profissionais e vivências pessoais. Isso contribui para um processo formativo mais enriquecedor, sendo o Modelo Elástico o mais destacado neste domínio; e
- v. No âmbito do Modelo Elástico, a adesão dos profissionais às formações é fundamental para o sucesso do processo formativo. A adesão é geralmente alta, pois os profissionais compreendem a importância da atualização contínua das suas competências, quer para o desenvolvimento pessoal quer para o desenvolvimento profissional.

Em relação à última dimensão de análise, a avaliação da formação:

- i. A avaliação da formação envolve diversos intervenientes como o Conselho de Administração, gestor de formação, UF, formador e formandos. É destacado o forte envolvimento dos formandos no processo de avaliação, o que promove uma abordagem participativa e colaborativa na formação na perspetiva do Modelo Híbrido;
- ii. As organizações de saúde, na sua globalidade, têm instrumentos de avaliação já desenvolvidos (questionários de satisfação e testes de avaliação de conhecimentos). É importante a escolha de instrumentos adequados para se obter informações relativas ao desempenho dos formandos, garantindo a validade, confiabilidade e imparcialidade dos processos. Estes elementos denunciam o Modelo Austero;
- iii. A avaliação das ações de formação é essencial para determinar a sua eficácia, identificar áreas de melhoria e fornecer retorno. Predomina a visão *positivista*, no âmbito do Modelo Austero, focada numa avaliação objetiva e mensurável do processo de aprendizagem. São identificados três níveis de avaliação: a diagnóstica, a pedagógica e a de satisfação;
- iv. Existe uma preocupação em partilhar os resultados da avaliação da formação, independentemente da tipologia aplicada. Isso demonstra transparência por parte das organizações de saúde, fortalecendo a viabilidade dos processos formativos. A partilha dos resultados contribui para que os profissionais percebam o impacto do seu envolvimento nos processos e permite correções com base nas opiniões e contributos dos envolvidos. Prevaleceram os elementos de análise do Modelo Elástico; e

- v. Evidenciado o Modelo Híbrido, as organizações de saúde adotam medidas corretivas com base num sistema aberto, objetivando a melhoria contínua. Essas medidas podem resultar em novos processos formativos, readaptação e otimização dos recursos, além de uma maior taxa de participação e desempenho eficaz das equipas de trabalho. É importante avaliar regularmente as medidas corretivas para se verificar a eficácia das mesmas e fazer ajustes, se necessário.

Por conseguinte, testadas as hipóteses, podemos concluir o seguinte:

- i. A Hipótese 1 – a formação contínua dos profissionais no serviço nacional de saúde é tutelada e regulada por diretrizes emanadas pelo Estado português e está dependente de financiamentos da União Europeia, acoplada a uma orientação gestonária – foi confirmada parcialmente.
- ii. A Hipótese 2 – as organizações públicas de saúde apresentam autonomia científica, pedagógica, financeira e administrativa na gestão da formação dos profissionais sob regulamentos próprios, possibilitando o desenvolvimento de processos emancipatórios de educação/formação – foi confirmada parcialmente.
- iii. A Hipótese 3 – a gestão da formação contínua nas organizações públicas de saúde é um procedimento técnico-burocrático caracterizado como instrumento de modernização e controlo do Estado – foi confirmada.
- iv. A Hipótese 4 – a gestão da formação contínua nas organizações públicas de saúde é concebida como *arena política*, onde se debatem os interesses do Estado com os interesses organizacionais – foi confirmada parcialmente
- v. A Hipótese 5 – a gestão da formação contínua nas organizações públicas de saúde segue um ritual legitimador na gestão dos recursos humanos, de práticas no cumprimento de orientações do Estado Português e da União Europeia – foi confirmada parcialmente.

Podemos afirmar que a gestão da formação contínua nas organizações de saúde é um procedimento técnico-burocrático caracterizado como instrumento de controlo do Estado (Hipótese 3), correspondente ao Modelo Austero do quadro concetual proposto, modelo que prevaleceu maioritariamente nas dimensões do campo da investigação realizada e objetivamente em resposta à pergunta de partida.

Verificamos também, parcialmente, que parte das Hipóteses 1 e 2 foram confirmadas. Não conseguimos comprovar a dependência de financiamento da União Europeia para a execução da formação profissional contínua nas organizações do SNS (Hipótese 1), assim como a autonomia financeira por parte das referidas organizações (Hipótese 2). No entanto, verifica-se que a formação contínua dos profissionais de saúde é tutelada e regulada por diretrizes emanadas pelo Estado, as organizações de saúde do SNS são do Estado e apresentam autonomia administrativa na gestão da formação dos profissionais sob regulamentos próprios. Todos estes elementos denunciam de igual forma o Modelo Austero no campo investigado.

Em relação às Hipóteses 4 e 5, também confirmadas parcialmente, validamos que é a Tutela que determina as prioridades formativas a serem executadas pelas organizações, reconhecendo-se uma execução dos interesses do próprio Estado (Hipótese 4). Os ciclos de gestão dos processos de formação são cumpridos, reconhecendo-se uma forte legitimação em algumas das suas fases, como é o caso da avaliação. Há procedimentos (rituais) de gestão da formação que são idênticos em todas as organizações (Hipótese 5).

Perante os objetivos gerais e específicos definidos para este trabalho, conseguimos ter sempre uma linha orientadora na sua execução. Fomos trabalhando cada um deles individualmente, mas assegurando sempre uma articulação entre os mesmos, o que nos permitiu realizar um enquadramento teórico robusto e propor um quadro concetual inexistente na literatura. Todos os objetivos gerais e específicos foram alcançados.

Com este trabalho conseguimos trazer para a área das ciências da educação novo conhecimento, associado à gestão da educação e formação realizada em organizações de ensino não formal. Sendo a área da saúde de grande complexidade, conseguimos criar modelos inovadores que permitem uma análise sociológica e meso das políticas e práticas de formação profissional contínua adotadas pelos Hospitais, Centros Hospitalares, Unidades Locais de Saúde, Centros de Saúde e outras organizações do Serviço Nacional de Saúde português.

Consideramos que estes novos modelos poderão também ser aplicados e testados para além das organizações do SNS em Portugal, nomeadamente do setor privado e também no estrangeiro, podendo ser um desafio para no futuro se continuar a explorar, testar e validar o quadro concetual aqui proposto.

Não poderíamos deixar de observar que este trabalho, em grande parte, decorreu durante o período da pandemia COVID-19, e pelo facto do autor do mesmo ser profissional de uma organização de saúde, exigiu da sua parte uma maior presença e dedicação no cumprimento das suas obrigações



profissionais. Foi um forte desafio a articulação dos seus compromissos académicos e profissionais, mas com resiliência foi conseguido o cumprimento do plano de trabalho previamente estabelecido.

A concretização deste trabalho de investigação fez parte da nossa vida por 3 anos e em muito contribuiu para o nosso desenvolvimento enquanto pessoas, profissionais e investigadores, vivenciando a *educação e aprendizagem ao longo da vida*.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Abreu, W. C. (2003). Dinâmica de formatividade dos enfermeiros em contexto de trabalho hospitalar. In Rui Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 147-168). Porto: Porto Editora.
- Afonso, J. & Antunes, F. (2001). Educação, Cidadania e Competitividade: questões em torno de uma nova agenda. *Cadernos de Pesquisa*, 113, pp.83-112.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In João Amado (Org.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In João Amado (Org.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 121-144). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, pp. 101-125.
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, pp. 125-143.
- Antunes, F. (2006). Governação e espaço europeu de educação: Regulação da educação e visões para o projeto 'Europa'. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, pp. 63-93.
- Antunes, F. (2016). Europeização e educação de adultos: apontamentos. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, vol. 2, nº 4, pp. 22-35.
- Apolinário, J. M. M. (2007). Estratégia de Lisboa. *Dirigir*, 97, pp. 3-6.
- Baganha, M. I., Ribeiro, J. R., & Pires, S. (2002). *O sector da saúde em Portugal: funcionamento do sistema e caracterização sócio-profissional*. Coimbra: Oficina do CES.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- Barreto, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social*. Vol. XXX, 130, pp. 159-173.
- Barbier, J. M. (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bernardes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas – Situação actual e perspectivas futuras. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 6, pp. 57-70.

- Bernardes, A. (2013). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas*. Porto: Porto Editora.
- Bernardes, A. (2019). Formação Profissional Contínua nas Empresas em Portugal – Das lógicas de adaptação aos desafios de transformação. *OMNIA*, 9(1), pp. 75-84.
- Bernardes, C. (1990). *Sociologia aplicada à administração: o comportamento organizacional*. São Paulo: Editora Atlas.
- Blau, P. M. & Scott, W. R. (1977). *Organizações Formais: Uma Abordagem Comparativa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Binotto, E., Ribeiro, E. S., Dallabrida, V. R. & Siqueira, E. S. (2010). Descentralização Político-Administrativa: o Caso de uma Secretaria de Estado. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, v.6, 3, pp. 186-213.
- Bodgan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos* (pp. 47-89). Porto: Porto Editora.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1989). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row Ltd.
- Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2), pp. 5-7.
- Campenhoudt, L. V., Marquet J. & Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Canário, R. (2003). Formação e mudança no campo da saúde. In Rui Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 117-146). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2016). Trabalho e Formação de Adultos: Entre o Ser e o Ter. *Revista Contemporânea de Educação*, 11, 22, pp. 264-280.
- Cardim, J. C. (2012). *Gestão da Formação nas Organizações*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Caria, T. H. (2014). O uso do método etnográfico no estudo do trabalho e do conhecimento profissionais. In Torres, L. L. & Palhares, J. A. (orgs). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (p.41). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

- Centeno, L. G. & Sarmiento, A. L. (2001). *O financiamento da educação e formação profissional em Portugal. Perfil do sistema de financiamento*. Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos, Thessaloniki (Pylea), Grécia.
- Correia, J. A., Lopes, A. & Matos, M. (1999). *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. A. (1998). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- De Ketele, J. M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DiMaggio, P. L. & Powell, W. W. (1999). Introducción. In Walter W. Powell & Paul J. DiMaggio (Orgs). *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional* (pp. 33-75). México: Fondo de Cultura Económica.
- Eisenstadt, S. N. (1971). Burocracia, Burocratização e Desburocratização. In Edmundo Campos (org). *Sociologia da Burocracia* (pp. 81-92). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Estêvão, C. A. V. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Estêvão, C. V. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia. Crítica da Formação. *Educação & Sociedade*, XXII, 77, pp. 185-206.
- Faure, E., et al. (1981). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Feuerwerker, L. C., & Cecilio, L. C. (2007). O Hospital e a formação em saúde: desafios atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(4), pp.965-971.
- Finger, M. (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In canário, R. e Cabrito, B. (orgs). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 15-30). Lisboa: Educa.
- Fleury, L. (2003). *Max Weber*. Lisboa: Edições 70.
- Formosinho, J. (1986). A Regionalização do Sistema de Ensino. *Cadernos Municipais*, 38-39, pp. 63-68.
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gouldner, A. W. (1971). Conflitos na Teoria de Weber. In Edmundo Campos (org). *Sociologia da Burocracia* (pp. 59-67). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Grupo Técnico para a Reforma da Organização Interna dos hospitais (2010). *A Organização Interna e a Governação dos hospitais*. Matriz organizacional para os hospitais do SNS. Lisboa.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção*. Lisboa: Principia.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006): A Emergência da Educação e formação para a competitividade*. Braga: Centro de Investigação em Educação,
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hall, P. A. & Taylor, R. C. R. (2003). As Três Versões do Neo-Institucionalismo. *Lua Nova*, 58, 193-223.
- Hall, R. H. (1971). O Conceito de Burocracia: Uma Contribuição Empírica. In Edmundo Campos (org). *Sociologia da Burocracia* (pp. 29-47). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Instituto para a Qualidade na Formação (2004). *Práticas de Financiamento da Formação em Portugal*. Lisboa: IQF.
- Jarvis, P. (2000). Globalização e o Mercado da Aprendizagem. In Licínio C. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum II* (pp. 29-41). Braga: Universidade do Minho.
- Jones, G. R. (2010). *Teorias das Organizações*. São Paulo: Pearson Education.
- Josso, C. (1988). “Da formação do sujeito...ao sujeito da formação”. In *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: DRH, Min. Saúde.
- Lesne, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, C. L. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. & Guimarães, P. (2011). *European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction*. Leverkusen Opladen: Barbara Budrich Publishers.
- Lima, L. C. & Guimarães, P. (2018). Lógicas Políticas da Educação de Adultos em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 48, 168, pp. 600-623.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

- Lima, L. C. (2016). Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito. *Investigar em Educação*, IIª Série, 5, pp. 53-71.
- Lima, L. C. (2020). *Educação Permanente e de Jovens e Adultos. Crise e Transformação*. São Paulo: Editora Intermeios.
- Lima, L. C., Guimarães, P. & Nathalie T. (2016). *Adult learning and education policies in Germany, Portugal and Sweden: An analysis of national reports to CONFINTEA VI*. Frankfurt: Peter Lang Edition.
- Macedo, A. P. (2005). A qualidade na formação em contexto hospitalar: uma reflexão crítica. In Manuel da Silva e Costa e Maria Eugénia Leandro (orgs). *Participação, Saúde e Solidariedade. Riscos e Desafios* (pp. 335-346). Braga: Associação Ibero-Americana de Sociologia das Organizações.
- McKernan, J. (1999). *Investigación acción y curriculum* (p. 96). Madrid: Editora Morata.
- Meignant, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Melo, A. (2010). Educação- Formação: Caminhos Passados e Horizontes Possíveis. *Aprender ao Longo da Vida*, 13, pp.40-45.
- Melo, A., Lima, L. C. & Almeida, M. (2002). *Novas políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: ANEFA.
- Merton, R. K. (1978). Estrutura Burocrática e Personalidade. In Edmundo Campos (org). *Sociologia da Burocracia* (pp. 107-124). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 2, 340-363.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1992). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In John W. Meyer & W. Richard Scott. *Organizational Environments: Ritual and Rationality* (pp. 21-44). California: SAGE Publications.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In Nóvoa A. e Finger, M. (orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: DRH, Min. Saúde.
- Oliveira, T. (2020). *Políticas e Práticas de Formação das Unidades de Saúde Hospitalares: Um estudo multicase dos centros de formação dos hospitais*. Beau Bassin: Novas Edições Acadêmicas.

- Oplatka I. (2004). The characteristics of the school organization and the constraints on market ideology in education: na institutional view. *Journal of Education Policy*, 19, 2, 143-161.
- Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação, ducação & Sociedade*, 22(2), pp. 53-84.
- Parkin, F. (1982). *Max Weber*. Oeiras: Celta Editora.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, L. A. C., Ginó, A., Sena, C. & Dahlin, K. (2002). *Compreender os Recursos Humanos do Serviço Nacional de Saúde*. Lisboa: Edições Colibri.
- Rodrigues, S. P. & Alves, N. (2016). A Indelével Relação entre Trabalho e Formação: O Caso do Centro de Formação de uma Grande Empresa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50-1, pp. 117-138.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e praticas na gestão pedagógica. O caso do diretor de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanz Fernandez, F. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Sarreta, F. O. (2009). *Educação permanente em saúde para os trabalhadores do SUS*. São Paulo: Cultura Académica.
- Scott, W. R. (1987). The Adolescence of Institutional Theory. *Administrative Science Quarterly*, 32, 493-511.
- Scott, W. R. (1992). Introduction: From Technology to Environment. In John W. Meyer & W. Richard Scott. *Organizational Environments: Ritual and Rationality* (pp. 13-17). California: SAGE Publications.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organizations*. California: SAGES Publications.
- Serrano, G. P. (1994). *Elaboración de Proyectos Sociales – Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Silva, D. (2018). Educação, Institucionalização e Legitimação: novas arquiteturas educativas à luz do modelo neo-institucional em Portugal. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26, 101, 1197-2219.
- Sousa, P. A. F. (2009). O sistema de saúde em Portugal: realizações e desafios. *Acta Paul Enferm*, 22, pp.884-894.

Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2014). As investigações que se fazem... rotas de pesquisa e tendências dominantes. In Torres, L. L. & Palhares, J. A. (orgs). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp.13-37). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Udy Jr., S. H. (1971). “Burocracia” e “Racionalidade” na Teoria Weberiana da Organização: Um Estudo Empírico. In Edmundo Campos (org). *Sociologia da Burocracia* (pp. 48-58). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Vala, J. (1986). “A análise de conteúdo”. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Weber, M. (1978). Os Fundamentos da Organização Burocrática: Uma Construção do Tipo Ideal. In Edmundo Campos (org). *Sociologia da Burocracia* (pp. 15-28). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Weber, M. (1982). *Ensaio de Sociologia*. In H. H. Gerth e C. Wrigth Mills (orgs). Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, S.A.

Weber, M. (1999). *Economia e Sociedade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Worsley, P. (1983). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.



## **LEGISLAÇÃO**

Lei n.º 56/1979, de 15 de setembro. Diário da República, 1.ª Série – N.º 214 – 15 de setembro de 1979. Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 178/1985, de 23 de maio. Diário da República, 1.ª Série – N.º 118 – 23 de maio de 1985. Ministério da Saúde.

Portaria n.º 661/1985, de 5 de setembro. Diário da República, 1.ª Série – N.º 204 – 5 de setembro de 1985. Ministério da Saúde.

Decreto-Regulamentar n.º 15/1996, de 23 de novembro. Diário da República, 1.ª Série-B – N.º 272 – 23 de novembro de 1996. Ministério para a Qualificação e o Emprego.

Portaria n.º 782/1997, de 29 de agosto. Diário da República, 1.ª Série-B – N.º 199 – 29 de agosto de 1997. Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, da Economia, da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, da Educação, da Saúde, para a Qualificação e o Emprego e da Solidariedade e Segurança Social.

Despacho n.º 13019/1998, de 29 de julho. Diário da República, 2.ª Série – N.º 173 – 29 de julho de 1998. Ministério da Saúde.

Decreto-Lei n.º 285/2002, de 10 de dezembro. Diário da República, 1.ª Série-A – N.º 285 – 10 de dezembro de 2002. Ministério da Saúde.

Decreto-Lei n.º 233/2005, de 29 de dezembro. Diário da República, 1.ª Série-A – N.º 249 – 29 de dezembro de 2005. Ministério da Saúde.

Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro. Diário da República, 1.ª Série – N.º 30 – 12 de fevereiro de 2009. Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro. Diário da República, 1.ª Série – 3.º Suplemento – N.º 249 – 29 de dezembro de 2016. Ministério das Finanças.

Lei n.º 95/2019, de 4 de setembro. Diário da República, 1.ª Série – N.º 169 – 4 de setembro de 2019. Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 52/2022, de 4 de agosto. Diário da República, 1.ª Série – N.º 150 – 4 de agosto de 2022. Presidência do Conselho de Ministros.

**Apêndice I:**

**CONSENTIMENTO INFORMADO**

## **Consentimento Informado**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Tiago André Gomes de Oliveira (Doutorando do Instituto de Educação da Universidade do Minho), orientado pela Doutora Daniela Andrade Vilaverde Silva (Docente do Instituto de Educação da Universidade do Minho), no âmbito do Projeto de Doutoramento em Ciências da educação - Administração e Organização Escolar.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo, que se encontra autorizado pelo \_\_\_\_\_, entidade onde exerço funções como responsável da Unidade de Formação.

Entendi e aceito responder a uma entrevista, de carácter anónimo na publicitação do estudo, que explora questões sobre o funcionamento da gestão da formação profissional contínua na instituição onde exerço funções.

Data: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023

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

**Apêndice II:**  
**GUIÃO DA ENTREVISTA**

# Guião da Entrevista

Grupos/questões

## **Pergunta isolada**

Pode por favor referir a sua idade, formação académica, categoria profissional e antiguidade na função de Responsável da Unidade de Formação?

## **Grupo 1: Estrutura das unidades de formação**

1 – Qual a composição da Unidade de Formação (UF) ao nível de recursos humanos e logísticos? Caracterize-os.

2 – O responsável pela UF exerce a atividade a tempo inteiro?

3 – Em termos organizacionais, a UF em que posição se encontra no organograma da instituição?

4 – Em termos hierárquicos, qual a dependência da UF e dos seus profissionais?

5 – Qual o grau de autonomia da UF e de quem nela trabalha em relação aos superiores hierárquicos da organização? Se tem, em que tipo de decisões têm mais autonomia? Se não tem, em que áreas consideram importante terem autonomia?

6 – Qual a relação da UF com a Tutela/ACSS/INA/Outros organismos?

7 - Em relação à Tutela, que tipo de relação tem com a organização no campo da formação? Qual o grau de autonomia que têm para tomar decisões no campo da formação? Se sim, que tipo de decisões (*pedagógicas, administrativas, financeiras*)?

8 – Qual a política de formação da UF? Quem definiu esta política? Existe algum regulamento e/ou norma sobre o funcionamento da UF/atividades formativas? Se sim, qual(ais)?

9 – Qual a relação da UF com os outros profissionais dos diversos serviços da organização?

10 – De que forma a UF interage com os diversos serviços e profissionais da instituição?

## **Grupo 2: Políticas e práticas da gestão da formação**

1 – Ao nível da política de formação, como entendem a formação profissional contínua?

- 2 – Quais os objetivos da formação em geral?
- 3 – Qual a visão da instituição sobre a formação?
- 4 – Qual o papel do Conselho de Administração na definição das políticas e práticas de gestão da formação?
- 5 – Qual o papel do Serviço de Recursos Humanos na definição das políticas e práticas de gestão da formação?
- 6 – Qual o papel da UF na definição das políticas e práticas de gestão da formação?
- 7 – Qual o papel do Gestor de Formação?
- 8 – Que importância assume para a instituição, para os formandos e para os utentes a formação realizada?
- 9 – Existem processos formativos relacionados com a integração institucional? Quais as áreas de incidência?
- 10 – Quais as representações dos profissionais da organização sobre as políticas e práticas da formação?
- 11 – Qual a importância que os profissionais atribuem à formação?
- 12 – Quais os benefícios que os trabalhadores têm pela frequência da formação, em termos profissionais?
- 13 – O tempo de participação dos formandos nas ações de formação conta como trabalho efetivo? Se sim, como é feita essa gestão?
- 14 – De que forma a entidade motiva/sensibiliza os profissionais a participarem nas ações de formação?
- 15 – Considera que as políticas e as práticas de gestão da formação implementadas na instituição são as adequadas à realidade atual? Justifique.
- 16 – Que tipo de políticas e práticas de formação têm implementadas na instituição (*formais/informais*)?
- 17 – Quais os ramos de formação instituídos na instituição?
- 18 – A atividade realizada pela UF está sujeita a algum controlo interno e externo? Se sim, quem realiza esse controlo?

19 – Nos serviços da função pública está cada vez mais presente uma estratégia de gestão por objetivos. Essa estratégia é aplicada na vossa instituição? Na Unidade de Formação? De que forma? Quem responde por essa gestão? Qual o impacto nas práticas de gestão dos processos de formação?

### **Grupo 3: Necessidades de formação**

- 1 – Qual o papel do Conselho de Administração na fase de análise de necessidades?
- 2 – Qual o papel do Serviço de Recursos Humanos na fase de análise de necessidades?
- 3 – Qual o papel da UF na fase de análise de necessidades?
- 4 – Qual o papel do Gestor de Formação na fase de análise de necessidades?
- 5 – Qual o tipo de envolvimento dos diferentes profissionais da organização na fase de análise de necessidades?
- 6 – Como classificam as necessidades de formação?
- 7 – Qual a metodologia que adotam na fase de análise de necessidades? Quais os instrumentos que utilizam (diretos/indiretos)?
- 8 - Pode descrever o processo de análise de necessidades?
- 9 – Quais as maiores dificuldades neste processo de levantamento das necessidades?
- 10 – A análise de necessidades está sujeita à validação de algum órgão? Se sim, qual(ais)?

### **Grupo 4: Programação da formação**

- 1 – Qual o papel da Tutela na definição das áreas de formação?
- 2 – Qual o papel do Conselho de Administração na programação da formação/elaboração do plano de formação?
- 3 – Qual o papel da UF na programação da formação/elaboração do plano de formação?
- 4 – Qual o papel do Gestor de Formação na programação da formação/elaboração do plano de formação?
- 5 – Os profissionais têm algum envolvimento na programação da formação? Se sim, de que forma?
- 6 – O plano de formação está sujeito à aprovação de algum órgão? Se sim, qual(ais)?

- 7 – Como classificam a formação planeada?
- 8 – Quais as áreas temáticas predominantes das ações de formação planeadas?
- 9 – Na delineação dos processos formativos têm em consideração a satisfação das motivações/necessidades pessoais, sociais e profissionais dos profissionais? Se sim, exemplifique?
- 10 – Os conteúdos pedagógicos são definidos por quem?
- 11 – Quais as modalidades de formação em prática? Regimes de formação?
- 12 – Quais as metodologias pedagógicas adotadas na formação?
- 13 – Pode explicar como é estruturado o plano de formação? Existe algum modelo pré-definido?
- 14 – No plano de formação, na caracterização dos processos, como é definido o público-alvo?
- 15 – Para além da planificação das ações de formação que dão resposta às necessidades identificadas na fase de diagnóstico, são incluídas outras ações no plano de formação? Se sim, quais?
- 16 – O plano de formação contempla ações formativas que permitem aos formandos partilhar os seus conhecimentos/experiências? Qual o valor atribuído a estes?
- 17 – Como é feita a seleção dos formadores?
- 18 – O acesso à formação/seleção dos formandos faz-se de acordo com que critérios?

#### **Grupo 5: Execução da formação**

- 1 – Qual o papel da Tutela na fase de execução da formação?
- 2 – Qual o papel da UF na execução da formação?
- 3 – Qual o papel do Gestor de Formação na execução da formação?
- 4 – Qual a representação de formando que tem na organização (crítico e mais consciente, passivo no cumprimento de um dever, profissional preocupado com a componente mais técnica)?
- 5 – Quem define os objetivos, conteúdos, métodos das ações de formação desenvolvidas? Os formandos participam nestes processos?
- 6 – O formador tem autonomia para alterar os conteúdos pedagógicos tendo em conta os interesses dos formandos?



7 – Na execução das ações de formação são criados momentos que permitam aos formandos partilhar os seus conhecimentos/experiências profissionais/vivências pessoais? Se sim, de que forma? Qual o valor atribuído a essa partilha?

8 – Qual o grau de adesão às ações de formação por parte dos profissionais? Há desistências? Se sim, quais os principais motivos associados?

### **Grupo 6: Avaliação da formação**

1 – Quais os objetivos da avaliação da formação?

2 – Qual o papel do Conselho de Administração na avaliação da formação? Que valor atribui?

3 – Qual o papel do Gestor de Formação na avaliação da formação? Que função atribui?

4 – Qual o papel da UF na avaliação da formação?

5 – Qual o papel do Formador na avaliação da formação?

6 – Qual o papel dos formandos na avaliação da formação?

7 – Quais os objetos da avaliação que aplicam na formação?

8 – Quais os principais momentos da avaliação e funções dessas avaliações?

9 – Quais os principais instrumentos/metodologias mobilizados para a avaliação nas diferentes temporalidades/momentos?

10 – Os participantes /formandos intervêm na conceção dos instrumentos de avaliação?

11 – Através de que método é feita a avaliação das aprendizagens dos formandos? Em que fases da formação?

12 – Na avaliação do impacto, caso exista, em que momentos é realizada? Quais os instrumentos utilizados? Quem são os intervenientes?

13 – Os resultados da avaliação da formação são comunicados aos formandos? Se sim, de que forma?

14 – Após o apuramento dos resultados da avaliação da formação, quais as medidas que a organização toma?

**Apêndice III:**

**TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTA**

## Índice

Informações .....	02
Entrevista semi estruturada, gravada, transcrita - Instituição A.....	03
Entrevista semi estruturada, gravada, transcrita - Instituição B.....	25
Entrevista semi estruturada, gravada, transcrita - Instituição C.....	50
Entrevista estruturada, escrita - Instituição D.....	84

## **Informações**

Nas entrevistas transcritas constam alguns símbolos/expressões que representam dificuldades na interpretação dos diálogos. O objetivo da colocação destas expressões é informar o leitor sobre todos os diálogos e acontecimentos no local da entrevista.

**[nome]** → Nomes anonimizados (entrevistado, entrevistador, locais, instituições, outros profissionais das instituições).

**[número]** → Números anonimizados (número total de profissionais da instituição).

**[impercetível]** → Esta expressão representa que não foi possível transcrever palavras ou pequenos excertos de um diálogo.

... → Indica a suspensão de discurso ou pensamento de forma voluntária ou por interrupção de um interveniente. Sempre que o sinal “...” surge no início da intervenção, significa que após a interrupção é continuado o diálogo anterior.

**[HH:MM:SS]** → Referência temporal correspondente ao ficheiro áudio.

Todas as nossas transcrições foram realizadas em conformidade com o ficheiro áudio.

Na entrevista escrita pelo entrevistado, foram transcritas na íntegra as questões do questionário, associando-as ao entrevistador, e as respostas, associando-as ao entrevistado.

### Entrevista transcrita Instituição A

<b>Nome do ficheiro áudio:</b>	Entrevista Instituição A 26 jan 2023.m4a
<b>Tempo áudio:</b>	00:57:20
<b>Data:</b>	26/01/2023
<b>Observações:</b>	<b>Entrevista semi estruturada</b>

**Entrevistador:** Bem, boa tarde. Estamos aqui no [nome]. No âmbito do doutoramento em Ciências de Educação, vou realizar uma entrevista à responsável da Unidade de Formação desta instituição de saúde, que é a Entrevistado. [nome], muito obrigado...

**Entrevistado:** Obrigada.

**Entrevistador:** ...por ter aceite participar neste meu estudo. Então, vamos seguir uma entrevista que tem um guião semiestruturado, portanto, eu vou fazendo as questões e se, às vezes, tiver necessidade de fazer uma pausa, podemos fazer a pausa e continuar. Então, eu ia-lhe começar por perguntar qual é a sua idade, formação académica, categoria profissional e antiguidade na função de responsável desta Unidade de Formação.

**Entrevistado:** Tenho 53 anos, sou licenciada em Gestão de Recursos Humanos, pós-graduada em Gestão Pública e, atualmente, mestranda em Administração Pública. Estou como diretora do serviço desde 01/07/2017.

**Entrevistador:** OK, muito bem. A Unidade de Formação aqui do [nome], qual é a sua composição em termos de recursos humanos, logísticos... consegue-me caracterizar um pouco?

**Entrevistado:** Somos apenas sete colaboradores ao todo, contando comigo. Portanto, eu, uma técnica superior, três assistentes técnicas e dois assistentes operacionais. Tem dois locais, aqui em [nome], [nome], e temos também no [nome].

**Entrevistador:** OK. Esse locais, está-se a referir à estrutura onde funciona a equipa técnica e depois tem as salas... e em termos de salas de formação, de espaços de formação, o que é que tem?

**Entrevistado:** Pronto, salas de formação temos, de gestão direta, temos três salas de formação em hospital, no [nome], e mais duas salas de formação no [nome].

**Entrevistador:** OK.

**Entrevistado:** Depois podemos é usufruir de outros espaços pedagógicos que os próprios hospitais têm.

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** Por exemplo, no [nome], temos a unidade de cirurgia experimental, onde se realizam todos os cursos de carácter prático, de simulação. Ou como práticas, etc.. É uma estrutura com seis salas perto umas das outras, duas delas a simular blocos operatórios, portanto... mas podem ser... são multifunções.

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** Portanto, podem ser adaptadas conforme os cursos. Também podemos usufruir de salas da [nome], algumas no próprio edifício do [nome], portanto, são geridas pela [nome]; e outras nos outros dois edifícios que a [nome] tem dentro do campus do [nome]. [nome], por isso também temos lá outro anfiteatro ou outras entidades que lá estão, como por exemplo o [nome], que tem um espaço e que tem salas, também, em que também podemos usufruir desses espaços para utilizarmos em nosso benefício, digamos assim.

**Entrevistador:** Relativamente aos recursos humanos, qual é que é a faixa etária que prevalece mais?

**Entrevistado:** A faixa etária já está um bocadinho avançada. A pessoa mais nova tem 40 anos.

**Entrevistador:** OK.

**Entrevistado:** E é só uma.

**Entrevistador:** OK.

**Entrevistado:** Todas as outras pessoas já estão na faixa dos 50 para cima.

**Entrevistador:** OK. Homens, mulheres...

**Entrevistado:** Só um homem.

**Entrevistador:** Só um homem. E as habilitações académicas da equipa técnica, que habilitações é que eles têm?

**Entrevistado:** Os AT's, 12.º; há um AO que tem o 12.º, sim; a outra AO tem o 9.º ano; a técnica superior tem mestrado em Sociologia, e pronto.

**Entrevistador:** A [nome] exerce a atividade de responsável de Unidade de Formação, não é? A tempo inteiro?

**Entrevistado:** Sim.

**Entrevistador:** Em termos organizacionais, a que Unidade de Formação, em que posição é que se encontra no organograma da instituição?

**Entrevistado:** Dependo diretamente do Conselho de Administração.

**Entrevistador:** OK. Dentro do Conselho ao...

**Entrevistado:** Neste momento, com este Conselho, tudo varia de Conselho para Conselho, neste momento dependo diretamente do Presidente do Conselho de Administração.

**Entrevistador:** Portanto, em termos hierárquicos é dependência direta do Presidente do Conselho de Administração?

**Entrevistado: [00:05:00]** Exato.

**Entrevistador:** E em termos hierárquicos, a equipa técnica daqui dependem da [nome]?

**Entrevistado:** Sim.

**Entrevistador:** O único reporte que fazem, seja do que for, é sempre diretamente com a [nome]?

**Entrevistado:** É sim, sempre comigo.

**Entrevistador:** OK. No que diz respeito ao grau de autonomia da Unidade de Formação e de quem nela trabalha, em relação aos superiores hierárquicos da organização, há um grau de autonomia da Unidade de Formação?

**Entrevistado:** Curto. A autonomia é muito curta.

**Entrevistador:** Certo. A que níveis? Consegue falar um pouco sobre isso?

**Entrevistado:** Normalmente, na... normalmente, as propostas dos produtos formativos a desenvolver, são aceites. Portanto, até hoje não houve nenhuma recusa, nenhum produto proposto pelo Centro de Formação para ser realizado por um Conselho de Administração. Portanto, nesse aspeto dão-nos autonomia para decidir que tipo de produtos formativos é que podemos desenvolver. Não temos autonomia financeira, existe um serviço de gestão financeira, portanto, nós temos é um plano de atividades que englobam um orçamento de custos diretos de formação, por exemplo, pagamento a formadores ou quando há *coffee breaks*, por exemplo, é outro exemplo. E temos que respeitar esse orçamento. Mas não fazemos diretamente nem pagamentos, nem fazemos... nem recebimentos. Há um serviço de gestão financeira. A aquisição de serviços ou de bens também não temos autonomia, há um serviço de gestão de compras que tem essa competência e tudo tem que ser autorizado pelo Conselho. Instalações e equipamentos também não temos autonomia. Há um serviço...

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Que trata disso. E tudo o que tem a ver com as instalações e equipamentos tem que passar por esse serviço que é que gere as instalações e os equipamentos, portanto... é curta.

**Entrevistador:** Nós quando... sim. Nós quando falamos em autonomia, falamos, por vezes, em autonomia administrativa, financeira, como acabou de dizer. Dentro da questão de autonomia, seja ela até de uma forma interna ou externa, dentro da área da formação, que autonomia é que acha que seria significativamente positiva vocês terem e que não têm? Consegue identificar alguma?

**Entrevistado:** Sim. Portanto, ainda acrescentando ao ponto anterior, nós temos alguma autonomia administrativa no sentido de que, por exemplo, os processos da atividade foram todos desenhados por nós. Por isso... não teve interferência do Conselho de Administração, por exemplo. Foram aprovados, mas não teve interferência. Seria importante termos mais autonomia financeira porque poderíamos adquirir, por exemplo, equipamentos necessários para a atividade da formação, como modelos anatómicos e outros equipamentos que são sempre necessários. Acho que essa era a principal.

**Entrevistador:** Qual a relação da Unidade de Formação com a tutela? Com a ACSS, com o INA...

**Entrevistado:** *Reports*. Normalmente a relação é essa, através de *reports*.

**Entrevistador:** OK.

**Entrevistado:** Portanto... normalmente a tutela solicita, o Centro de Formação responde. Tem autonomia para responder.

**Entrevistador:** OK. Em relação à tutela, que tipo de relação tem com a organização no campo da formação?

**Entrevistado:** Mais uma vez também, nomeadamente, apenas *reports* e seguir um pouco as diretrizes ou os programas nacionais, do Serviço Nacional de Saúde. Nós tentamos sempre ir de encontro às diretrizes nacionais e que a tutela emana para todo o país, mas não mais do que isso.

**Entrevistador:** No que diz respeito a decisões no campo da formação, qual o grau de autonomia que vocês têm?

**Entrevistado:** Temos alguma. Se for... portanto, nós podemos escolher os produtos formativos que vamos apresentar ao plano de formação. E, como disse, já... normalmente... nunca houve uma recusa. Cargas horárias, objetivos, conteúdos, etc., agora...

**Entrevistador:** Portanto, só mais a nível pedagógico e administrativo é que têm, efetivamente, essa autonomia?

**Entrevistado:** Sim, sim. E a escolha dos intervenientes. Portanto, a escolha dos... nós temos uma figura que é coordenador técnico-científico, que é, normalmente, o formador principal, digamos assim, que escolhe a equipa de formadores. Portanto, temos alguma autonomia para escolher os coordenadores técnico-científicos e os formadores, sim.

**Entrevistador:** Qual a política de formação da Unidade de Formação?

**Entrevistado:** Ora, a política de formação é conceber, [00:10:00] desenvolver e avaliar produtos formativos de qualidade, de forma a responder às necessidades organizacionais e também às



necessidades de outras instituições de saúde. Visto que nós também temos formandos de outras áreas, de outras instituições.

**Entrevistador:** Quem é que definiu essa política?

**Entrevistado:** Nós.

**Entrevistador:** Vós, a Unidade de Formação?

**Entrevistado:** Centro de Formação, sim.

**Entrevistador:** Existe algum regulamento?

**Entrevistado:** Existe.

**Entrevistador:** Alguma norma sobre o funcionamento disto?

**Entrevistado:** Existe dois documentos principais no sistema de qualidade do Centro de Formação. Um é o regulamento, funcionamento; e o outro é o manual de... não se chama manual de qualidade, mas é um manual de gestão de formação.

**Entrevistador:** Qual a relação do vosso serviço com os profissionais dos diversos serviços do [nome]?

**Entrevistado:** A relação é boa, apesar que nós estarmos a falar de um universo de [número], portanto, não pode ser muito íntima com todos os profissionais. Mas é uma boa relação. Claro que há categorias que há uma relação mais próxima e outras que há menos próxima. Mas isso acho que...

**Entrevistador:** Como é que vocês fazem para essa interação? De que forma é que vocês interagem com os serviços, com os profissionais?

**Entrevistado:** Bom...

**Entrevistador:** Por exemplo, as formas que comunicam, se têm suportes de comunicação próprios, como é que fazem...?

**Entrevistado:** Temos, nós temos os nossos documentos de divulgação, que nós divulgamos, normalmente, numa página que nós temos da *intranet*, à qual temos autonomia para preencher. E também temos uma página no *site* externo da instituição, para aqueles cursos que também estão destinados a outros profissionais de outras instituições. Depois temos os e-mails; temos uma ferramenta que é o Infomail, que é gerido pelo gabinete de comunicação, que colabora muito com o Centro de Formação. Portanto, nós fazemos chegar a informação aos colaboradores por aí. Quando falamos de categorias em que o acesso ao computador é mais restrito, procuramos entrar em contacto com eles através dos registos biométricos. Portanto, nos locais dos registos biométricos, nós colocamos lá as nossas divulgações para que possam ver quando vão fazer o seu registo de manhã, à entrada e à saída.

**Entrevistador:** Avançando agora para falarmos um pouco sobre as políticas e as práticas da gestão da formação, ao nível da política de formação, como é que vocês entendem a formação profissional contínua?

**Entrevistado:** A formação... nós entendemos como um ponto estratégico de qualquer Organização. A formação profissional tem que estar aliada aos objetivos estratégicos do Conselho de Administração, e por isso tem de haver esta relação muito próxima porque senão não consegue acompanhar. Mas também aliada aos objetivos de todos os serviços do [nome], sejam clínicos ou não sejam clínicos. Portanto, o Centro de Formação não pode, no meu entender, não pode construir um plano de formação que seja um somatório de produtos formativos ao dispor. Tem que ter um elo de ligação e têm que estar intimamente ligados com os objetivos da instituição, senão não faz sentido.

**Entrevistador:** De uma forma geral, quais os objetivos da formação, na sua generalidade?

**Entrevistado:** Responder o mais possível às necessidades formativas dos nossos colaboradores. Esse é o nosso principal objetivo e o nosso principal primado. E depois também a outros profissionais. Mas o nosso primado é que sejam colaboradores do [nome].

**Entrevistador:** [nome], qual é a visão da instituição sobre a formação?

**Entrevistado:** Da instituição [nome] ou do Centro de Formação?

**Entrevistador:** [nome].

**Entrevistado:** Um dos pontos da visão do [nome] é a formação dos colaboradores do [nome]. Formação essa que, muitas vezes, não é encarada apenas como formação profissional, mas sim um bocadinho misturada com o ensino, que são coisas completamente diferentes. Portanto, ou com a formação de médicos no âmbito da sua formação de internato médico, digamos assim, que não estamos a falar de formação profissional, mas daquela formação que eles têm que fazer antes de serem especialistas. Por isso, acho que aquilo que o [nome] tem como objetivo de visão na área da formação, engloba isso tudo. Não só a formação profissional, mas isso tudo.

**Entrevistador:** Qual o papel do Conselho de Administração na definição das políticas e práticas de gestão da formação?

**Entrevistado:** Até ao momento, [00:15:00] aprovação das mesmas.

**Entrevistador:** Eles não propõem. Quem propõe as políticas são vocês e eles apenas apreciam, ou eles têm alguma intervenção nesse processo?

**Entrevistado:** A única parte que eles propõem é quando pretendem que algum objetivo estratégico seja cumprido e que a formação profissional seja fundamental. Isso sim, claro que sim. Aliás, não fazia... não faria sentido de outra forma. Mas tudo o resto é aprovado, é a aprovação.

**Entrevistador:** E os recursos humanos têm alguma intervenção na definição das políticas e práticas de gestão da formação?

**Entrevistado:** O serviço de recursos humanos, não. Não tem intervenção direta. Poderá ter através do Conselho de Administração, mas não diretamente.

**Entrevistador:** OK. E qual o papel da Unidade de Formação na definição das políticas e práticas de gestão da formação?

**Entrevistado:** Eu acho que tem um papel muito importante porque elas são definidas aqui, no Centro de Formação, portanto... e que normalmente são aceites pelo Conselho de Administração. Por isso acho que é um papel muito importante, não é?

**Entrevistador:** [nome], e qual é o seu papel na gestão, na definição das políticas e das práticas de gestão da formação?

**Entrevistado:** O meu papel é muito ativo. Até porque o nosso sistema de gestão de formação sofreu uma grande alteração no ano 2022 com a decisão, e nesse caso minha, de adotar a norma ISO 21001, para a qual tivemos já as auditorias, só estamos à espera de certificado e que temos aprovação. E, por isso, tive um elevado papel em toda a reestruturação de tudo. Desde a política, à visão do centro... claro que conversei com o meu superior hierárquico, com o senhor presidente, sobre o assunto, que estive de acordo com as minhas ideias e assim avançámos.

**Entrevistador:** Muito bem. Consegue-nos falar sobre a importância que a formação assume para a instituição na sua globalidade, para os formandos e até para os utentes? Consegue-me falar um pouco sobre isso?

**Entrevistado:** Bem, eu acho que... bem, tenho que falar em causa própria. Eu acho que a formação profissional é essencial para os profissionais, não só a nível técnico, e havia... historicamente nós sabemos que o nível... a formação profissional era só muito movida pela área técnica, mas não só a nível técnico como a nível comportamental. Cada vez mais a área comportamental também é muito importante nesta questão. E se... não são ganhos diretos, mas são ganhos muito importantes. Se o comportamento, a atitude, ou até a técnica do profissional de saúde mudar para melhor, obviamente que o utente é que a vai beneficiar. Aliás, em última análise, todos estamos aqui a trabalhar para o benefício dos utentes, não é? Portanto...

**Entrevistador:** Exato. Existem processos formativos relacionados com a integração institucional?

**Entrevistado:** Existem, estão em suspenso neste momento, mas estão em desenvolvimento para uma nova estrutura e uma nova forma de o fazer.

**Entrevistador:** E quais é que são as áreas de incidência desse processo?

**Entrevistado:** Prevenção de infeções; recursos humanos; o Centro de Formação, portanto, a formação profissional; o plano de emergência e emergência interna na área dos incêndios, ou catástrofes ou... etc.; a saúde ocupacional, que também é bastante importante. Vamos querer também acrescentar um pouquinho sobre o regulamento da proteção de dados, portanto, a proteção de dados pessoais, que é algo que não existia antes, em algumas noções, pelo menos, para as pessoas perceberem, pelo menos, o que é que são dados pessoais e o que é que podem partilhar e não podem partilhar. É recursos humanos, portanto, a rede dos recursos humanos também.

**Entrevistador:** Quais as representações dos profissionais da organização sobre as políticas e práticas da formação? Têm alguma representação nessa questão da definição sobre as políticas e práticas de formação? Se eles são envolvidos, de alguma forma, na definição disso?

**Entrevistado:** Diretamente, não. Portanto, a definição das políticas também vem pela nossa experiência e pelo contacto que temos com os profissionais, mas não temos nenhum representante de cada área profissional no Centro de Formação quando há hora de discutir e de desenvolver a política, isso não.

**Entrevistador:** Qual a importância que os profissionais atribuem à formação?

**Entrevistado:** Bastante, e nos últimos anos nós temos notado que ainda estão a assumir mais. Portanto, não só por uma questão mais... que é o objetivo principal, que é uma mudança de comportamentos ou mudança de atitudes ou mudança de técnicas, mas também por uma questão legal ou de avaliação de [00:20:00] desempenho, uma vez que a formação cada vez está a ter um maior peso nessas questões também e, então, está a despertar atenções para algumas áreas profissionais.

**Entrevistador:** Tocou agora aí num aspeto que eu iria perguntar e que passo a fazê-lo, que é: quais os benefícios que os trabalhadores têm pela frequência da formação?

**Entrevistado:** Nomeadamente, quando há...

**Entrevistador:** Em termos profissionais, naturalmente.

**Entrevistado:** Sim. Nomeadamente, quando há concursos, a formação profissional é sempre tida em conta. Na avaliação de desempenho, também as chefias têm sempre em conta as formações frequentadas e se as mesmas vão de acordo às necessidades do serviço também, não é? Não é só frequentar uma formação só por frequentar. Por isso, esses são os principais benefícios em termos de carreira, digamos assim.

**Entrevistador:** O tempo de participação dos formandos nas ações de formação é contabilizado como trabalho efetivo?

**Entrevistado:** Nem sempre, nem sempre. Depende muito de chefia para chefia. Sabemos que nalgumas carreiras está a ser feita um... está-se a começar a desenvolver um projeto transversal como, por exemplo, na área da enfermagem, para que todos sigam as mesmas linhas orientadoras. Mas ainda não está finalizado, portanto, nem sempre. Depende muito.

**Entrevistador:** OK. Mas naqueles que fazem essa atribuição, tem noção de como eles fazem essa gestão desse processo?

**Entrevistado:** Registam como horas de formação no programa informático que existe.

**Entrevistador:** De que forma é que o [nome] motiva ou sensibiliza os profissionais para participarem nas ações de formação?

**Entrevistado:** Tudo depende das chefias, nesse caso. Tudo depende da sensibilidade da chefia para a formação profissional. Quando a chefia não é sensível à formação profissional, nós, no Centro de Formação, temos um bocadinho mais de trabalho, digamos assim, para chegar aos profissionais desse serviço.

**Entrevistador:** [nome], considera que as políticas e as práticas de gestão de formação que vocês têm implementadas no [nome] são as adequadas à realidade atual?

**Entrevistado:** São as adequadas à realidade atual, no entanto, a escassez de recursos humanos do Centro de Formação traz muitos constrangimentos, portanto, para conseguir alcançar todos os objetivos que nos propomos.

**Entrevistador:** Que tipo de políticas e práticas de formação vocês têm implementadas na instituição?

**Entrevistado:** Portanto, nós temos formação... nós temos uma série de produtos de formação disponíveis para os colaboradores se inscreverem de forma livre; e depois temos outras... uma série de formação destinada a certos profissionais e que é de frequência obrigatória. Não sei se é bem isso que se pretende nessa questão, mas... portanto, nós temos... e começámos a implementar de há uns dois, três anos a esta parte, alguns produtos que nós chamamos sessões formativas, que não são cursos...

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** Tipo sessões de informação, sessões formativas, etc..

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** De curta duração, alguns até nas horas de almoço, para que os profissionais tenham oportunidade de frequentar, mesmo tendo uma carga horária laborar muito elevada. Têm sido um sucesso, essas sessões.

**Entrevistador:** Quais os ramos de formação instituídos na instituição?

**Entrevistado:** Os ramos?

**Entrevistador:** Sim. Têm formação obrigatória; formação...

**Entrevistado:** Temos a formação...

**Entrevistador:** ...transversal; formação em serviço; o que é que têm?

**Entrevistado:** A formação em serviço existe no [nome], mas é gerido pela Direção de Enfermagem, Gabinete de Formação da Direção de Enfermagem. Não é pelo Centro de Formação. Nós desenvolvemos algumas dessas sessões formativas nos serviços, mas quando é multiprofissional, ou seja, quando não são só as carreiras sob a tutela da Direção de Enfermagem que é os enfermeiros e os assistentes operacionais. Se envolve outras categorias, já é o Centro de Formação que desenvolve isso. Portanto, a esse tipo de formação em serviço, se é que se pode chamar, sim, nós envolvemo-nos. Temos formação obrigatória, mas é obrigatória legislativa. O nosso Conselho de Administração não adiciona mais nenhuma formação obrigatória para além daquela que está emanada na legislação. E depois temos a outra formação livre, de vários cursos que as pessoas podem frequentar.

**Entrevistador:** A atividade desenvolvida pela vossa Unidade de Formação está sujeita a algum controlo interno e externo?

**Entrevistado:** Está sujeita à auditoria interna **[00:25:00]** do serviço de auditoria; está... a auditoria interna do serviço de qualidade; e externa, nós somos sempre o alvo, estamos sempre a ser auditados, sempre que há uma auditoria do IGAS ou do Tribunal de Contas de Recursos Humanos, sendo formação auditada. Além das auditorias externas de qualidade.

**Entrevistador:** Nos serviços da função pública está cada vez mais presente a estratégia da gestão por objetivos. Essa estratégia é aplicada na vossa instituição?

**Entrevistado:** É. É, no Centro de Formação. Não é na instituição. Isso não posso falar pela instituição. Sei que a instituição tem objetivos estratégicos, aqueles que nós temos conhecimento e que nos são comunicados no início de cada mandato de Conselho de Administração, e depois aqueles que envolve a formação profissional e em que a formação profissional tem que atuar para que eles sejam cumpridos. Agora, no Centro de Formação são definidos, anualmente, objetivos. Na área da qualidade, na área da eficiência, na área da eficácia.

**Entrevistador:** Quem responde por essa gestão?

**Entrevistado:** Eu.

**Entrevistador:** Qual o impacto que isso tem nas práticas de gestão dos processos de formação?

**Entrevistado:** Tem bastante porque nós definimos objetivos que pretendemos atingir, mas que não sejam fáceis de atingir, portanto... e isso implica que haja aqui um esforço em todos os processos para conseguirmos atingi-los.

**Entrevistador:** Vamos falar agora aqui um pouco de uma das fases do ciclo de formação, que é as necessidades de formação.

**Entrevistado:** Uma das fases mais críticas.

**Entrevistador:** Qual é o papel do Conselho de Administração nesta fase?

**Entrevistado:** O Conselho de Administração, nessa fase, normalmente indica ao Centro de Formação quais são as áreas, algumas áreas que ele gostaria de ver realizadas, portanto, e gostaria de ver satisfeitas as necessidades formativas. Normalmente, na área estratégica, não é? Portanto, para cumprir os seus objetivos estratégicos.

**Entrevistador:** E o papel dos recursos humanos nesta fase, tem alguma intervenção?

**Entrevistado:** Como outro serviço. Ao mesmo nível de outro serviço.

**Entrevistador:** E o papel do vosso Centro de Formação nesta fase?

**Entrevistado:** É muito, é bastante. Até para colmatar falhas de resposta dos outros serviços. Portanto, é preciso ter um conhecimento muito bom da casa para conseguir colmatar as falhas de resposta de outros serviços, para que não haja depois... durante o ano não haja estas falhas.

**Entrevistador:** Qual o papel do Gestor de Formação que, neste caso, é a [nome], na análise de necessidades?

**Entrevistado:** É... sou eu que o faço, mesmo. Nessa parte, muito sozinha, muito isolada, mas sou eu que o faço, mesmo.

**Entrevistador:** E os diferentes profissionais da Organização são envolvidos nesta fase?

**Entrevistado:** São envolvidos por duas formas: têm um endereço de e-mail em que nós, de vez em quando, divulgamos até no recibo de vencimento para poderem utilizar, com a colaboração dos recursos humanos, mas que é muito pouco utilizado, por acaso, mas pronto. E em todos os questionários de avaliação de satisfação nós incentivamos a que respondam a outras áreas, a outros cursos que gostariam de... e que têm necessidade de frequentar. Portanto, por essas duas vias.

**Entrevistador:** Se tivesse que classificar as necessidades de formação, como é que o faria? Se elas são identificadas no sentido de satisfazer necessidades coletivas, necessidades individuais, ou ambas.

**Entrevistado:** Mais individuais, mas também aparecem coletivas. Mas em maioria são individuais.

**Entrevistador:** São individuais?

**Entrevistado:** Aquelas que são manifestadas pelos colaboradores.

**Entrevistador:** OK. Qual é...

**Entrevistado:** Os serviços, não. Os serviços já são coletivos, portanto, quando um diretor de serviço nos responde ao diagnóstico de necessidades de formação, está a pensar no serviço e não nos seus colaboradores a nível individual.

**Entrevistador:** Qual a metodologia que adotam na fase de análise de necessidades?

**Entrevistado:** Portanto, temos... de diagnóstico ou de análise?

**Entrevistador:** De análise.

**Entrevistado:** Portanto...

**Entrevistador:** Que acaba por colidir um pouco com o diagnóstico, não é?

**Entrevistado:** Pronto. Então, o levantamento é efetuado através de correspondência direta e personalizada a cada um dos diretores de serviço, através de e-mail. Coordenadores de comissões, gabinetes, etc., portanto, todos, personalizado a cada um deles. Portanto, e a recolha dessas respostas. Aos nossos coordenadores técnico-científicos, porque eles têm noção da sua [00:30:00] área científica, quais são as necessidades que existem. As respostas dos colaboradores ao questionário de avaliação de satisfação ou então do tal e-mail que eu já mencionei. Depois faz-se a compilação e vai-se analisar quais são aqueles que poderiam... que têm pertinência e quais são aqueles que poderemos responder ou não.

**Entrevistador:** Tem em consideração instrumentos indiretos como, por exemplo, as reclamações dos utentes ou sugestões dos utentes?

**Entrevistado:** Não, não temos. Não temos acesso às sugestões e reclamações dos utentes.

**Entrevistador:** Nem utilizam outros instrumentos para além dos que referiu?

**Entrevistado:** Não.

**Entrevistador:** Pode descrever como é que o processo funciona?

**Entrevistado:** Bem, nós despoletamos, normalmente, em julho de cada ano, os tais e-mails diretos para as chefias, não é? Na área de enfermagem temos um elo de ligação, portanto, não contactamos diretamente os enfermeiros chefes, mas temos um elo de ligação na direção de enfermagem que faz esse trabalho e que, normalmente, faz reuniões com todos. Portanto, temos aqui alguém que faz esse trabalho por nós. Fazemos reuniões com os nossos coordenadores técnico-científicos, também julho ou setembro, outubro; o Conselho de Administração, normalmente em setembro, quando nós começamos já a preparar. Fazemos a tal compilação de todas as respostas; fazemos a análise crítica daquilo que conseguimos... aquilo que faz sentido e aquilo que conseguimos responder e realizar.



Temos uma limitação de recursos humanos, portanto, nem tudo conseguimos responder no mesmo ano. E depois elaboramos o plano.

**Entrevistador:** Quais as maiores dificuldades que identifica neste processo?

**Entrevistado:** Escassez de recursos humanos. Não só nossa, do Centro de Formação, mas dos serviços também. Muitas vezes a escassez de recursos humanos faz com que as respostas, as... algumas identificações de necessidade formativa, não são uma necessidade formativa, são uma necessidade de recursos humanos que são algo diferente e há que fazer esse filtro.

**Entrevistador:** A análise de necessidades está sujeita à validação de alguém? De algum órgão?

**Entrevistado:** Não, minha.

**Entrevistador:** Falando agora aqui sobre a questão da programação da formação em si, não é? Qual o papel da tutela na definição das áreas de formação?

**Entrevistado:** Simplesmente nós gostamos de seguir os planos nacionais. Portanto, nós estamos sempre atentos aos planos nacionais que a tutela define como, por exemplo, o novo plano nacional da segurança do doente. Portanto, acho que estamos atentos a isso. Tentamos responder com os nossos produtos formativos a essas questões.

**Entrevistador:** Qual o papel do Conselho de Administração na programação da formação ou elaboração do plano de formação?

**Entrevistado:** A aprovação e a indicação de algumas formações que tenham como objetivo final concretizar os objetivos estratégicos da Administração.

**Entrevistador:** E o papel da Unidade de Formação na programação da formação e elaboração do plano de formação?

**Entrevistado:** É muito grande, muito grande mesmo. Enorme.

**Entrevistador:** Por sua vez, qual o seu papel?

**Entrevistado:** Não... o plano de atividades que engloba o plano de formação não sai do Centro de Formação nem é colocado em prática sem a minha aprovação e sem a minha... e grande parte dele, elaborado por mim.

**Entrevistador:** Os profissionais têm algum envolvimento na programação da formação?

**Entrevistado:** Só os coordenadores técnico-científicos.

**Entrevistador:** De que forma?

**Entrevistado:** Porque eles concebem muitos dos produtos, portanto, como concebem muitos dos produtos formativos, aqueles que as *guidelines* não estão emanadas por entidades externas como, por exemplo, um suporte básico de vida, não há nada para conceber, que está tudo já definido, não

é? Mas eles concebem as cargas horárias, os conteúdos, objetivos específicos, portanto, eles concebem os produtos formativos. Eu não sou profissional de saúde no sentido restrito, portanto, não sou médica, enfermeira, nem técnica superior de diagnóstico e terapêutica, portanto, temos que ter mesmo coordenadores técnico-científicos de cada área para definir estas questões. Portanto, eles têm um papel fundamental.

**Entrevistador:** O plano de formação está sujeito à aprovação de algum órgão?

**Entrevistado:** Conselho de Administração.

**Entrevistador:** Só?

**Entrevistado:** Só.

**Entrevistador:** Como classificam a formação planeada? No sentido de ser mais de cariz técnico, relacional, comportamental...

**[00:35:00]**

**Entrevistado:** A maioria dos cursos ou outros produtos formativos realizados são da área da saúde técnica, portanto, são da área técnica.

**Entrevistador:** Quais as áreas temáticas predominantes das ações de formação planeadas?

**Entrevistado:** Da área da saúde são diversas, que nós temos todas as valências médicas no [nome]. Portanto, temos que ter formação em todas as valências médicas. Nas áreas que nós chamamos transversais, temos algumas áreas comportamentais e de trabalho em equipa. O trabalho em equipa é aquilo a que nós damos muita importância na área comportamental. Também temos aplicações informáticas e desenvolvimento pessoal. Temos um programa de *coaching* que engloba vários cursos de PNL e o próprio *coaching*...

**Entrevistador:** OK.

**Entrevistado:** Inteligência emocional... pronto, desenvolvimento pessoal.

**Entrevistador:** Isso vai até um pouco ao encontro daquilo que eu lhe vou perguntar a seguir, que tem a ver com... na delineação dos processos formativos, vocês têm em consideração a satisfação das motivações das necessidades pessoais, sociais e profissionais dos profissionais do [nome]?

**Entrevistado:** Sim, claro que sim. Por isso...

**Entrevistador:** Consegue exemplificar...

**Entrevistado:** E por isso... por exemplo, o curso de inteligência emocional surgiu precisamente para utilizar a inteligência emocional para sermos mais felizes no local de trabalho. Qualquer coisa assim do género. Não tem bem este título, mas é qualquer coisa assim do género. Mas o objetivo é esse. Portanto, que as pessoas consigam utilizar algumas ferramentas, num ambiente tão pesado e tão

desgastante como é o da saúde, conseguem-se desenvolver a nível pessoal e conseguem ser um pouco mais felizes do que aquilo que são.

**Entrevistador:** Os conteúdos pedagógicos são definidos por quem?

**Entrevistado:** Os coordenadores técnico-científicos, exceto aqueles que já estão emanados por entidades.

**Entrevistador:** Quais as modalidades de formação em prática? Regimes de formação?

**Entrevistado:** Formação contínua. Normalmente é essas... depois temos várias formas de organização, mas... as modalidades é formação contínua, portanto, nós não temos nenhuma formação inicial. Não desenvolvemos nenhuma formação inicial.

**Entrevistador:** Os regimes de formação têm formação presencial, à distância, mistos...

**Entrevistado:** A forma de organização sim, temos presencial, em *B-learning*, em *E-learning*.

**Entrevistador:** Em termos de metodologias pedagógicas adotadas na formação, consegue identificar algumas?

**Entrevistado:** Tudo depende do curso em causa, não é? Mas na área da saúde privilegiamos as ativas e a de simulação, não é? Porque tem muito mais interesse para os profissionais e tem muitos mais resultados práticos depois.

**Entrevistador:** Pode explicar como é que é estruturado o plano de formação?

**Entrevistado:** O plano de formação começa por se fazer a sua introdução; fazer... explicar como foi feito o diagnóstico de necessidades de formação; explicar brevemente as áreas de formação, tendo em conta a portaria em questão em cada curso, portanto, normalmente tem toda essa parte, e que profissionais é que está... ou que são público-alvo. Tem a área do... tem a parte do orçamento e tem todas as fichas de curso que vão sendo desenvolvidas. Claro que algumas depois sofrem alterações, porque o plano não pode ser estanque, mas vai... é logo apresentado com todas as fichas de curso.

**Entrevistador:** Existe algum modelo pré-definido de plano de formação? Ou vocês é que foram criando o vosso modelo?

**Entrevistado:** Não. Sim, nós criámos. Tanto criámos a nossa ficha de curso, como criámos o nosso quadro resumo do plano de formação, como criámos o documento propriamente dito de plano de formação, que também sofreu alterações em 2020. 2020, sim.

**Entrevistador:** No plano de formação, na caracterização dos processos, como é que é definido o público-alvo?

**Entrevistado:** Pelas suas categorias. Portanto, normalmente nós usamos as categorias para definir o público-alvo. Não as habilitações literárias, à exceção de um curso que isso é necessário devido à...

que é a formação pedagógica inicial de formadores, devido à homologação que temos no IEFP. Tudo o resto é definido pelas categorias.

**Entrevistador:** Para além da planificação das ações de formação como resposta às necessidades identificadas na fase de diagnóstico, são incluídas outras ações no plano de formação?

**Entrevistado:** Se é aquele...

**Entrevistador:** Portanto, vocês traduzem no plano de formação os cursos que foram resultados da análise de necessidades?

**Entrevistado:** Sim.

**Entrevistador:** Para além [00:40:00] dessas...

**Entrevistado:** Sim.

**Entrevistador:** No plano de formação incluem outros processos formativos?

**Entrevistado:** Aqueles que eu própria identifico como uma necessidade.

**Entrevistador:** Consegue exemplificar algum?

**Entrevistado:** Sim, vários. Por exemplo, suporte básico de vida pediátrico. Foi uma análise que eu fiz. Reanimação neonatal, foi uma análise que eu fiz. Portanto, não só na área de... depois, nas áreas comportamentais. Mas já para não falar só nas áreas comportamentais, gostava muito e coloquei este ano em plano pela primeira vez e espero conseguir desenvolver um curso de gestão para os novos diretores de serviço da área clínica.

**Entrevistador:** O plano de formação contempla ações formativas que permitem aos formandos partilhar os seus conhecimentos, experiências?

**Entrevistado:** Permitem, até porque nós temos cursos mistos, ou seja, com formandos internos e formandos externos. E, normalmente, os cursos nunca têm profissionais só de um serviço, exceto aqueles que são feitos só para aquele serviço. Portanto, partilham experiência de serviços para serviços, mas partilham, principalmente, de hospitais para hospitais, portanto, isso é...

**Entrevistador:** E experiências da vida pessoal das próprias pessoas...

**Entrevistado:** Isso, a parte informal acho que trata disso, não é? Toda a parte informal da formação. Portanto, a formação profissional não é só importante pelo conteúdo. É muito importante pelas relações informais que se estabelecem e que mais tarde vão ajudar muito a organização.

**Entrevistador:** Que valor é que atribuem a isso?

**Entrevistado:** Eu atribuo muito. Muito mesmo. Muito valor a isso. Porque acho que muito se resolve e muito os processos são facilitados na organização devido, principalmente, a esse encontro que fazem na formação profissional.

**Entrevistador:** Como é feita a seleção dos formadores?

**Entrevistado:** A seleção dos formadores, normalmente, é efetuada pelo coordenador técnico-científico, tendo em conta as suas características e as competências científicas e pedagógicas para ministrar o tema em causa. Uma das áreas transversais à formação... os formadores são selecionados diretamente pelo Centro de Formação, considerando o currículo; algumas referências que procuramos sempre para saber quem são; a certificação de competências, o CCP, não é? Tem que ser. E é assim que nós os selecionamos.

**Entrevistador:** O acesso à formação, a seleção dos formandos, faz-se de acordo com que critérios?

**Entrevistado:** Depende do curso. Depende muito de curso para curso. E depende muito do objetivo com que se está a fazer esse curso. Portanto, tomando outra vez como exemplo reanimação neonatal, nós não vamos utilizar... exceto para os formandos externos, não temos outra forma se selecionar, para os formandos internos não vamos utilizar o preenchimento de vagas por ordem alfabética, por ordem de inscrição, por exemplo. Não faz sentido. O que é que faz sentido? Faz sentido colocar em primeiro lugar os profissionais que estão a trabalhar na unidade de neonatologia ou no bloco operatório, ou no bloco de partos. Esses têm que ter prioridade. Portanto, tudo depende de curso para curso. Mas, normalmente, os objetivos finais do curso ditam os critérios de seleção.

**Entrevistador:** Falando agora um pouco sobre a execução da formação, portanto, já a operacionalização da mesma, a tutela tem alguma intervenção nesta fase?

**Entrevistado:** Não.

**Entrevistador:** E qual o papel da Unidade de Formação na execução da formação?

**Entrevistado:** Todo. Porque nós é que colocamos, junto com os nossos parceiros coordenadores técnico-científicos e formadores, ninguém faz nada sozinho, como é óbvio, é que nós colocamos em marcha e é a realização dos produtos formativos.

**Entrevistador:** E o papel de Gestor de Formação?

**Entrevistado:** É bastante, não é? Porque tem que criar condições dentro das suas limitações, tem que criar condições para que os produtos se realizem.

**Entrevistador:** Qual a representação do formando que tem na organização? Por exemplo...

**Entrevistado:** Em categorias profissionais?

**Entrevistador:** Na sua generalidade. Se os formandos são mais críticos, se são... estão na formação de uma forma passiva no sentido só de estar a cumprir ali o seu dever, não é? Ou também sente que os formandos têm uma preocupação com a componente mais técnica, menos comportamental?

**Entrevistado:** Não, eles são muito envolvidos. A maior parte deles são bastante envolvidos em todo o processo formativo e todo... durante a realização da formação. São pessoas muito, muito envolvidas. Claro que depois temos categorias profissionais que frequentam mais do que outras, mas não são... aliás, até porque preferem bastante os métodos ativos por isso mesmo, portanto, **[00:45:00]** a formação que tem menos sucesso é aquela que é apenas expositiva. Portanto, é porque não são pessoas de estar em sala... claro que há sempre um ou outro que isso acontece, mas não são pessoas de estar em sala para... e sem atividade. E, normalmente, quando há cursos que são obrigados a frequentar e que não estão de acordo em frequentá-los, nós alertamos os formadores para isso para que eles consigam agarrar essas pessoas durante a formação. Para que depois... e muitos deles dizem: "Ah, eu não vim nada de boa-vontade para esta formação e saio daqui muito satisfeito". Outros não. Continuam insatisfeitos. Pronto, não há nada a fazer.

**Entrevistador:** Quem define os objetivos, conteúdos, métodos das ações de formação desenvolvidas?

**Entrevistado:** O coordenador técnico-científico.

**Entrevistador:** Os formandos participam neste processo?

**Entrevistado:** Não. O CTC define, mas o Gestor de Formação vai sempre validar sempre isso. Porque se um objetivo não está bem escrito, passa a ficar bem escrito.

**Entrevistador:** O formador tem autonomia para alterar os conteúdos pedagógicos, tendo em conta os interesses dos formandos?

**Entrevistado:** A equipa pedagógica, ou seja, formadores com o coordenador técnico-científico. Nunca um formador isolado, sozinho.

**Entrevistador:** Na execução das ações de formação são criados momentos que permitam aos formandos partilhar os seus conhecimentos, experiências, vivências profissionais?

**Entrevistado:** Sim. Para além dos intervalos, há sempre momentos de partilha de experiências. Aliás, é fundamental, às vezes, até para... existe, até, alguns casos em que são expostos fictícios para que haja essa partilha de conhecimento e partilha de experiências de cada um.

**Entrevistador:** Qual o valor que atribuem a essa partilha?

**Entrevistado:** Muito, muito. Elevadíssimo.

**Entrevistador:** Qual o grau de adesão às ações de formação por parte dos profissionais?

**Entrevistado:** Elevadíssima. Normalmente, é raro o curso que é cancelado por falta de inscrições. Normalmente, por cada ação sobram sempre inscritos pelo número de vagas, portanto...

**Entrevistador:** Há sempre suplentes?

**Entrevistado:** Sempre suplentes. Suplentes e nem sequer vão à... há alguns cursos que nem sequer vão para a folha de suplentes.

**Entrevistador:** Portanto... há desistências?

**Entrevistado:** Há desistências, há. Normalmente por questões de serviço. São colmatadas com os suplentes.

**Entrevistador:** OK. Passando agora aqui à última área de...

**Entrevistado:** Crítica. Que é a avaliação.

**Entrevistador:** Exato. Que é a última área de intervenção desta entrevista, que é a avaliação da formação. Quais os objetivos da avaliação da formação?

**Entrevistado:** Nós damos muita importância a uma avaliação que é a avaliação de satisfação. No Centro de Formação tem uma importância acrescida. E eu já percebi isso até num contexto de outros Centros de Formação. Tem uma importância acrescida. Nós fazemos uma análise de todos os cursos, de todas as ações; uma análise criteriosa não só dos comentários, mas das respostas que nos dão. Porque acho que é a única forma de nós sabermos se estamos a ir por um bom caminho ou não. Portanto, não sei se respondi à pergunta, mas...

**Entrevistador:** Sim.

**Entrevistado:** Na área da avaliação, aquela que damos muita, muita, mesmo muita importância, é a avaliação de satisfação.

**Entrevistador:** E o Conselho de Administração tem alguma intervenção no processo da avaliação da formação?

**Entrevistado:** Não tem intervenção, mas toma conhecimento de toda a avaliação, por exemplo, de satisfação. Na avaliação de conhecimentos, portanto, nível 2, têm também conhecimento através da taxa de aprovação, a taxa de não aprovação, que também nos é fornecido. Mas eles também dão importância à avaliação de satisfação. Também... e é algo que costumam incluir no relatório societário, portanto, dão também bastante importância.

**Entrevistador:** Qual o papel do Gestor de Formação na avaliação da formação?

**Entrevistado:** É bastante. Quer na construção dos instrumentos, por exemplo, na de satisfação. Se for a avaliação de conhecimentos, é o coordenador técnico-científico, é ele que tem competências para isso, mas há reuniões com o coordenador técnico-científico para que essa avaliação nível 2 esteja de acordo com a metodologia utilizada. Não faz sentido um curso prático ter, por exemplo, um teste de avaliação escrito no final, não é? Para mim, não faz sentido. Portanto, há sempre essas reuniões e essas chamadas de atenção para que tudo esteja de acordo com outras. E depois a

avaliação final de toda a atividade do centro. Portanto, nós fazemos relatórios **[00:50:00]** de seis em seis meses. Fazemos uma análise... até porque temos que acompanhar se os objetivos estão a ser cumpridos ou não.

**Entrevistador:** Qual o papel da Unidade de Formação na avaliação da formação?

**Entrevistado:** Elevada. É elevadíssima.

**Entrevistador:** O formador, neste processo?

**Entrevistado:** O formador, junto com o coordenador técnico-científico, na área da avaliação dos conhecimentos, ou das competências. Ele próprio também nos avalia. Não só avalia... numa avaliação de satisfação não só avalia os formandos, o centro, o atendimento, o apoio, etc., mas também avalia o coordenador técnico-pedagógico.

**Entrevistador:** Qual o papel dos formandos na avaliação da formação?

**Entrevistado:** A avaliação de satisfação, é logo a primeira, em que eles têm um papel fundamental, mas são como agentes, digamos... ainda na outra avaliação de conhecimentos, são agentes passivos, não é? São eles que são avaliados, portanto...

**Entrevistador:** Eu ia-lhe perguntar mesmo quais os objetos da avaliação que aplicam na formação. Que tipos de avaliação?

**Entrevistado:** Poderá passar pelo tal teste de avaliação, como por grelhas de observação e... ou grelhas de observação de execução. Há dois tipos, portanto, grelhas... poderá passar por aí.

**Entrevistador:** Avaliação de impacto?

**Entrevistado:** Avaliação de impacto é um grande problema no [nome]. É muito mal aceite pelas chefias e por isso há muitas dificuldades em implementar avaliação de impacto.

**Entrevistador:** Fazem avaliação às condições em que a formação é realizada?

**Entrevistado:** Sim.

**Entrevistador:** Ao formador?

**Entrevistado:** Sim.

**Entrevistador:** Ao desempenho do formador?

**Entrevistado:** Sim, fazemos. Fazemos a avaliação de desempenho do formador, sim senhora. E fazemos a avaliação da ação. Cada coordenador técnico-pedagógico faz essa avaliação.

**Entrevistador:** Quais os principais momentos da avaliação e funções dessas avaliações?

**Entrevistado:** Não entendi.

**Entrevistador:** Portanto, a avaliação é aplicada num processo formativo em que momento?



**Entrevistado:** A de satisfação é no final de cada produto formativo, cada curso, cada ação de formação. Nas sessões formativas não há avaliação de satisfação, não há... não faz sentido. No final. A avaliação de conhecimento, tudo depende do tipo de curso. Pode ser durante, portanto, há de ser contínua, ou pode ser só sumativa, pode ser no final. Tudo depende do tipo de curso que é. A avaliação de impacto, nós temos... gostaríamos que fosse efetuada seis meses após a realização da ação. Mas como eu já mencionei, é muito difícil, muito difícil que ela ocorra.

**Entrevistador:** Quais os principais instrumentos ou metodologias que têm para avaliação nas diferentes temporalidades, momentos da formação?

**Entrevistado:** A avaliação de satisfação é feita através de questionário. Se a formação for presencial, é por papel; se for *E-learning* ou *B-learning* é por questionário eletrónico. Os outros instrumentos de avaliação, tudo depende do curso, não é? Também acho que já mencionei isso um bocadinho, portanto...

**Entrevistador:** Sim.

**Entrevistado:** A avaliação de impacto, nós... há muitas metodologias. Nós gostaríamos que ela fosse aplicada, pelo menos uma delas. Começamos por uma muito simples, que é a resposta a um brevíssimo questionário e, mesmo assim, está a ser difícil.

**Entrevistador:** Os participantes, os formandos, intervêm na construção dos instrumentos de avaliação?

**Entrevistado:** Não.

**Entrevistador:** Através de que método é feita a avaliação das aprendizagens dos formandos?

**Entrevistado:** Teste escrito; observação, portanto, na execução daquilo que lhes é permitido...

**Entrevistador:** E em que fases da formação?

**Entrevistado:** Depende do curso. Se for no final, é no final; outras vezes é a meio, ou por blocos, ou em partes. Tudo depende do tipo de curso.

**Entrevistador:** Falou em avaliação do impacto. Portanto, ela existe aqui, de alguma forma, não é?

**Entrevistado:** Fraquinha.

**Entrevistador:** Em que momentos ela é realizada?

**Entrevistado:** Seis meses após o término da formação. Entre seis meses a oito meses, pronto.

**Entrevistador:** E os instrumentos utilizados são...?

**Entrevistado:** Por enquanto é só o questionário.

**Entrevistador:** E os intervenientes?

**Entrevistado:** O próprio e a chefia direta.

**Entrevistador:** Estamos quase a chegar ao fim. Os resultados da [00:55:00] avaliação da formação são comunicados aos formandos?

**Entrevistado:** São comunicados aos formandos... em que sentido? Portanto, cada um tem a noção do seu resultado da avaliação. O resultado da avaliação de satisfação são comunicados à comunidade hospitalar no seu global.

**Entrevistador:** De que forma?

**Entrevistado:** Através da *intranet*.

**Entrevistador:** Após o apuramento dos resultados de avaliação da formação, quais as medidas que a organização toma?

**Entrevistado:** Tudo... bom, tudo depende. Mas, normalmente... por isso é que nós utilizamos muito bem a avaliação de satisfação, normalmente tem impacto. E, às vezes, até ajuda. Porque se nós estivermos numa área de formação, vamos supor, a área de ortopedia, ou a área de emergência, em que nós temos, na avaliação de satisfação, um número considerável de formadores e de formandos a mencionar que é necessário a compra, por exemplo, do modelo tal porque aquele já está utilizado, ajuda o Centro de Formação a, junto do Conselho de Administração, obter autorização para essa compra. Portanto, tem sempre impacto, sempre impacto, nalgumas mudanças que fazemos... tem é coisinhas pequeninas, por exemplo, sugestões. "Precisamos de cabides nas salas de formação". E compramos cabides para as salas de formação. Portanto, tem sempre impacto. Sempre.

**Entrevistador:** [nome], chegámos ao fim da entrevista. Muito obrigado pela sua disponibilidade e espero, no futuro próximo, poder partilhar consigo, com o [nome], os resultados do trabalho desta investigação.

**Entrevistado:** Obrigada eu.

**Entrevistador:** Obrigado.

### Entrevista transcrita Instituição B

<b>Nome do ficheiro</b>	Entrevista Instituição B 01 fev 2023.m4a
<b>áudio:</b>	
<b>Tempo áudio:</b>	01:02:05
<b>Data:</b>	01/02/2023
<b>Observações:</b>	<b>Entrevista semi estruturada</b>

**Entrevistador:** Hoje, dia 01/02/2023, estou no [nome] para realizar uma entrevista à gestora de formação responsável do Centro de Formação, [nome], no âmbito do trabalho de investigação que estou a fazer no doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Minho. E vamos, então, proceder aqui ao início da entrevista. [nome], muito obrigado por me receber e pelo [nome] ter autorizado a realização do trabalho cá. Então, iria começar por pedir para referir a sua idade, formação académica, categoria profissional e antiguidade na função de responsável da Unidade de Formação.

**Entrevistado:** Ora bem, eu tenho 55 anos, sou enfermeira gestora, neste momento. Estou com funções de coordenadora da Unidade de Formação, para além disso sou também vogal de dois Conselhos Diretivos do Hospital, um deles do [nome] onde está integrada a Unidade de Formação e o outro, o Conselho Diretivo da Medicina. Para além disso, coordeno a Unidade de Formação, vai fazer agora, em maio, sete anos.

**Entrevistador:** Muito bem.

**Entrevistado:** Sou licenciada em enfermagem, pós-graduada em gestão, pronto.

**Entrevistador:** OK. Muito bem. Vou passar, então, a iniciar aqui um conjunto de questões que estão categorizadas por grupo, sendo o primeiro relacionado com a estrutura das unidades de formação dos hospitais. Pode-me começar por dizer qual a composição da Unidade de Formação ao nível de recursos humanos e logísticos?

**Entrevistado:** Pronto, a Unidade de Formação tem em tempo integral cinco pessoas, um técnico... uma técnica superior, um enfermeiro licenciado e três AT's, das quais uma delas é licenciada e as outras têm o 12.º ano. Para além disso dá-nos apoio uma assistente operacional, que está em tempo parcial, com o tempo maior dedicado até à Unidade de Formação, dentro do [nome]. Para além disso, tenho comigo uma técnica superior que era a antiga diretora dos sistemas de informação, que me dá apoio logístico na parte financeira do... e na operacionalização do programa POISE. Tenho neste momento um projeto já encerrado, mas ainda a finalizar, que está a tempo parcial. Para além disso,

a Unidade de Formação tem na sua composição, na logística, duas salas de aulas para formação, uma delas capacitada com computadores para a parte toda de formação na área dos sistemas de informação e *online*, e tem uma outra sala com capacidade também para 22 pessoas e uma sala mais pequena, que é uma terceira, onde dá para reuniões e salas práticas. Para além de dois gabinetes onde os próprios profissionais estão alocados no *front office* e no *back office* da área da formação.

**Entrevistador:** Maioritariamente, qual é a faixa etária dos profissionais no seu conjunto?

**Entrevistado:** Quarenta e... tenho duas colegas com 60 e poucos anos e, se fizermos a média, é para aí uma média de 50.

**Entrevistador:** A [nome] exerce a atividade a tempo inteiro?

**Entrevistado:** Não, não, não. Parcial. Dentro da unidade, parcial.

**Entrevistador:** Em termos organizacionais, a Unidade de Formação em que posição se encontra no organograma do hospital?

**Entrevistado:** Pronto, a Unidade de Formação está na dependência do [nome], que é uma estrutura intermédia de gestão. Esta estrutura intermédia de gestão é uma área de apoio à área clínica, está assim definida no organograma que estava em vigor até agora e do regulamento interno. E respondo à direção do [nome] e a direção do [nome], da qual eu também faço parte, responde ao Conselho, diretamente ao diretor clínico e ao enfermeiro diretor.

**Entrevistador:** OK. Eu ia-lhe perguntar, em termos hierárquicos, qual a dependência da Unidade de Formação e dos seus profissionais. Portanto, vocês, a [nome] e o serviço depende ao [nome]...

**Entrevistado:** Sim.

**Entrevistador:** E depois, por sua vez, ao Conselho de Administração. E os seus profissionais da unidade...?

**Entrevistado:** Dependem diretamente de mim.

**Entrevistador:** OK. Qual o grau de autonomia da Unidade de Formação e de quem nela trabalha em relação aos superiores hierárquicos da organização?

**Entrevistado:** A nossa autonomia é relativa, não é? Dependemos sempre, para todos os processos, da autorização sempre do Conselho de Administração. Sou eu que faço a ligação direta ao Conselho, aos dois membros do Conselho, dependendo das [00:05:00] situações. A formação, geralmente, há um plano de formação que é aprovado anualmente e que é colocado em prática. Em relação aos estágios, dependendo do estágio e da categoria do profissional que vem fazer estágio, se é curricular, se é pós-graduado, se é extracurricular, se é nacional ou se é internacional, dependendo da categoria

da pessoa que vem, será encaminhado ou para o diretor clínico ou para o enfermeiro diretor. Terão sempre a decisão final. Mas todo o processo organizativo é feito na Unidade de Formação e só quando está é que vai a Conselho.

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** Mas vai tudo a Conselho.

**Entrevistador:** Certo. Qual a relação da Unidade de Formação com a tutela, ACSS, organismos externos?

**Entrevistado:** Com os organismos externos, com a ACSS muitas vezes falamos diretamente, quando há necessidade; com, por exemplo, com o INA, eu sou... estou mandatada pelo antigo Conselho como elo de ligação com o INA. Qualquer coisa que seja preciso tratar da área da formação, comprar formação nessa área, sou eu que, neste momento, estou mandatada para isso, portanto, vamos ver se vai continuar ou não, mas para já acho que é isso.

**Entrevistador:** Em relação à tutela, que tipo de relação tem com a organização no campo da formação? Que relação é que a tutela tem com o hospital neste campo?

**Entrevistado:** Que eu saiba, não tem muita relação, não é? Pedem-nos ao fim do ano, muitas vezes, os relatórios da formação, têm-nos pedido, ultimamente, a ACSS, o levantamento de algumas necessidades de formação que achamos que são pertinentes para os nossos profissionais. E somos auscultados nesse sentido, até por causa destes programas de formação que são financiados pelo Fundo Social Europeu. E acho que, basicamente, é isso.

**Entrevistador:** Qual o grau de autonomia que têm para tomar decisões no campo de formação?

**Entrevistado:** Para a formação que é formal, em sala de aulas, e que é financiada e que é paga e... vai sempre a Conselho. Alguma formação em serviço que nos é pedida, pontualmente, pelos serviços, desde que não implique custos e que o Conselho ou a AG respetiva ache que é pertinente para o serviço, nós damos andamento sem muitas vezes precisar de ir ao Conselho. Quando há envolvimento de custos, aí terá que ir sempre... custos ou de formadores, ou de algum equipamento que seja necessário.

**Entrevistador:** Relativamente à política de formação, qual é a existente na Unidade de Formação?

**Entrevistado:** Ora bem, a Unidade de Formação acaba por ser um veículo que está ao serviço do Conselho de Administração para operacionalizar toda a formação dentro da instituição. Quer seja mandatada pelo Conselho, quer seja de levantamento de necessidades, quer seja de necessidades externas... e acho que é nessa base.

**Entrevistador:** Portanto, quem definiu essa política?

**Entrevistado:** Foi o Conselho de Administração.

**Entrevistador:** Existe algum regulamento, norma, sobre o funcionamento da Unidade de Formação?

**Entrevistado:** Nós temos um manual de qualidade no âmbito... nós somos certificados pela ISO 9001 e temos um manual de qualidade onde tem lá a nossa política, a nossa missão da Unidade de Formação. E depois temos os procedimentos internos. Temos o procedimento da formação contínua, que depois, se quiseres, também posso disponibilizar.

**Entrevistador:** Qual a relação da Unidade de Formação com os outros profissionais dos diversos serviços da Organização?

**Entrevistado:** É boa. Há uma relação direta com as pessoas. Sempre que as pessoas precisam de formação ou precisam de ajuda nessa área, procuram-nos, ligam-nos, e ajudamos sempre a organizar, quer seja no serviço, quer seja uma coisa a nível do hospital que se propõe a formação. Pode não ser para aquele ano, para o ano seguinte ou para o plano de formação a seguir...

**Entrevistador:** Sim.

**Entrevistado:** Integramos sempre. Não há rigidez nisso.

**Entrevistador:** E de que forma é que essa interação acontece? Por exemplo, têm alguns canais de comunicação? Suportes de comunicação?

**Entrevistado:** Temos e-mail, ou quando... pelo telefone, toda a gente tem telefone e liga: "Olha, [nome], nisto, como é que me podes ajudar?" Eu vou, disse: "Olha, podemos ajudar desta forma". Reunimos, ajudamos a preparar... pronto, é sempre uma ligação muito direta e muito prática. Outras vezes mais formal, via e-mail. Pronto.

**Entrevistador:** Realizando agora uma abordagem sobre as políticas e as práticas da gestão de formação, ao nível da política de formação como é que vocês entendem a formação profissional contínua?

**Entrevistado:** A formação profissional contínua é toda aquela formação que é feita pelo profissional e que [00:10:00] vai de encontro às necessidades que ele tem para o desempenho das suas funções no posto de trabalho. E é nesse sentido, sempre, que são organizados os planos de formação a nível institucional, e a nível também local dos próprios serviços.

**Entrevistador:** Quais os objetivos da formação em geral?

**Entrevistado:** No fundo, foi o que eu acabei de dizer. É adequar ou melhorar as competências de cada um dos profissionais para o desempenho com qualidade do posto de trabalho onde está alocado.

**Entrevistador:** Qual a visão da instituição sobre a formação?

**Entrevistado:** A visão da instituição acho que é uma visão positiva, no sentido de que um dos eixos estratégicos do [nome] é a inovação no ensino e investigação, onde se valoriza muito a formação dos profissionais e mesmo externamente aberta à comunidade nesse sentido.

**Entrevistador:** Qual o papel do Conselho de Administração na definição das políticas e práticas de gestão da formação?

**Entrevistado:** Estão definidas no regulamento interno e que lhe dão valor, não é? Na sua missão que tem para o hospital. Como ainda agora acabei de dizer, um dos âmbitos é a formação pré e pós-graduada dentro, lá está, dos estágios, e dentro da formação dos próprios profissionais também.

**Entrevistador:** O serviço de recursos humanos tem alguma intervenção na definição das políticas e práticas?

**Entrevistado:** Não. Não, porque eu acho que o nosso departamento de recursos humanos, ou o serviço de gestão de recursos humanos, é um serviço muito mais operativo do que de estratégia de missão de... neste momento. Até porque, por exemplo, quando é na contratação de profissionais externos, os júris são sempre focados nas determinadas áreas e os recursos humanos são muito mais operativos.

**Entrevistador:** Qual o papel da Unidade de Formação na definição das políticas e práticas de gestão da formação?

**Entrevistado:** A Unidade de Formação tem um papel nesse sentido de que primeiro tem que responder aos objetivos estratégicos do Conselho de Administração e sempre tendo em conta, quando faz o levantamento das necessidades de formação, se elas estão ajustadas a todos os profissionais, se não estão. Essa parte toda da seleção depois do levantamento é um processo que é feito só localmente dentro da Unidade de Formação. Somos nós que acabamos por definir quais os cursos é que ficam transversais ao hospital todo e aqueles que vão depois para os serviços e que são os serviços a poderem... e é comunicado aos serviços a dizer: “Esta formação não é transversal, é só vossa, é muito específica. Podemos ajudar na concretização, mas ficará depois a cargo dos serviços”. Portanto, esse papel, no fundo, o plano de formação, quando é elaborado e se escolhe os cursos, somos nós muito que fazemos dentro da Unidade de Formação e dentro do [nome].

**Entrevistador:** Exato.

**Entrevistado:** Tendo sempre em conta objetivos estratégicos que é preciso ter em conta. O caso dos nossos serviços que estão certificados e acreditados, em que é preciso os requisitos obrigatórios da formação em determinadas áreas específicas para responder à segurança e qualidade do doente e aos planos estratégicos nacionais quando é preciso formação e investir em determinadas áreas.

Em situações críticas dentro da instituição, quando nós temos algum problema que é recorrente, nós temos uma plataforma de gestão de risco e daí muitas vezes também emergem muitas necessidades de formação com problemas que são transversais a vários serviços, então, o investimento, muitas vezes, passa pela formação também dessas áreas, para melhorar sempre a prática e a qualidade dos cuidados.

**Entrevistador:** E qual o papel da [nome] no processo?

**Entrevistado:** Esse é grande porque eu tenho aqui um duplo papel. Eu sou a gestora da Unidade de Formação, mas também sou vogal do Conselho Diretivo do [nome], em que tudo isso nos cai ali, não é? Todo esse tipo de levantamento e de necessidades que são detetadas, acabo por ter esse... ter um bocadinho um duplo papel e conseguir estar... não é? Se calhar se estivesse só na Unidade de Formação seria muito mais redutor. Neste momento, não.

**Entrevistador:** Certo. Que importância assume para a instituição, para os formandos e para os utentes a formação realizada?

**Entrevistado:** Ora bem, para os formandos nós temos... são... como é que é feita a inscrição nas formações? Acaba por responder a isto. O próprio formando inscreve-se, o superior hierárquico apoia **[00:15:00]** ou não a ida desse formando à formação e quando é por autoiniciativa do próprio, a pessoa está mais motivada e acaba... nós, no fim, fazemos sempre uma avaliação, ao fim da formação, de como é que o formando viu a formação, se gosta, e geralmente temos sempre uma boa receção e que as pessoas, por norma, gostam da formação. Em relação aos utentes, eu penso que não temos como avaliar isto diretamente mas, com certeza, quando nós semestralmente fazemos inquéritos de satisfação aos doentes e quando eles acham que têm excelentes profissionais na prestação de cuidados, por trás há um trabalho muito grande que também acaba por passar pela formação.

**Entrevistador:** OK. Existem processos formativos relacionados com a integração institucional?

**Entrevistado:** Sim.

**Entrevistador:** Em que áreas é que incide?

**Entrevistado:** Temos processos formativos na... por exemplo, não há... as equipas... todos os enfermeiros que entram no hospital e assistentes operacionais, temos um programa de integração, portanto, ao auscultar enfermeiros, e que, geralmente, sempre que é possível, conseguimos chamar pessoas, um grupo considerável, fazemos formação. A partir de cinco, seis, sete pessoas, fazemos sempre formação, um guia de receção, em que se foca nalguns temas específicos, na visão, na missão, como é que nós estamos a organizados, que, geralmente, é alguém da direção da



enfermagem, o próprio enfermeiro diretor, ou alguém, que vai. Depois, muito na área dos sistemas de informação e de toda a área que nós temos dentro da instituição para as pessoas estarem um bocadinho com uma visão geral do que se passa na instituição. A área do trabalho, da saúde ocupacional, duas áreas que são dedicadas a essa área, na área da infeção e do controlo da infeção, e na área da assiduidade e controlo de registos. Temos alguém dos recursos humanos também que faz. Na área dos AO's, quando são grupos maiores, são três dias de integração, também com um curso muito mais aprofundado, até porque muitas vezes a realidade dos AO's não são técnicos auxiliares de saúde e que são profissionais que lá fora fazem outra atividade que nada tem a ver com a área da saúde. E acho que é fundamental esse período para perceber como é que eles estão, antes de entrar mesmo nas áreas clínicas, faz todo o sentido. Na área dos médicos, todos os anos também temos um dia de integração que, geralmente, é o internato médico que trata e que recebe os internos, tem a sua receção a todos os internos. E depois há alguns cursos obrigatórios que todos eles têm que fazer e que vão fazendo naqueles primeiros tempos que entram. Está longe de ser o ideal. Podia ser muito melhor porque, por exemplo, nós temos todos os dias entradas... para outros profissionais é mais complicado...

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Para os TDT's, para os técnicos superiores, porque depois há ali algumas áreas, nestes cursos de integração, que são mais específicos. Mas se fosse transversal ao hospital todo, nós devíamos ter uma política, lá está, se tivéssemos uma interligação maior com os recursos humanos e com as necessidades que às vezes são prementes e se chama de um dia para o outro um profissional. Temos um dia por mês em que recebíamos todos os profissionais, que seria o dia de integração, com aquela formação que fosse transversal aos profissionais todos. E conseguíamos um dia de sete horas, de falar sobre a instituição, sem particularizar numa classe profissional independente. Gostaríamos que isso acontecesse. E depois aqueles cursos que são de carácter obrigatório para todos os profissionais que tivessem um *timing* de três meses, meio ano, em que viessem à formação. É fácil apanhá-los no início, depois durante os meses a seguir, por necessidade de serviço, às vezes, não conseguem disponibilizar da mesma forma, não é?

**Entrevistador:** É mais difícil.

**Entrevistado:** É mais difícil.

**Entrevistador:** Quais as representações dos profissionais do hospital sobre as políticas e práticas de formação?

**Entrevistado:** Quem é que está presente nessas...?

**Entrevistador:** Neste processo.

**Entrevistado:** Neste processo. Quando nós fazemos o levantamento das necessidades, mandamos sempre às UAG's e as UAG's mandam aos diretores de serviço e coordenadores de unidades e técnicos dos enfermeiros gestores. Portanto, são mais as lideranças intermédias e de serviço que acabam por dar opinião para a recolha das necessidades. Individualmente, há um outro profissional que se vai pronunciando. Já tivemos uma política, um ano, de fazer um levantamento a todos os profissionais, que a adesão foi muito baixa e de lá não conseguimos, praticamente, retirar.

**[00:20:00]** Sei que deveríamos fazê-lo a todos, até ouvir a Comissão dos Trabalhadores e tudo, às vezes nem sempre se faz.

**Entrevistador:** Qual a importância que os profissionais atribuem à formação?

**Entrevistado:** Há de tudo. Há aqueles que gostam da formação e que vêm porque acham que é uma mais-valia para o desempenho das suas funções, há outros que é um escape para não trabalharem, e há outros que só vêm porque são obrigados pelos superiores hierárquicos, senão não vinham à formação nem achavam que a formação lhes faz falta porque já sabem tudo e não... portanto, isto é muito...

**Entrevistador:** Quais os benefícios que os trabalhadores têm pela frequência da formação, em termos profissionais?

**Entrevistado:** É mesmo... primeiro para o desenvolvimento das suas competências pessoais, não é? Aqui fala na progressão da carreira e na avaliação de desempenho, não temos isso bem definido em termos de SIADAP. Também, por exemplo, falo mais pelas áreas que eu sei, dos AO's e dos enfermeiros, nós ainda estamos numa fase inicial que ainda acho que temos que aprender todos muito com o SIADAP e articulá-lo muito bem com as diferentes áreas, não é? Portanto...

**Entrevistador:** O tempo de participação dos formandos nas formações é contabilizado como horário de trabalho?

**Entrevistado:** Ora bem, eu penso que sim, na maior parte das vezes. Na minha UAG, com os meus profissionais da medicina quando estou, eu não autorizo nenhuma formação que não seja em tempo de serviço. Porque se o profissional está cá, está na Unidade de Formação, assina o ponto, pica um horário, deve ser contabilizado como horas de formação. Nem há um entendimento transversal, no hospital, da mesma forma, porque as pessoas acham que quando não é... que é para benefício pessoal e não para o posto de trabalho... por exemplo, eu sou enfermeira de obstetria, quero fazer uma formação na área da psiquiatria, não é? Para o desenvolvimento das minhas competências, muitas vezes o chefe deixa ir mas desde que seja em horário pós-laboral. Claro que, por exemplo, em

termos de financiamento e tudo, tem que ser sempre em horário de serviço. Mas nem sempre isso acontece.

**Entrevistador:** De que forma a entidade motiva ou sensibiliza os profissionais para participarem nas ações de formação? Têm algumas estratégias?

**Entrevistado:** Nós temos. A Unidade de Formação todos os meses publica na *internet* e todos os profissionais via comunicação que recebem no seu e-mail, qual é a formação que no próximo mês está disponível, qual é o destinatário da formação, se se encaixa, ou não, na sua área, e os dias da formação. Depois têm determinado tempo para poder fazer a inscrição, para ser assinada pelo seu superior hierárquico e depois é enviada à Unidade de Formação. Portanto, a divulgação é mensal. O plano de formação, por exemplo, foi aprovado agora há relativamente pouco tempo, por causa da entrada do novo Conselho, e foi imediatamente disponibilizado na *internet*, na nossa página da formação. Qualquer pessoa vai saber que ao longo deste ano a Unidade de Formação tem para oferecer... ainda não estão as datas todas marcadas porque nem sempre se consegue logo consenso com os formadores, mas sabem que ao longo deste ano nós vamos cumprindo o plano na íntegra, ter aquelas ações de formação. Portanto, mas hoje em dia, dentro da instituição, ninguém pode dizer que não está informado porque cai no nosso e-mail a formação para o mês seguinte, a divulgação.

**Entrevistador:** Considera que as políticas e práticas de gestão da formação existentes no [nome] são as adequadas à realidade atual?

**Entrevistado:** As práticas de formação poderiam ser muito melhoradas, não é? Se houvesse, se calhar, mais envolvimento, às vezes, pelas partes. Mas acho que estamos num bom caminho. Ainda temos potencial para melhorar muito. Sempre.

**Entrevistador:** Que tipo de políticas e práticas de formação têm implementadas na instituição? Mais de âmbito formal, informal...?

**Entrevistado:** Nós, a formação temos em sala formal, temos depois a formação em serviço, muito mais no local de trabalho, às vezes até mais prática. Claro está que eu, pelo menos, pelo que eu... pela formação que nós temos implementado, a procura por parte dos formandos é muito na área da comunicação relacional, na gestão de conflitos. Aquela mais adequada à prática clínica e de terreno, não procuram tanto. Procuram muito mais esta formação, que neste momento... as pessoas, às vezes, nas escolas conseguem a formação técnica, [00:25:00] mas depois falta-lhe esta parte humana, de componente e que a formação também tem dado alguma resposta e acho que também temos virado muito a formação para essa área.

**Entrevistador:** Certo. Quais os ramos de formação existentes no hospital? Têm formação obrigatória, formação...?

**Entrevistado:** Temos, temos, sim. Temos a formação que é obrigatória, que é aquela que é *standard* até para cumprir o cumprimento de requisitos legais a externos. Depois temos alguma adequada a esta área das *skills* de competências acrescidas que nós também sabemos que as pessoas procuram muito mais e que gostam desse tipo de formação. E damos também apoio à formação em serviço e toda a outra que nos ajudam, que os serviços precisam, e as unidades.

**Entrevistador:** A atividade realizada pela Unidade de Formação está sujeita a algum controlo interno, externo...?

**Entrevistado:** Internamente mandamos, no fim do ano, que ainda agora estamos a fazê-lo, o relatório de contas de toda a atividade que é feita, não é? Externamente...

**Entrevistador:** Envia para...?

**Entrevistado:** Para o Conselho de Administração. É feito o relatório de contas, vai para o Conselho... primeiro vai para a unidade de negócios, que depois junta ao relatório do hospital todo e vai a Conselho e é aprovado e... é aprovado, não, é... tomam conhecimento da atividade toda dentro do hospital. Externamente, todos os anos temos que dar a relação de toda a formação que fazemos, ao INA.

**Entrevistador:** É isso. Nos serviços de função pública, está cada vez mais presente a estratégia de gestão por objetivos. Essa estratégia é aplicada na vossa instituição?

**Entrevistado:** É assim...

**Entrevistador:** Ou na Unidade de Formação? É...

**Entrevistado:** Nós temos, dentro da Unidade de Formação, objetivos a cumprir. Com *timings* e com metas e até as próprias profissionais são avaliadas por isso. Porque estão avaliadas ainda pela SIADAP, tanto a técnica superior como as assistentes técnicas, elas têm objetivos comuns em que elas têm que cumprir e para os atingir também têm que trabalhar todas em consonância. E nas unidades, cada vez mais são certificadas ou acreditadas as pessoas que têm objetivos, onde a formação também tem que estar incluída. E eu acho que nesse sentido se valoriza cada vez mais também a formação por esse âmbito. Não seria o melhor... as pessoas, se não fosse para cumprir objetivo, se calhar não viriam, mas como é para cumprir objetivo, é quase uma obrigatoriedade de formação, não é?

**Entrevistador:** Claro. E de que forma é feita essa gestão? E quem responde por ela?

**Entrevistado:** Em relação a...?

**Entrevistador:** A essa gestão por objetivos. Na Unidade de Formação, portanto, traçam os objetivos, não é? Eles são definidos, têm indicadores?

**Entrevistado:** Nós, os objetivos trazemos, são definidos... temos indicadores, temos tudo dentro da unidade e vai-se fazendo a monitorização e a avaliação ao longo do ano.

**Entrevistador:** Claro. Que é feita pela...

**Entrevistado:** Feito por mim... tenho... por mim e pela técnica superior e pelo enfermeiro [nome].

**Entrevistador:** Isso depois leva a algum impacto nas políticas e nas práticas de gestão de formação?

**Entrevistado:** Se virmos que não atingimos objetivos por alguma razão, por exemplo, às vezes temos fraca adesão à formação e houve uma fase, e se calhar ainda continuamos, às vezes, com as faltas inesperadas em cima da hora. As turmas, às vezes, não estão completas, é preciso melhorar. Houve algumas estratégias que foram implementadas no sentido de que dois dias antes manda-se mais um e-mail aos formandos a dizer: "Atenção, têm formação depois de amanhã", e às vezes há aquele último que diz: "Olhe, eu não posso ir". Nós temos sempre alguém de reserva que possa fazer como suplementar. Portanto, e vai-se adequando sempre essa política a este tipo de gestão que... quando não vêm, também se pergunta porque é que não vieram. Compreendemos que estamos numa fase complicada em termos de gestão de recursos humanos e de equipas nos locais de trabalho que, às vezes, à última da hora, não... não é, de todo, fácil gerir.

**Entrevistador:** Claro. Falando agora um pouco sobre as necessidades de formação, dentro do ciclo de gestão de formação, qual o papel do Conselho de Administração nesta fase?

**Entrevistado:** Da análise das necessidades...?

**Entrevistador:** Necessidades.

**Entrevistado:** Às vezes é o próprio Conselho de Administração que nos diz: "É preciso fazer formação nesta e nesta área, para além do que está aprovado no plano de formação, vamos ter que fazer esta formação intensiva porque houve um sistema que mudou, houve um incidente grave que aconteceu...". Ainda o ano passado tivemos aqui um incêndio brutal, e a seguir choveram uma série de formações sobre incêndios apesar de nós já termos. Mudou-se a estratégia, fez-se alguma formação *online*... *online*, não. Com vídeos de demonstração para que as pessoas estivessem minimamente alinhadas, pronto. Houve aqui há tempos, também, um problema com os resíduos e à última da hora teve que se fazer formação, não é? Havendo um incidente, o próprio Conselho [00:30:00] define...

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Pronto. No plano de formação, quando vê o plano, vê se as necessidades são ajustadas. Às vezes pede para redefinir o plano e acaba por ter um papel importantíssimo.

**Entrevistador:** E os recursos humanos têm alguma intervenção nesta fase?

**Entrevistado:** Não.

**Entrevistador:** A Unidade de Formação?

**Entrevistado:** É o principal [impercetível] na análise das necessidades. Tentar elencar os cursos e as necessidades, se está ao nível de todos os profissionais, se está para um grande bolo de profissionais, se é uma coisa muito individualizada, que às vezes pedem-nos uma formação numa área que é para um profissional de serviço e nós... essa não, mais vale um formando fora, fazer a formação fora, não é? Portanto, temos sempre que gerir, depois, essas necessidades.

**Entrevistador:** E o papel do Gestor de Formação?

**Entrevistado:** É quase meu.

**Entrevistador:** Portanto, disse que é o...? O mesmo.

**Entrevistado:** Eu. É. Eu e mais os dois meus... mais a técnica superior, a [nome], e depois, havendo dúvidas pontuais em algumas situações, eu escalo ao [nome]do qual também sou vogal, tenho a gestora e tenho a [nome], que está comigo, e fazemos as três a análise.

**Entrevistador:** Os profissionais da Organização, na sua generalidade, têm algum envolvimento nesta fase?

**Entrevistado:** Os meus profissionais de...?

**Entrevistador:** Não, os profissionais do hospital.

**Entrevistado:** Não, não, não, não. Nesta fase da análise, não.

**Entrevistador:** Como classificam as necessidades de formação?

**Entrevistado:** Ora bem, não têm... de análise tem quando eu, às vezes, tenho dúvidas num determinado curso, numa determinada área que eles não explicitos quando nós mandamos o documento do levantamento da necessidade...

**Entrevistador:** OK.

**Entrevistado:** Questiono. Só nesse sentido, não...

**Entrevistador:** Sim, mas vocês, então, estava-me a dizer, ele... aplicam esse instrumento?

**Entrevistado:** Sim, sim, sim, sim, sim.

**Entrevistador:** Envia, por exemplo, quê? Um *mail* ou um questionário?

**Entrevistado:** Nós enviamos um e-mail com um *template* onde eles elencam o levantamento...

**Entrevistador:** OK.

**Entrevistado:** As necessidades todas.

**Entrevistador:** OK, OK.

**Entrevistado:** E depois aquilo é um documento em Excel e nós cruzamos dos serviços, quais serviços é que pediram, quantos é que pediram, não é?

**Entrevistador:** E as necessidades de formação, conseguem classificá-las no sentido se elas vão mais ao encontro de necessidades coletivas, individuais...?

**Entrevistado:** Sim, sim, sim, sim. Conseguimos, conseguimos. Consegue-se, lá está, quando é uma formação...

**Entrevistador:** Mas consegue categorizar a esse nível?

**Entrevistado:** Consigo, consigo, consigo. Dentro... com aquele mapa depois todo integrado, consigo.

**Entrevistador:** OK. Qual a metodologia que adotam nesta fase? Ou seja, que instrumentos é que têm desenvolvidos? Falou-me há pouco num questionário...

**Entrevistado:** É o questionário que vai aos serviços, que é devolvido, não é? Também a taxa de respostas não é de 100%.

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** Se nós tivermos 50, 60%, dentro das UAG's, por exemplo, nas minhas eu mando aos diretores de serviço... ou eu, ou o gestor ou o diretor, mandamos aos diretores de serviço, mas depois nem toda a gente nos dá o *feedback*. E é com as necessidades, com aquele limite, manda-se um segundo pedido, torna-se a alargar o prazo, mas chega-se a um limite que...

**Entrevistador:** [nome], utilizam alguns instrumentos indiretos como, por exemplo, as reclamações ou sugestões de utentes?

**Entrevistado:** Sim, sim, sim. De utentes, muitas vezes.

**Entrevistador:** Consegue exemplificar? Por exemplo, as reclamações... mais?

**Entrevistado:** Por exemplo, um exemplo de reclamações?

**Entrevistador:** Não, de instrumentos. Pronto, as reclamações e as sugestões são instrumentos.

**Entrevistado:** As reclamações [sobreposição de vozes] e isso é um desses. Outra área, por exemplo, é na própria formação, quando é no fim da formação e os formandos fazem a avaliação da formação, com todos os comentários que fazem, também vamos aí muitas vezes melhorar aquela própria formação ou, para o futuro, ideias que nos dão. Tenho alguns profissionais que mandam diretamente algumas necessidades que nos dizem: "Nós gostaríamos de ver formação nesta ou naquela área", que nós depois integramos nas áreas e perguntamos muitas vezes depois às UAG's e tudo se é

pertinente. E, às vezes, nós próprios achamos que é, dentro do [nome], que é uma área da qualidade que, realmente, faz falta, que é uma lacuna e acabamos por fazer.

**Entrevistador:** Pode descrever como o processo de análise de necessidades funciona? Por exemplo, em que fase do ano é que começa... como é que... o circuito.

**Entrevistado:** Ah, pronto, sim, isso está no procedimento da formação, mas nós em... idealmente deveria ser julho, agosto... ali junho, julho, agosto, mandar aos serviços, e até ao fim de setembro termos o plano pronto. O que é verdade, nem sempre conseguimos fazer isso. Este ano, quando conseguimos fazer, fechar o plano, foi a meio de novembro. Mandámos no fim de setembro, depois os serviços que mandavam com mais coisas acabavam por não responder, tivemos que alargar novamente o prazo. Quando a taxa de respostas é muito baixa, tornamos a [00:35:00] enviar e o pedido é feito às UAG's, as UAG's pedem aos serviços, concentram as necessidades da UAG, que já faz um filtro, e a UAG manda para a Unidade de Formação, nas áreas clínicas. Nos serviços não clínicos, são todos os diretores... é enviado o documento a todos os diretores de serviço para que se pronunciem, e os gestores, e... depois nós recolhemos, fazemos a análise das necessidades, e daí sai o plano de formação que vai a Conselho. Eu deveria ir a Conselho até ao fim do mês de setembro, início de outubro, ali até... para depois nós conseguirmos em novembro, dezembro, planear formação logo para janeiro e fevereiro. Senão ficam ali uns meses... este ano foi mais complicado porque o Conselho, entretanto, foi embora, a professora pediu para esperar e só nos autorizaram o plano agora em janeiro, já que o novo Conselho... também não fazia sentido quem ia sair estar a aprovar uma coisa para o qual já não estava, pronto.

**Entrevistador:** Quais as maiores dificuldades que sente nesse processo de análise de necessidades?

**Entrevistado:** Eu acho que muitas vezes é a da própria não resposta dos serviços. E eu até tenho, às vezes... a forma como é feito o levantamento de necessidades é muito na visão da liderança e do gestor, não é? Nos serviços também depende dos gestores, que há gestores que fazem reunião com os seus colaboradores e que questionam, até por causa de, muitas vezes, a avaliação de desempenho e do SIADAP [impercetível] objetivos ou uma formação de uma determinada área. O gestor é que acaba por conseguir cruzar isso. É certo que nós também não temos grandes ferramentas para poder, muitas vezes, cruzar esses dados todos, não é? Indicadores, neste momento, para conseguirmos cruzar isso tudo. E... pronto, é isso, no fundo.

**Entrevistador:** A análise de necessidades está sujeita à validação de algum órgão?

**Entrevistado:** A análise, não. É nossa, do [nome], neste momento. O Conselho não...



**Entrevistador:** Ou seja, é o Centro de Formação que faz?

**Entrevistado:** É, é.

**Entrevistador:** Fazendo agora uma abordagem à questão da programação já da formação em si, a tutela tem algum papel na definição das áreas de formação?

**Entrevistado:** A tutela interna ou fora?

**Entrevistador:** A tutela, o Ministério.

**Entrevistado:** O Ministério, que eu tenha conhecimento, não. A única coisa é a ACSS quando nos pergunta o levantamento das necessidades, mas eu acho que isso é depois para os programas europeus e não sei o quê, porque não vejo, às vezes, muita preocupação no sentido de fazer uma formação integral que responda às instituições públicas de uma forma transversal. Porque, se calhar, as nossas necessidades – não é? – são transversais a muitas áreas, mas pronto.

**Entrevistador:** Qual o papel do Conselho de Administração na programação da formação? Ou elaboração do plano de formação?

**Entrevistado:** Lá está, nós temos a responsabilidade da seleção, da análise das necessidades. O Conselho, no fim, faz a validação ou questiona porque é que é mais formação daquela área. Nós, portanto, acaba por ter sempre monitorização nessa área.

**Entrevistador:** Qual o papel da Unidade de Formação, então?

**Entrevistado:** Na programação, é grande. É quase total.

**Entrevistador:** E o seu papel? O papel da [nome]?

**Entrevistado:** Também é. É igual, não é? Acaba por ser.

**Entrevistador:** Os profissionais, na sua generalidade, têm algum envolvimento na programação da formação?

**Entrevistado:** Numa forma geral, não. É... não.

**Entrevistador:** O plano de formação está sujeito à aprovação de algum órgão?

**Entrevistado:** O plano de formação está sujeito ao Conselho de Administração. À aprovação do Conselho.

**Entrevistador:** Como classificam a formação planeada? Em termos de... é mais de cariz comportamental, técnico...?

**Entrevistado:** Temos de tudo. Temos de tudo. Técnicos, cursos de suporte básico avançados imediatos e não-sei-quê, que é muito técnico; temos a parte dos cursos de comunicação, gestão de risco... essas áreas todas. É como eu digo, acho que neste momento até são as áreas mais procuradas, por incrível que pareça.

**Entrevistador:** Consegue-me identificar algumas áreas temáticas mais predominantes das ações que planeiam?

**Entrevistado:** Muito na área da... por exemplo, quando é os cursos de suporte básico avançado na área da emergência, não é? Que acho que é uma área... na área da gestão de risco, também. Na área da qualidade e segurança do doente, na área dos sistemas de informação, sempre... pronto, nessa base.

**Entrevistador:** [nome], na definição dos processos formativos tem em consideração a satisfação de motivações ou necessidades pessoais, sociais e profissionais dos colaboradores da instituição?

**Entrevistado:** Sim, porque nós quando fazemos o plano de formação também temos [00:40:00] em linha de conta a análise que eles fazem ou os comentários que eles fazem no fim de cada uma das formações. Ou de... quando nos fazem chegar, também, individualmente, algumas necessidades ou a pertinência de fazer formação de uma determinada área.

**Entrevistador:** Os conteúdos pedagógicos são definidos por quem?

**Entrevistado:** Os conteúdos pedagógicos são sempre definidos pela... temos um determinado curso, temos um formador ou um grupo de formadores... por exemplo, temos a área no controlo de infeção, é o PPCIRA, que é a nossa unidade responsável por isso, faz a definição dos conteúdos pedagógicos que são sempre validados entre nós e eles, com o número de horas, com... isso é tudo feito ainda antes de levarmos o plano de formação a Conselho, não é?

**Entrevistador:** Quais as modalidades de formação em prática? Regimes de formação?

**Entrevistado:** É... a maior parte delas é presencial. Não temos formação *online*. Tivemos meia dúzia delas, na altura do pico da pandemia, mas...

**Entrevistador:** Voltaram ao presencial?

**Entrevistado:** Voltámos ao presencial.

**Entrevistador:** E as metodologias pedagógicas, em termos de modelo é ativo, mais passivo...

**Entrevistado:** É ativo. É... é expositivo...

**Entrevistador:** ...teórico-prático?

**Entrevistado:** É expositivo em maior parte deles. Temos alguns cursos teórico-práticos com algumas técnicas mais específicas nalgumas áreas. Estou, por exemplo, a lembrar-me, temos um curso sobre *implantofix*, em que as colegas têm modelos, as pessoas treinam... temos alguma parte prática, na área das feridas, uma das colegas também faz muita formação e que tem muita área prática, com demonstração. Mas a maior parte dela é expositiva, não é? É interativa sempre porque há sempre

muita comunicação entre os formadores e as equipas. As pessoas também se conhecem, a maior parte delas. A maior parte dos nossos formadores são internos, não é?

**Entrevistador:** Pois.

**Entrevistado:** Acabamos por...

**Entrevistador:** Pode explicar sucintamente como é que é estruturado o plano de formação? Que composição é que o plano tem?

**Entrevistado:** O...

**Entrevistador:** No plano de formação o que é que retratam?

**Entrevistado:** O que é que retratam. Ora bem, até tenho aqui, até posso ver. Tem o curso, tem para quem se destina a formação, o número de ações e o número de horas por formação, os conteúdos da formação, e depois os encargos com a formação. Isto é o que vai depois a Conselho.

**Entrevistador:** O modelo que existe foi construído por vocês?

**Entrevistado:** Foi, foi, foi. E depois cada um destes cursos tem as linhas gerais de formação.

**Entrevistador:** No plano de formação e na realização dos processos, como é que vocês definem o público-alvo?

**Entrevistado:** Dependendo do curso que é, pode ser multiprofissional para todos os profissionais, pode ser só para enfermeiros, pode ser só para enfermeiros e médicos, pode ser só para profissionais da área clínica, pode ser só para profissionais da área não clínica... depende muito do tipo de curso e quais são os conteúdos e a finalidade para o qual o curso se destina.

**Entrevistador:** Para além das ações que vocês colocam no plano de formação na sequência da análise de necessidades que fizeram...

**Entrevistado:** Certo.

**Entrevistador:** Colocam outras ações, para além dessas?

**Entrevistado:** Para além das que... temos aquelas que às vezes os serviços nem nos levantam necessidades, mas que elas são de carácter obrigatório e que são aquelas que têm prazo de validade e que nós daqui a X tempo, temos sempre, todos os anos, determinados cursos que são base, que não saem do plano de formação.

**Entrevistador:** Consegue exemplificar algum?

**Entrevistado:** Por exemplo, suporte básico de vida, suporte avançado, suporte imediato, tem um limite... o da saúde ocupacional para gestores de risco local, também é obrigatório. O de incêndios... há uma série deles que têm que ser... não é eterna, há certificações em que nós temos que ter sempre em plano de formação.

**Entrevistador:** O plano de formação contempla processos que permitem aos formandos partilhar os seus conhecimentos, experiências? Até de vida?

**Entrevistado:** Sim, durante a formação. Durante a formação.

**Entrevistador:** E que valor é que atribuem a isso? A essa partilha?

**Entrevistado:** É importante até muitas vezes para os próprios formadores. Porque, às vezes, os formandos conhecem melhor a realidade de determinadas áreas do que o próprio formador.

**Entrevistador:** Como é que vocês selecionam os formadores?

**Entrevistado:** Os formadores são, dependendo das áreas em que é a formação, nós temos algumas áreas onde nós temos aqui alguns profissionais que são peritos, e é por aí que nós os vamos buscar. Para aí 90% dos nossos formadores são internos e de áreas em que dominam muito bem o conteúdo para o qual a formação... da qual a formação faz. Preferencialmente, terem o CAP de formadores, mas nem sempre isso acontece. Alguns deles também são professores aqui na [nome], ou na Escola de Enfermagem, ou têm um duplo... acabam por ter essa competência. Não [00:45:00] temos, às vezes, exclusividade nalgumas áreas onde se não tiver CAP de formador não podem fazer. Às vezes as pessoas peritas não têm essa área e acabam por ser eles os formadores. Nós avaliamos os formadores, na Unidade de Formação, por dois ou três requisitos. Um deles é a avaliação dos formandos no fim da formação, a nossa própria avaliação com dois ou três requisitos legais de toda a preparação prévia do curso antes, se mandaram a documentação toda, se mandaram tudo o que nós pedimos, isso é avaliado por nós. E depois, no cruzamento desses dois indicadores, não é? No fundo, muitas vezes o formador pode continuar, ou não, connosco, dependendo disso. Já alguns deixaram de o ser porque um dos principais indicadores é a própria avaliação dos formandos. Um formando, no fim da formação... se for um, até pode ser problema dele. Se forem vários e o formador não tiver assim um *score* alto, é porque não é o formador indicado para aquela área. Pode ter muito conhecimento, mas a forma como o transmite... não é? E se a pessoa... o formador também deve motivar os formandos, seja lá o conteúdo que for. Que alguns são...

**Entrevistador:** Exato.

**Entrevistado:** Portanto, e...

**Entrevistador:** [nome], de que forma é que fazem a seleção dos formandos e que critérios é que utilizam?

**Entrevistado:** Pronto, os formandos depende... temos os critérios da formação, dependendo do tipo de formação que é. Logo, se o destinatário não for aquele, pode ser logo excluído, não é? Se nós tivermos uma formação que é transversal ao hospital... todos os critérios vão mudando de formação

para formação. Mas eles são claros, estão as linhas gerais, estão disponíveis na instituição, e na nossa plataforma as linhas gerais e quais são os critérios. Se é uma formação que é transversal ao hospital todo, é por serviços, por exemplo, uma pessoa ou duas por cada serviço. Se é por todos os grupos profissionais, por serviço e por grupo profissional, para não termos só enfermeiros ou só médicos ou só técnicos. Por ordem de chegada das fichas de inscrição, isso não. É muito raro nós fazermos isso. Isto porquê? Porque se há aquele que está sempre à frente, é sempre ele que vai. Quando nós temos quatro ou cinco formandos do mesmo serviço, ligamos ao diretor de serviço, ligamos ao enfermeiro chefe, ligamos ao coordenador da unidade e disse: "Olhe, só tem uma vaga para o seu serviço, o senhor decide". E elas às vezes dizem: "O que chegou primeiro". E eu digo assim: "O que chegou primeiro não, porque se for sempre o mesmo..."... aqui há tempos, uma das chefes disse: "Ai, é sempre a mesma que vai à formação". "Ó chefe, eu quando lhe ligo, diz-me assim "é por ordem de prioridade", essa pessoa é que põe sempre, a senhora é que tem que ver". Dentro do serviço, o próprio enfermeiro... porque ele valida que aquele enfermeiro vai, ou que aquele profissional vai à formação. Se ele vai é porque pode deixar ir as quatro pessoas em simultâneo. Se tem que escolher, ele também tem que saber quem é que vai mandar, não é? Portanto, às vezes é complicado chegarmos ao número certo, mas tem que haver sempre... e os critérios estão explícitos nas linhas gerais.

**Entrevistador:** No que diz respeito, agora, à execução da formação, portanto, a formação foi programada...

**Entrevistado:** Certo.

**Entrevistador:** Agora já está a ser executada. A tutela tem alguma intervenção neste processo?

**Entrevistado:** A tutela, externamente, não.

**Entrevistador:** E a Unidade de Formação?

**Entrevistado:** Temos. Quando nós começamos a ver que chegou... publicamos... disponibilizamos as datas da formação, não nos chegam as fichas de inscrição e os cursos estão vazios, ali uns dias antes tornamos a republicar. Mesmo assim não dá, vai um *mail* direto aos senhores enfermeiros chefes, diretor de serviço, "Então, vocês pediram esta formação..." e houve uma coisa que nestes últimos dois ou três anos, por experiência, para além do conteúdo das necessidades, quantos profissionais no seu serviço precisam de formação? Ele tem que me lá pôr 20, 30, 40. Se não puser nada, eu ignoro a formação. Porque depois quando vou chamar e não se inscrevem, eu vou ao serviço e digo: "Mas o senhor disse-me que tinha 20 pessoas. E agora?", "Ah, mas eu agora não posso deixar ir". OK, mas pediu a formação, se pediu a formação... porque senão faz-se planos de formação que

não são reais e ajustados às necessidades das pessoas que precisam deles. Temos muita dificuldade, às vezes, neste chegar e de nos fazerem chegar os formandos. Compreende-se com a necessidade que neste momento há de recursos humanos, que às vezes é muito complicado os serviços também conseguirem dispensar as pessoas, mas... não é fácil.

**Entrevistador:** Qual o papel da [nome] na execução da formação?

**Entrevistado:** É mesmo esse, é [00:50:00] monitorizar, “não chegou, vem mais”, se temos muitos dizer “Atenção, não vem toda a gente. Será que é preciso fazer mais uma ação de formação? Ou então antecipamos uma que temos mais para a frente? Pedimos ao formador outra data?”. Ajustar sempre também um bocadinho à procura, não é?

**Entrevistador:** [nome], qual a representação, tipo de formando, que tem na Organização?

**Entrevistado:** Depende muito. A maior representação dos profissionais em formação são os enfermeiros. Mas também os enfermeiros são o maior grupo profissional. Temos...

**Entrevistador:** Mas acha que eles, quando estão na formação, têm um papel crítico, estão lá com uma atitude passiva...?

**Entrevistado:** Têm, têm, têm. Não, têm, têm. A maior parte deles, tem. Porque geralmente quando vão... aquela formação que é mesmo, mesmo, mesmo obrigatória... também há lá quem esteja, que não goste de lá estar, não é? Mas por norma as pessoas quando se inscrevem...

**Entrevistador:** OK. Quem é que define os objetivos, conteúdos, métodos das ações de formação desenvolvidas?

**Entrevistado:** O curso é feito por nós, o conteúdo também é pedido aos serviços no levantamento das necessidades e depois escolhendo o formador com os conteúdos e com o curso e com os destinatários, o formador acaba por, em conjunto com a Unidade de Formação, definirmos as linhas gerais com isso tudo.

**Entrevistador:** Os formandos participam nestes processos?

**Entrevistado:** Não.

**Entrevistador:** O formador tem autonomia para alterar os conteúdos pedagógicos tendo em conta os interesses dos formandos?

**Entrevistado:** Os conteúdos não os deve alterar muito. A forma de mensagem, de transmissão da mensagem, é que a pode fazer. Mas os conteúdos tem que os ter lá porque senão a formação... não é?

**Entrevistador:** Claro. A formação está a acontecer.

**Entrevistado:** Certo.

**Entrevistador:** São criados momentos que permitem aos formandos partilhar os seus conhecimentos, vivências pessoais?

**Entrevistado:** Sim, sim, sim, sim, sim, sim.

**Entrevistador:** E que valor é que atribuem a isso?

**Entrevistado:** Isso depende muito do formador que temos à nossa frente. Mas, por norma, os formadores conseguem... também temos aquele tipo de formando que está sempre... não é? E o formador tem que ser um bocadinho assertivo, há de tudo, não é? Mas, pelo menos, eu quando são cursos novos, tento sempre ir à formação para perceber como é que é o formador daquela primeira ou segunda formação e, às vezes, até sou eu própria que digo: "Olhe, é melhor, se calhar, mudar um bocadinho mais nisto, pôr mais prática porque os formandos..." e damos-lhe o *feedback* lá, quase imediato, dos resultados, também para eles mudarem um bocadinho a forma de transmitir a informação. Os conteúdos não os devem descurar porque hoje é ele o formador, amanhã pode ser outro, e o curso, sendo igual...

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Os conteúdos devem ser...

**Entrevistador:** E que valor é que atribuem a essa partilha?

**Entrevistado:** Que valor atribui à partilha das pessoas que vão à formação?

**Entrevistador:** Das pessoas. Sim, sim, sim.

**Entrevistado:** É muito dentro, em sala, com o formador, não é? Com a equipa que está. E temos, às vezes, o mesmo curso, dado pelo mesmo formador, com formandos completamente distintos, em que a formação corre completamente diferente.

**Entrevistador:** Qual o grau de adesão às formações por parte dos profissionais? Habitualmente estão sempre cheias?

**Entrevistado:** Sim. Quase sempre. Dependendo muito da altura. Nós já sabemos que há alturas em que nós não podemos fazer formação, que é na altura das férias escolares. No verão, julho e agosto, aquele mês de Natal, fazer formação é quase impossível. Mesmo no início do mês, os serviços até têm muito a política de mandar férias, mas as pessoas estão para tudo menos para a formação.

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Portanto, mais vale não fazer. Ou a pessoa está recetiva naqueles meses... pronto. E eu acho que há desistências, há, e muitas vezes houve desistências, porquê? Ou porque a pessoa ficou doente, ou porque o próprio serviço, à última da hora, não lhe permite vir à formação porque tem que escalar para trabalhar.

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Isso acontece no dia a dia, pronto.

**Entrevistador:** Estamos agora a entrar mesmo na última fase já da entrevista, e fazendo aqui uma abordagem à questão da avaliação da formação, quais os objetivos da avaliação da formação?

**Entrevistado:** Nós fazemos... a avaliação da formação?

**Entrevistador:** De forma geral, de forma geral.

**Entrevistado:** Da própria formação, até para validar se aquela formação foi importante, se os formandos ficaram contentes com a formação. Depois temos uma avaliação *a posteriori*, três, seis meses, mais tarde, que já é com o superior hierárquico do próprio formando, perceber se aquela formação mudou o comportamento ou atitudes da pessoa perante o seu posto de trabalho. E com isso nós conseguimos perceber se a formação foi adequada, se temos que melhorar processos ou se aquele curso até não é o mais indicado, temos que mudar conteúdos.

**Entrevistador:** Claro. Qual o papel do Conselho de Administração na avaliação da formação? Tem algum papel?

**Entrevistado:** Não tem muito.

**[00:55:00]**

**Entrevistador:** E o papel da [nome] na fase da avaliação da formação?

**Entrevistado:** Essa é. Porque é com isso que, muitas vezes, depois também se faz o próximo plano de formação, se escolhe os formadores, se percebe se realmente os serviços e as próprias pessoas estão satisfeitas com a formação...

**Entrevistador:** Qual o papel da Unidade de Formação nesta fase?

**Entrevistado:** É comigo, e com a minha técnica superior, e com o enfermeiro [nome], os três, é igual.

**Entrevistador:** E o papel do formador na avaliação da formação?

**Entrevistado:** O formador... nós avaliamos o formador. O formador também se não está bem, também nos comunica porquê. Até, às vezes, é o próprio formador que diz: "Ah, se calhar tenho pouco tempo para a formação e preciso de mais tempo. Se calhar a formação..." ou "três horas é muito. Se calhar é preciso ter menos". Portanto, acabamos sempre por fazer uma avaliação.

**Entrevistador:** Qual o papel dos formandos na avaliação da formação?

**Entrevistado:** Fazem-na no fim da formação, não é? E são tidas sempre em conta todos os comentários e é com isso, muitas vezes, como eu disse há bocado, que nós mudamos de formador ou fechamos a formação...



**Entrevistador:** Exato.

**Entrevistado:** ...ou achamos que não a devemos fazer daquela forma e devemos mudá-la.

**Entrevistador:** Que tipos de avaliação é que aplicam na formação? Por exemplo, aplicam a avaliação de conhecimentos? Existem cá modelos de avaliação de impacto? Que tipos de avaliação é que aplicam de facto?

**Entrevistado:** Nós temos um... a avaliação temos... a avaliação de conhecimentos é mais naqueles cursos de suporte básico avançado e imediato, que tem um teste final. Há algumas formações que têm um pré-teste no início da formação e no fim fazem pró-teste. Mas o próprio formando fica com ele, até ele próprio. Nós não queremos saber. E é para o próprio profissional perceber se durante a formação consolidou ali alguns conhecimentos e...

**Entrevistador:** Avaliação do impacto, fazem?

**Entrevistado:** Do impacto da formação?

**Entrevistador:** Da formação.

**Entrevistado:** Em que sentido?

**Entrevistador:** A formação é feita, imaginemos que para satisfazer um grupo de profissionais de um determinado serviço...

**Entrevistado:** Sim.

**Entrevistador:** Depois, passado algum período de tempo, é feita uma avaliação do impacto?

**Entrevistado:** É isso que eu... fazemos, fazemos isso. Não só por serviço. Nós fazemos de toda a formação e mandamos passado três meses ou seis, mediante aquela formação que nós conseguimos perceber se o superior hierárquico daquele profissional que mandou a formação consegue fazer... e isso é definido previamente até com o formador e com a equipa. Neste momento, nós começámos a fazer isso só para aí há dois anos.

**Entrevistador:** OK

**Entrevistado:** E não temos grande adesão de respostas, por incrível que pareça. As pessoas mandam as pessoas à formação, fazem... mas depois não...

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Ninguém avalia nada. Acho que ainda estamos muito longe de estar num nível...

**Entrevistador:** Quais os principais momentos da avaliação em função dessas avaliações? Na questão anterior acabou por me responder, portanto...

**Entrevistado:** É no fim da formação, passado X tempo da formação. Por exemplo, suporte básico... estes cursos muito práticos até têm mesmo a evidência da formação no fim, do formador ao

formando, não é? Que passou, não passou, ficou apto, tem que repetir. Dos formandos, temos no fim da formação e do impacto da formação à distância, temos do superior hierárquico dos serviços.

**Entrevistador:** Que instrumentos, metodologias, é que têm construídos para isso?

**Entrevistado:** Temos uma grelha, um tipo de mini questionário que se manda ao... Não é uma grelha, é um Excel onde tem o nome do formando e à frente tem três ou quatro respostas que eles têm que...

**Entrevistador:** Isso na questão da avaliação de impacto, não é?

**Entrevistado:** Da avaliação, sim.

**Entrevistador:** E, por exemplo, na avaliação dos conhecimentos, que instrumentos é que têm?

**Entrevistado:** Isso depende muito do curso que for. Cada formador ou cada curso terá essa avaliação.

**Entrevistador:** Os formandos têm alguma intervenção na construção dos instrumentos de avaliação?

**Entrevistado:** Não.

**Entrevistador:** Através de que método é feita a avaliação das aprendizagens dos formandos? Em que fases da formação? Já acabou há pouco por dizer, mas...

**Entrevistado:** Pois, já acabei, no fim da formação.

**Entrevistador:** Não se importa de especificar?

**Entrevistado:** Pronto. No fim da formação com o questionário que lhes é dado em sala e eles preenchem e deixam ficar. É completamente anónimo.

**Entrevistador:** Há testes de avaliação de conhecimentos?

**Entrevistado:** Nalguns cursos sim, nalguns cursos há. Eu agora até me estava a lembrar, nós até temos, quando fazemos o Excel básico e avançado, temos também avaliação nessa área.

**Entrevistador:** E habitualmente é sempre mais no final, é isso?

**Entrevistado:** É mais.

**Entrevistador:** Estamos quase a chegar ao fim.

**Entrevistado:** Está bem.

**Entrevistador:** Na avaliação do impacto, já me disse que existe, em que momentos é que ela é efetivamente realizada? Consegue temporalizar?

**Entrevistado:** Do impacto da formação.

**Entrevistador:** Da formação.

**Entrevistado:** É ao fim de... *a posteriori*, ao fim dos três, seis meses, dependendo do tipo de curso que temos em mente. Não é *standard*.

**Entrevistador:** Têm algum instrumento específico utilizado?

**[01:00:00]**

**Entrevistado:** Sim, sim. É o dito cujo Excel que é enviado com três ou quatro perguntas.

**Entrevistador:** E os intervenientes são...

**Entrevistado:** São os superiores hierárquicos do profissional.

**Entrevistador:** Os resultados da avaliação da formação são comunicados aos formandos?

**Entrevistado:** Aos formandos, da avaliação do próprio formando?

**Entrevistador:** Os dois.

**Entrevistado:** Os dois?

**Entrevistador:** Na avaliação de conhecimentos é...

**Entrevistado:** Não, de conhecimentos, é. Da formação aos formandos, não é. É comunicado aos formadores, sempre.

**Entrevistador:** OK. E a avaliação do impacto?

**Entrevistado:** A avaliação do impacto fica um bocado connosco e, nesta fase, ainda não a comunicamos aos formadores. Estamos...

**Entrevistador:** Aos formandos.

**Entrevistado:** Aos formandos também ainda não. Não.

**Entrevistador:** Após o apuramento dos resultados da avaliação da formação, portanto, na sua globalidade, a Organização toma algumas medidas?

**Entrevistado:** A Organização em si, no seu global, o Conselho, não. Mas nós, a nível da Unidade de Formação, sim. As medidas corretivas, lá está, depende muito da avaliação que eles fazem da formação, dos próprios formadores, se continuam ou não, se temos que melhorar a metodologia ou mudar a metodologia. Para isso é importante. E gostaríamos que fosse muito... ainda houvesse mais adesão por parte das pessoas, que ainda está longe de estar...

**Entrevistador:** [nome], chegámos ao fim da entrevista. Muito obrigado pelo tempo que dispôs para a mesma. E espero, em breve, partilhar os resultados de todo este trabalho que acredito que será muito vantajoso para todas as unidades de formação dos diversos hospitais onde a investigação está a acontecer e com tudo isto, que de alguma forma contribua para a melhoria do desempenho da própria formação profissional contínua dos profissionais de saúde. Muito obrigado.

**Entrevistado:** Obrigado, eu.

### Entrevista transcrita Instituição C

<b>Nome do ficheiro áudio:</b>	Entrevista Instituição C 10 fev 2023.m4a
<b>Tempo áudio:</b>	01:22:57
<b>Data:</b>	10/02/2023
<b>Observações:</b>	<b>Entrevista semi estruturada</b>

**Entrevistador:** Hoje, dia 10/02/2023, estou na [nome] para realizar uma entrevista ao [nome], que é o responsável da Unidade de Formação desta [nome], e esta entrevista insere-se no trabalho de doutoramento em Ciências de Educação que estou a realizar na Universidade do Minho. E [nome], obrigado por ter aceite este desafio da entrevista e pelo facto, também, de a [nome] ter autorizado a realização desta investigação aqui. Vamos, então, começar.

**Entrevistado:** Obrigado nós. [nome], é um gosto tê-lo cá, e quanto à [nome], gosta muito de participar em projetos de investigação, por isso, este é mais um que queremos dar todo o apoio.

**Entrevistador:** Obrigado. A entrevista, ela está categorizada, portanto, eu, em cada domínio que formos intervindo, eu vou identificando também em que fase e em que ponto é que estamos da entrevista. Mas vou começar por perguntar, de forma isolada, qual é a sua idade, a formação académica, categoria profissional e a antiguidade na função de responsável da Unidade de Formação aqui.

**Entrevistado:** Antes de mais, é assim, a Unidade de Formação não existe, existe um serviço de gestão de conhecimento que é onde eu trabalho, sou o diretor desse serviço que agrega várias áreas: a área da formação; a área dos estágios e a área da investigação e biblioteca. Tenho ainda a gestão da biblioteca e do auditório. Pronto, é tudo isto com uma equipa multidisciplinar que fazemos a gestão deste serviço. Eu, pronto, sou o [nome], tenho 57 anos... embora pense que tenho 30, mas isso não se pode dizer. E... o que é que me era mais?

**Entrevistador:** A formação académica.

**Entrevistado:** Ah, a formação académica. A minha formação académica, eu comecei por tirar o curso de enfermagem; depois tirei especialização em saúde comunitária; entretanto, tirei o curso de gestão de empresas. No meio disto tudo fiz um curso profissional de teatro, que era a minha grande paixão e que eu acho que me veio trazer competências no domínio que eu agora trabalho. E, por último, tirei doutoramento em psicologia social, na área das áreas sociais.

**Entrevistador:** Qual é a sua categoria profissional cá?

**Entrevistado:** Aqui, neste momento, eu sou diretor intermédio e estou neste cargo há quatro anos e meio.

**Entrevistador:** OK. Muito bem. Vamos então começar por falar sobre a estrutura da Unidade de Formação, chamemos assim, de uma forma generalizada, pelo qual é conhecido em todas as instituições de saúde portuguesas da administração pública. Qual é a composição aqui da vossa Unidade de Formação a nível de recursos humanos e logísticos?

**Entrevistado:** A unidade... pronto, dentro do serviço temos as tais unidades. Na unidade da formação, que lhe chamamos Centro de Formação, temos poucos recursos, mas são aqueles que é possível ter, não é? Temos uma técnica superior que, pronto, dá-me todo o apoio ao nível da parte pedagógica, sendo que ela não está a tempo inteiro. Ela depois ainda dá dois dias à administração na área do protocolo institucional. Por isso, tenho três dias. E depois temos dois assistentes técnicos, são eles que, no fundo, são a base de todo o funcionamento da formação. Tenho uma assistente operacional que me dá apoio nos cursos de suporte básico de vida, na manutenção das salas, pronto, tudo isso. E... e mais nada. É o que é. Depois temos mais dois técnicos, mas estão nas outras áreas.

**Entrevistador:** Que salas de formação, que espaços é que vocês têm?

**Entrevistado:** Espaços que temos. Nós temos parcerias com a [nome] e aí, muitas vezes, fazemos algumas formações fora do espaço físico da [nome], o que não é muito bom porque depois ficam muito distantes e não há uma relação de proximidade, que também não é uma coisa que eu goste muito. Tentamos gerir internamente... aqui, internamente, temos um auditório com capacidade para 150 pessoas, que muitas vezes é usado para formação, ainda hoje está a ser usado. E temos duas salas, uma sala teórica e uma sala multimédia com 15 computadores. Quando não há necessidade de computadores, é usada como sala teórica, não é? Depois, a biblioteca como também é nossa, muitas vezes usamos a biblioteca e uma sala para formação. E pronto, vamos gerindo. No fundo, na prática, temos três salas mais o auditório, quatro. E se for preciso vamos para os espaços da [nome].

**Entrevistador:** Exato. O responsável, neste caso, o [nome], exerce a atividade a tempo inteiro?

**Entrevistado:** Sim. Eu tenho, desde que vim para cá, um acordo com a [nome], que... eu trabalho numa [nome], e uma das condições que eu pus foi manter a associação. E foi aceite, por isso, trabalho a tempo inteiro, tenho isenção de horário, o que me permite fazer uma gestão à medida das minhas necessidades e das necessidades da [nome]. **[00:05:00]** Mas faço umas 35 horas semanais sendo que, por exemplo, imaginemos, saio mais cedo à semana, mas, por exemplo, venho trabalhar ao sábado e compenso as horas.

**Entrevistador:** Para compensar.

**Entrevistado:** O que também é muito bom porque esta Administração é bastante flexível e nós temos certificados ao nível da conciliação entre a vida pessoal familiar e profissional, e isto é uma boa prática porque, no fundo, eles deixam que eu mantenha a estrutura que criei da associação e que faça o meu trabalho e assim eu ando motivado e, pronto, e atinjo os objetivos.

**Entrevistador:** Aqui o Centro de Formação, em que posição se encontra no organograma da instituição?

**Entrevistado:** No fundo é um serviço não clínico, transversal, de apoio a todos os serviços.

**Entrevistador:** Em termos hierárquicos, qual é que é a dependência da Unidade de Formação e dos seus profissionais?

**Entrevistado:** Eu dependo única e exclusivamente da Administração.

**Entrevistador:** Dentro da Administração.

**Entrevistado:** Dentro da Administração, ou seja...

**Entrevistador:** Reporta...

**Entrevistado:** Eu reporto ao vogal da Administração, não é? Que é a vogal [nome]. Mas, no fundo, eu reporto a todos, não é? Todos eles me podem pedir coisas, sendo que eu reúno praticamente com a minha vogal e é com ela que eu faço a ligação às decisões do Conselho. Ou seja, há muitos serviços aqui que dependem de um Conselho Clínico e de uma área ou de um gestor. Eu tenho a sorte de depender só da Administração, que é tudo muito mais fácil.

**Entrevistador:** Qual o grau de autonomia da Unidade de Formação e de quem nela trabalha em relação aos superiores hierárquicos da Organização?

**Entrevistado:** Refere nós em relação à Administração?

**Entrevistador:** Sim. O centro tem... trabalha em diversas áreas, não é?

**Entrevistado:** Sim.

**Entrevistador:** Vocês têm autonomia?

**Entrevistado:** Nós temos autonomia...

**Entrevistador:** Em que áreas é que têm autonomia?

**Entrevistado:** Temos autonomia quase total. Ou seja, tudo aquilo que eu quero fazer, posso fazer. Se não for nada muito complexo, nem tenho que comunicar. Se forem coisas complexas, tipo fazer um seminário, que seja em parceria com uma unidade do hospital, só temos que comunicar ao Conselho e, pronto, tenho autonomia total para fazer tudo. Depois, a decisão de tudo o que envolva custos, eu faço sempre proposta ao Conselho e o Conselho tem que aprovar tudo o que tem a ver com dinheiro. Depois, na parte conceptual, na criação de cursos, na criação de projetos, na criação

de outras atividades de formação não formal, informo, normalmente. Eu sei que, por exemplo, temos uma área que eu gosto muito, que é a área dos concursos, que nós assumimos como formação não formal, e planeio tudo, faço um regulamento de concurso, englobo sempre dois membros do Conselho para fazer parte do júri, que também é importante e eles gostam disso. E depois o que faço é só mandar para a minha vogal o regulamento para ir aprovar, porque acho que fica bem, não é? Para não andar aqui a fazer... para eles saberem aquilo que nós fazemos.

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Mas é sempre aprovado, ou seja, acho que tenho a sorte de poder dizer que tenho uma autonomia de 100%. Sendo que de parte financeira tenho sempre que... eu não posso decidir qualquer compra sem ser aprovado pelo Conselho.

**Entrevistador:** Qual a relação do Centro de Formação com a tutela?

**Entrevistado:** Do centro... com a tutela...

**Entrevistador:** Sim. A ACSS, por exemplo.

**Entrevistado:** Sim, é muito boa. Neste momento, até porque o Conselho de Administração delegou em mim todas as relações com a tutela, ou seja, tudo o que tem a ver com ACSS, com o INA, com todas as entidades com quem nós trabalhamos, já não vai diretamente para o Conselho, vem diretamente para mim e, pronto, é excelente.

**Entrevistador:** Isso aplica-se na relação que têm, por exemplo, com a tutela, no campo da formação?

**Entrevistado:** Sim, sim. Quando nós temos...

**Entrevistador:** Portanto, existe... há interação?

**Entrevistado:** Há interação. Quando nós precisamos de esclarecer dúvidas, quando precisamos de apoio, quando queremos criar parcerias, parte da minha iniciativa e depois, pronto, se for protocolos eu analiso o protocolo, faço um parecer, e os protocolos são assinados pela Administração, pelo Presidente. Mas pronto, sempre que vai para a Administração, normalmente, é aprovado. E posso dizer que desde que estou cá nunca nenhuma proposta minha foi recusada, o que é muito giro. Por exemplo, tenho aqui um caso... não é bem tutela, mas podemos dizer que é uma tutela indireta, que tem a ver também com uma entidade do Estado, que é o Instituto de Emprego. Eu tenho relações de proximidade com o Instituto de Emprego e é por isso, também, que depois tenho outra função que é algumas candidaturas afetas ao Instituto de Emprego. E foi por iniciativa minha, proposta minha, pronto, levo sempre ao Conselho para eles dizerem que posso avançar, e eles dizem-me sempre que sim, e depois, a partir daí, a relação mantém-se eu e o [00:10:00] Instituto de Emprego.

**Entrevistador:** Ótimo.

**Entrevistado:** Ainda agora estamos a ter um curso de cuidadores informais, já é o terceiro, em que nós damos formadores, o Instituto de Emprego dá o dinheiro para os formandos e depois de formados e estagiarem aqui, vão trabalhar para a [nome] como cuidadores informais. É um projeto muito giro e inovador porque são três entidades a trabalhar para o mesmo fim.

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** E pronto, e a Administração não tem quase papel nenhum. Tem o papel, no final, de validar e de identificar os diplomas porque, no fundo, eles são os chefes e é simpático que seja o Presidente a entregar os diplomas e não o diretor do serviço.

**Entrevistador:** No campo da formação, portanto, pelo que eu percebi, tem autonomia em questão de todos os assuntos relacionados com a pedagogia dos cursos, com a parte administrativa, menos a financeira?

**Entrevistado:** A financeira, sim. A financeira como é que funciona? Nós, se tivermos formação financiada é um modelo. E se for não financiada, ou seja, se for feita com pessoal da casa, aí não tenho que dizer nada à Administração, é só fazer e andar, porque as pessoas não ganham, vêm no horário de trabalho. Este ano eu queria inverter isto e queria ter um *plafond* para poder pagar a formadores externos, pago pela [nome], que é uma prática que não existia. Sendo aprovada essa modalidade, que eu acho que vai ser, ou na modalidade de financiamento, sempre que eu quero, e aí também tenho liberdade total para escolher os formadores, o que também é muito bom, ou seja, sou eu que decido... é assim, eu decido, mas levo sempre... não é que eles me digam, mas eu acho que fica bem...

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Eu ter a Administração comigo e, pelo menos, saberem o que eu faço. Eles aprovam, normalmente em bloco, os formadores todos, e depois isto vai para as compras, as compras fazem os contratos e depois, quando a formação é dada, eu mando para pagamento e é pago.

**Entrevistador:** Qual a política de formação instituída?

**Entrevistado:** A política da formação por acaso foi agora revista. É, no fundo, nós termos uma formação... muito resumido, não é? Acima de tudo nós queremos trabalhar com a comunidade da [nome], que são cerca de [número] de áreas muito distintas, em três níveis de formação: formação técnica, que é toda aquela formação que nós trabalhamos as competências profissionais e aí temos muito trabalho em parceria com as unidades, por exemplo, com a direção clínica do AVC a fazer cursos na área do AVC, e por aí; depois formação para a cidadania, que são formações transversais



dirigidas a toda a comunidade e não a grupos específicos, em que o objetivo é trabalhar competências transversais e pôr as pessoas a refletir sobre temáticas que são dos nossos dias e que as pessoas, às vezes, passa-lhes ao lado. Tem tido muito sucesso, isto foi criado há quatro anos, neste momento temos um projeto que ganhou força que é "As conversas antes do almoço", em que convidamos, nesta formação para a cidadania, sei lá, o [nome], o [nome], um transexual, um travesti, uma prostituta, um cigano... e a ideia é falarem sobre como é que, por exemplo, quando nós trabalhamos em hospitais, quando falamos em ciganos temos medo porque achamos sempre que os ciganos lidam mal com tudo e é complicado. E trazer cá um cigano e dizer como é que nós devemos lidar com eles, vai melhorar a relação e os cuidados em saúde. E então tem tido muito sucesso. E depois temos a formação para nós, o nós entre aspas, que, de alguma maneira, é formação das competências pessoais de cada um. Ou seja, nós aqui não estamos a trabalhar a formação técnica, mas sim a formação da relação com a pessoa com ela própria, e da relação da pessoa com os outros. E falamos de ioga, teatro, gestão de *stress*, gestão de *burnout*, relações interpessoais, portanto, tudo um bocadinho o que tem a ver com o eu interior, não é? Ou seja, se eu estiver melhor, eu depois sou melhor para a técnica, não é? E também tem tido muito sucesso porque eram áreas que não estavam muito exploradas. Nós tentamos que seja mais ou menos 40% da técnica e 60% da outra, e temos mais ou menos conseguido isso. Depois, ainda dentro da política da formação, ainda incluímos a formação em serviço, que são formações dadas nos serviços especificamente por necessidades pontuais e que nós apenas validamos e atestamos e certificamos. E temos uma outra área que nós também priorizamos muito, que é a formação para a comunidade e com a comunidade e, pronto, que essa está a dar os primeiros passos. Temos o tal curso de cuidadores informais que, no fundo, é trabalhar pessoas da comunidade para **[00:15:00]** saberem trabalhar melhor a saúde e que acho que também tem um longo caminho a percorrer.

**Entrevistador:** Quem é que definiu essa política?

**Entrevistado:** Fui eu. Fiz uma proposta... portanto, é o costume. Fiz uma proposta, neste momento até é engraçado que está... eu já sei que foi aprovada, mas está para aprovação no Conselho.

**Entrevistador:** OK. Portanto, existe um regulamento, uma norma que...

**Entrevistado:** Sim, que é partilhada por toda a gente.

**Entrevistador:** OK. Qual a relação do Centro de Formação com os outros profissionais dos serviços da [nome]?

**Entrevistado:** A relação do centro é uma relação muito peculiar porque, talvez pela minha forma de ser, eu tentei inculir aqui algumas situações muito pessoais, que têm a ver com a minha prática do

associativismo e que, mais uma vez, e não estou a dar graxa ao Conselho de Administração porque eu sempre tive este, mas a verdade é que eles dão-me liberdade e isso é muito bom, tu trabalhares num serviço que te dá liberdade para tu seres tu, não é? Então, nós acho que criámos uma dinâmica muito positiva, nós criámos uma *newsletter*, uma *newsletter* que sai todos os meses, em que para além dos cursos que tem, temos algumas dinâmicas mais informais, em que convido uma pessoa para fazer um editorial sobre um tema que lhe diga respeito; temos uma rubrica que é "Conheça parte de nós", onde nós damos a divulgar projetos pontuais que se fazem na [nome]; temos outra rubrica que é "Todos somos mais do que um", em que a pessoa conta um bocadinho da sua história noutra atividade que não a daqui; e temos outra rubrica em que pessoas mais ligadas ao conhecimento falam sobre temas científicos mas de uma forma mais informal. Pronto, e isto chega a toda a gente, não é? Através de uma *newsletter* que acho que é bonita e está bem feita. Depois, todos os *mails* de comunicação dos nossos cursos saem de mim com a *newsletter* e depois a minha colega, a coordenadora pedagógica, divulga tudo o que eu divulguei de forma mais individualizada. A minha abordagem é uma abordagem muito mais de proximidade. Ou seja, utilizo algumas técnicas de *marketing*, desde a tonalidade das palavras; desde a linguagem, uma linguagem de proximidade, uma linguagem de afeto, de carinho, que não é muito normal nos hospitais. E as pessoas começaram a achar piada a isso e eu acho, fica mal dizer isto, mas pronto, acho que a nossa *newsletter* já é uma referência cá dentro e nota-se que cada vez mais. Havia um grupo que não queria muito fazer coisas connosco, mas, neste momento, a classe médica só quer fazer coisas connosco. Pronto, porque perceberam que a visibilidade também é importante, não é?

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** E eu acho que é muito boa. Porque é que também acho que é muito boa? Porque nós temos aqui – é feito pela gestão da qualidade – uma avaliação do cliente interno através de um modelo complexo, que nem eu sei explicar muito bem, mas sei que naquele modelo que tu avalias todos os serviços. Toda a gente avalia todos os serviços. Os que quiser. Os que não quiser, passa à frente. E naquilo, que depois é o sistema que valida aquilo tudo, o nosso serviço teve a melhor classificação. Há serviços que tiveram classificação negativa, que aquilo não é taxativamente, depois aquilo tem ponderações, é um modelo inovador. E ficamos muito contentes que o serviço de gestão de conhecimento teve classificação de 3.3, que é muito bom. Aquilo acho que é até 5.

**Entrevistador:** OK.

**Entrevistado:** E a nossa foi a melhor nota.

**Entrevistador:** Muito bem. Eu ia-lhe perguntar quais as formas de comunicação e suportes de comunicação, mas já acabou por me responder...

**Entrevistado:** Pois, é isso.

**Entrevistador:** ...relativamente à forma como interagem com os serviços.

**Entrevistado:** Temos também... ainda não disse tudo. Temos cinco *placards* distribuídos pelo hospital; temos uma televisão no nosso serviço que passa os cartazes; temos, na *intranet*, temos toda a nossa parte, em que nós temos uma parte onde estão as *newsletters* todas, temos uma parte onde temos a videoteca formativa. Foi outra coisa que criámos que, no fundo, é algumas formações que fazemos, filmamos, e depois editamos um bocadinho, para ficar mais bonito, e pomos na videoteca. Já temos cerca de 60 vídeos, o que é bom, e as pessoas podem ver. Imagina, estão a fazer uma noite, não têm sono, pronto, veem um vídeo. Não lhes dá certificado, mas dá-lhes competências, não é? E depois temos o nosso portal da formação, que é uma aplicação que nós criámos no ano passado, em que também veio aproximar muito toda a comunidade connosco. Eu costumo dizer nos *mails* que este serviço não existe se as pessoas não se envolverem no serviço. E isso está cada vez a acontecer mais, porquê? Porque essa plataforma tem todos os cursos, esses cursos estão lá com um cartaz, a pessoa inscreve-se diretamente no curso, toda a gente que for ao portal sabe quantas pessoas estão inscritas em cada curso. [00:20:00] Quem está à frente do curso, imaginemos que é um serviço que vai gerir aquele curso, também pode ver facilmente quantas inscrições tem, quantas não tem. Tem os conteúdos formativos e depois tem o portal do formando e do formador. E a pessoa entra no portal do formando e pode ter acesso a tudo o que já fez, tirar um *print* de todas as formações que fez, pode tirar os certificados de todos os cursos que fez, mas para isso tem que fazer a avaliação imediata do curso, não é? E é uma maneira de nós satisfazermos [sobreposição de vozes].

**Entrevistador:** Nós, mais à frente, vamos falar sobre esses aspetos. Avançando agora para... falamos aqui um pouco sobre as políticas e as práticas da gestão da formação, como é que vocês aqui entendem a formação profissional contínua?

**Entrevistado:** Continua. A formação profissional contínua, para nós, não é tanto de uma formação com o objetivo de passar conhecimento, é mais uma formação com o objetivo de partilhar conhecimento, não é? Porque estamos a falar de adultos que sabem, que têm consciência crítica, que podem aceder às nossas bases de investigação ou de pesquisa bibliográfica para ter conhecimento. No fundo, a formação de adultos não formal é mais uma discussão de casos, ou discussão de dúvidas, ou discussão... por exemplo, se for de relacionamentos interpessoais, partilhar

casos. Eu acredito muito na formação não até em sala e na formação que pode ir para os serviços trabalhar a formação com as pessoas em contexto clínico.

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** É assim que nós vemos a formação.

**Entrevistador:** De forma geral, quais os objetivos da formação?

**Entrevistado:** Os objetivos da formação, o primeiro é podermos satisfazer a lei que obriga a que toda a gente tenha direito às 40 horas de formação. Esse é aquele por que nós também existimos, mas eu queria sempre mais e acho que o grande objetivo é tornar as pessoas mais capazes a um nível técnico, mas, acima de tudo, muito mais capazes ao nível emocional e relacional. Acredito que o Centro de Formação pode ser também um centro de humanização e de bem-estar, e é por isso que também tento lutar, e daí nós termos criado, por exemplo, uma galeria, que já foi aprovada pelo Conselho, que é a "Galeria Lugar do Conhecimento", que faz parte do centro, onde nós temos exposições. Vamos agora comprar o material para termos exposições de dois em dois meses, feitas pelos trabalhadores. Os concursos que nós fazemos, por exemplo, o concursos de presépios, isto é muito importante porque os concursos de presépios fazem com que se crie trabalho em equipas multidisciplinares a lutarem por objetivos comuns, e a verdade é que resulta. Por isso, um dos objetivos se calhar... o da técnica é muito importante. Outro objetivo é também promover a autoestima das pessoas, porque eu acho que quando se fazem encontros, quando se fazem seminários, as pessoas ficam mais contentes por poderem mostrar aquilo que fazem. Mas também outro, que eu acho que é importante, é promover o bem-estar das pessoas, e quando elas vêm para o Centro de Formação esquecem que são técnicos e têm um bocado de tempo para refletir, para sentir bem-estar e sentirem o tipo de empoderamento que não têm, muitas vezes, nos serviços.

**Entrevistador:** Certo. Consegue dizer qual a visão da instituição sobre a formação?

**Entrevistado:** Eu acho que a instituição está alinhada connosco, até porque aceita aquilo que nós fazemos, e isto foi apresentado no nosso plano estratégico. Nós todos os três anos apresentamos um plano estratégico para o serviço. Foi aprovado, por isso, a própria política da formação que eu fiz, por acaso, porque tenho esta função, e que foi aprovada pelo Conselho, vai circular como a política, não do meu serviço, mas da [nome]. Ou seja...

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** Tudo o que nós fazemos, em última instância, é a Administração que faz, não é?

**Entrevistador:** Qual o papel do Conselho de Administração na definição das políticas e práticas de gestão de formação? Acabou agora por falar nisso, não é?

**Entrevistado:** Pois, no fundo, eu acho que o papel do Conselho de Administração é estar atento para que se faça o melhor, dando liberdade àqueles que fazem, de pensarem sem qualquer ruído do Conselho. E isso eu acho que é muito positivo porque, de alguma maneira, não estão preocupados em pensarem eles, mas sim em deixar que pessoas a nível abaixo deles possam pensar, até porque essa formação é pensada em conjunto, também, com os intervenientes.

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** E... pronto, se eles vissem que também alguma coisa não estava bem, eles intervinham, não é? Mas é um bocado mais de estarem atentos... como é que se diz? Vigiantes, de vigia.

**Entrevistador:** O serviço de recursos humanos tem alguma intervenção na definição das políticas de formação?

**Entrevistado:** Não. Nenhuma.

**Entrevistador:** Qual o papel da Unidade de Formação na definição das políticas e práticas da gestão da formação?

**Entrevistado:** Desculpe?

**Entrevistador:** O papel em si, [00:25:00] da unidade, neste processo, acaba por ser...

**Entrevistado:** O nosso...

**Entrevistador:** O vosso papel, sim.

**Entrevistado:** O nosso é de definir as políticas e aí é através de diagnóstico de necessidades, auscultação...

**Entrevistador:** Sim, vamos já falar mais à frente, também.

**Entrevistado:** Sim. E depois operacionalizar. Desde a seleção... a definição dos cursos; seleção dos formadores; a criação do material de divulgação; supervisão da formação; e depois a avaliação da formação.

**Entrevistador:** E o seu papel, [nome]?

**Entrevistado:** O meu papel? É...

**Entrevistador:** Na definição das políticas e práticas.

**Entrevistado:** Eu acho que é fundamental e é talvez o principal, no fundo. Eu acho que o papel de um diretor... eu gosto mais de ser um executor, não é? Gosto mais de estar no terreno e eu acho que muitas vezes sou mais técnico do que diretor. Até porque um diretor também é técnico. Mas não gosto muito de definir aquela coisa de "Ah, eu sou o diretor". Não, eu sou...

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** Sou um colega da equipa.

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** Eu acho que é assim, o meu papel definiu estas políticas, que fui eu que as pensei sem muito conhecimento teórico, mais empírico e mais sensitivo, mas se calhar se estivesse aqui outro diretor não seria assim, não é?

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Isto é um bocado a minha visão do mundo, que eu a trouxe e que tive a sorte de a equipa acreditar e ir comigo.

**Entrevistador:** Que importância assume para a instituição, para os formandos e para os utentes, a formação que é cá realizada?

**Entrevistado:** Que...? Não percebi.

**Entrevistador:** A importância que assume para a instituição, para os profissionais, para os utentes. Tem uma noção do que é que isso...?

**Entrevistado:** Sim, tenho, tenho. Nós fazemos uma avaliação anual também para toda a gente, temos um *mail*, que é o global, que dá para toda a gente, a perguntar o que é que acham da formação.

**Entrevistador:** Da formação.

**Entrevistado:** Que impacto teve, se recomendaria, se foi boa, se a divulgação é bem feita, se pensa vir para o ano, quantas vezes veio, quantas espera vir para o ano... E depois outro para as chefias a dizer o mesmo, mas depois uma parte a dizer se acha que os seus colaboradores usufruíram destas formações, se foi positivo, se teve impacto no resultado do trabalho. E, por incrível que pareça, os resultados são estrondosamente positivos.

**Entrevistador:** Existem processos formativos relacionados com a integração institucional?

**Entrevistado:** Sim, nós desfazemos... também é nossa competência, damos o nome de "Sessão de boas-vindas", e que toda a gente que entra aqui, quer estágios, porque os estágios são da nossa competência, quer novos profissionais, passam... nós, todas as terças-feiras, de 15 em 15 dias, temos uma sessão de boas-vindas. Damos certificado, também, que é para a pessoa...

**Entrevistador:** Quais são as áreas que abordam?

**Entrevistado:** Abordamos, para já, o conhecimento da [nome], depois sessão sobre a qualidade, gestão da qualidade, políticas da igualdade entre homens e mulheres, e políticas da conciliação entre a vida familiar e profissional. Depois, risco, para poderem saber que existe um serviço de gestão de risco e como é que podem notificar uma situação, ou isso. Depois a PCIRA para falar sobre higiene, cuidados com as mãos, tudo o que tem a ver com a prevenção de infeções. E depois o nosso auditor

interno, também o metemos um bocadinho para alertar mais a classe médica, mas não só, sobre os riscos, as preocupações com a ética profissional, com o sigilo, o zelo e, pronto, e no caso dos médicos, a parte de aceitar prendas, de não receber prendas dos utentes, tudo isso, que é muito importante e que muitas vezes não valorizamos.

**Entrevistador:** Quais as representações dos profissionais da [nome] sobre as políticas e práticas de formação?

**Entrevistado:** Quais as representações?

**Entrevistador:** Sim. No campo das políticas e práticas de formação...

**Entrevistado:** Sim.

**Entrevistador:** Os profissionais, na sua generalidade, têm alguma representatividade nesse processo? Alguma intervenção?

**Entrevistado:** Tem, sim. Tem, tem. Pronto, como é que nós fazemos? Nós fizemos, acabou agora, um diagnóstico de necessidades em que nesse diagnóstico de necessidades vai a nossa... não é a política. Vai o que sai, em termos concretos, da política. Ou seja, dentro destas três áreas que nós temos, a técnica, a cidadania, a "formação para nós", vai lá mesmo escrito isso, todas as formações que nós achamos que são importantes. E depois, espaços para eles porem outras, não é?

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** E a verdade é que eles respondem a todas e acrescentam muitas em todas. E é engraçado que já percebem que na "formação para nós", não é falar de cirurgias, nem de pensos...

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Mas sim falar... e temos, por exemplo, casos de... no outro dia eu estive a ler, uma pessoa, que não sei quem é, dizia que era importante fazermos sessões de meditação na "formação para nós". Ou seja, acho que toda a unidade já começa... não digo todos, mas muitos já começam a ter esta noção. Depois, este trabalho que é desenvolvido no diagnóstico, vai a um Conselho que se chama Conselho Consultivo para o Conhecimento, que [00:30:00] também foi criado há pouco tempo, em que eu apresento o diagnóstico, o que é que fizemos, como é que está a funcionar... como é que está a funcionar, não, como é que queremos que funcione. E este Conselho dá o seu parecer, se concorda ou não. E o que é este Conselho? É um representante de cada área profissional, é o diretor clínico, é o diretor do internato médico, é o diretor de investigação, sou eu por inerência, e pronto. E depois tem um enfermeiro ou um médico, um assistente operacional ou um assistente técnico, um técnico superior. Depois da ata dali dizer que concordam com aquilo, isto vai ao Conselho para ser aprovado e a partir daí...

**Entrevistador:** Exato.

**Entrevistado:** Operacionalizamos o...

**Entrevistador:** Tem uma noção da importância que os profissionais atribuem à formação?

**Entrevistado:** Tenho. É muito grande e a prova disso é que eu queria, em janeiro, ter o mês parado para pensar, e não consegui porque eu, quando dei por ela, tinha... porque também tinha despoletado isso. Queria muito que os serviços viessem ter comigo para fazer formação e, neste momento, janeiro e fevereiro, eu ainda não pensei quase em formação minha e estou só a operacionalizar formação proposta por outros.

**Entrevistador:** OK.

**Entrevistado:** Isso é muito bom. E também já ouvi, informalmente, de... "este ano não há assim muita formação, pois não?". Ou seja, porque estão à espera das formações mais fora da caixa, não é? "Formações para nós", formações para a cidadania... já houve, já trouxemos este ano, cá, o [nome], e agora vamos trazer a história de vida das pessoas com deficiência. Mas é engraçado que isto cultiva-se, não é? Ou seja, se tu dás, depois não podes deixar de dar porque crias expectativas.

**Entrevistador:** O facto de os profissionais frequentarem formação, isso traz benefícios para eles? Por exemplo, em termos de progressão da carreira, SIADAP...

**Entrevistado:** Sim, sim, sim, sim. Nós sentimos isso, que... pronto, uma das partes importantes, no final da formação, é a emissão dos certificados e toda a gente quer certificados, cada vez mais. Nós agora até está na moda, passamos certificados para comissões científicas, comissões organizadoras, formadores... pronto, tudo e uma coisa desde que esteja inserido naquilo que nós achamos que faz sentido. Nós passamos e sentimos que eles necessitam disso para o próprio currículo, médicos, enfermeiros, toda a gente.

**Entrevistador:** O tempo que os formandos dedicam à formação é contabilizado como horário de trabalho?

**Entrevistado:** Isto aqui é uma coisa gira, que eu já somo de outros, e percebi que nós estamos um bocadinho diferentes. Não sei e é bom, se é mau. Nós aqui, eu tive uma reunião até com uma técnica de outro hospital e percebi que não... nós não temos nada a ver com o que se faz nos outros sítios. Ou seja, aqui as chefias intermédias não validam nada. Ou seja, a nossa relação é diretamente com o cliente final. Ou seja, nós trabalhamos para o assistente operacional, para o enfermeiro, para o médico. Cada um inscreve-se, nós não queremos saber se a chefe sabe, se não sabe, isso não é problema nosso. A pessoas inscreve-se em várias formas, mas isso também não é connosco. Inscreve-se e vem, pronto. Pode vir de várias formas. Aí é que já tenho que saber minimamente.



Tenho que saber, não. Aí é que é a área que outros hospitais fazem e nós não. Pode vir em horários pós-laboral e aí não tem que dar satisfações a ninguém, e vem e faz e vai e é problema dela; se quiser vir em horário de serviço, e muitos sei que vêm, pedem os dias de comissão de serviço para poderem vir. E sei que muitos fazem isso, mas nós não temos noção disso porque isso é um trabalho feito entre o formando e a sua chefia, e não conosco. Sei que há outros hospitais que as pessoas inscrevem-se, mas depois nós teríamos que pedir às chefias para validarem aqueles... o que eu acho que é um bocado mau porque, de alguma maneira, está a infantilizar os formandos e está a hierarquizar o modelo formativo. Ou seja, para a pessoa fazer formação tem que ter sempre o chefe a autorizar. E acho que é mau. Acho que a pessoa tem liberdade de fazer a formação e decidir por si se quer vir em horário laboral ou em horário não laboral. E a verdade é que tudo corre bem. Nós, aqui, só interferimos numa coisa que é: quando são formadores nossos, como penso que já disse ao [nome], nós temos formadores internos, e ninguém ganha, é tudo gratuito. Quando... a não ser os de suporte básico de vida. Quando os formadores internos vêm dar formação, eu aí mando um e-mail para a sua chefia a pedir que aquelas horas sejam contabilizadas no horário dela, não é? Que é para não ser lesada. E pronto, aí faz sentido que seja eu, enquanto diretor, a falar com a chefe, ou a gestora, ou lá quem é que for, para autorizar. Isto mais na classe da enfermagem, porque se for na classe médica, nem preciso.

**Entrevistador:** De que forma é que a entidade motiva ou sensibiliza os profissionais para participarem na formação?

**[00:35:00]**

**Entrevistado:** De que forma?

**Entrevistador:** Têm estratégias desenvolvidas?

**Entrevistado:** Sim, temos uma estratégia de *marketing* que passa muito por aquilo que eu já disse. Focar toda a gente na *intranet*, que eu depois posso-lhe mostrar no nosso portal, que eu acho que está muito giro. Ou seja, cada vez menos virem cá e cada vez eles usem aquilo. Claro que vêm na mesma cá, porque gostam de vir. E depois uma comunicação diária. Nós todos os dias comunicamos e sempre com este ritmo: início do mês, a *newsletter*, e depois todos os dias... a *newsletter* tem, por exemplo, 30 cursos. Durante o mês, todos os dias, divulgamos um ou dois cursos.

**Entrevistador:** OK.

**Entrevistado:** De forma contínua e cadenciada, não é? E depois também tentar utilizar algumas estratégias de *marketing*. Por exemplo, na gestão dos *mails* colocar temas apelativos, por exemplo, um exemplo, uma formação que é para toda a gente, mas que não é para médicos... não, por

exemplo, uma formação que é para assistentes operacionais. Sou capaz de pôr no título do *mail* a dizer: "Chegamos até si para levar informação importante para os assistentes operacionais. Sem interesse algum para médicos, enfermeiros..." ou seja, dizemos o contrário. Dizemos que não interessa, que não faz sentido ler, mas que é muito importante para os assistentes operacionais. O que é que isto faz? Faz que toda a gente vá querer ver, não é?

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** E depois, ao ver, tem lá mais outro curso que dá para todos.

**Entrevistador:** Considera que as políticas e as práticas instituídas cá são as adequadas à realidade atual?

**Entrevistado:** Acho que podíamos ter aqui ainda mais condições para a prática simulada, que não temos. É uma área que eu gostava de apostar muito, que é o trabalho de... pronto, de pensarmos momentos de bem-estar, de felicidade, porque nos fazemos aqui muita formação em *design* clínica, que é uma área muito interessante, mas que, por falta de dinheiro e por falta de condições ainda não é possível. Mas a ideia era que... mas também se pudesse fazer este trabalho de exploração, não é? De como é que nós podemos tornar os nossos serviços mais felizes, que promovam mais bem-estar. Já fazemos algumas vezes, mas ainda é muito pontual.

**Entrevistador:** Relativamente a esta questão das políticas e às práticas que têm cá implementadas, elas são mais de carácter formal, informal, ambas...?

**Entrevistado:** São mais de carácter informal. Isto também foi giro, porque nós tivemos uma auditoria... houve um ano que nós tivemos muitas auditorias. E tivemos uma da Direção Geral da Administração Interna, pronto, e eles gostaram muito da nossa forma de trabalhar porque, no fundo, para eles o importante é a relação, não é? Era aquilo que eles queriam. E então, pronto, eu estava até com medo, porque pensava que só queriam ver papéis, e eles... eu agora já não tenho. Mas ali a minha colega tinha muitos corações no *placard* e elas até tiraram fotografias porque acharam que aquilo era importante. Ou seja, de alguma maneira...

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** Claro que quiseram ver papéis, relatórios, documentos, mas valorizaram muito pequenas coisas. Por exemplo, um aspeto que eu acho importante, não faço nenhum cartaz, ou raramente faço, a não ser porque temos sempre que respeitar o outro... para mim o cartaz tem que ter sempre uma nota biográfica do formador e uma fotografia do formador. Porquê? Para a pessoa conhecer a cara do formador, que acho que é importante, cria relação, cria processo de humanização, e para também saber quem é que é aquela pessoa, não é?

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** E isso acho que dá mais trabalho porque tens que andar sempre a pedir fotografias, notas curriculares, e às vezes mandam e depois dizem: "Olha, afinal esqueci-me, falta-me este curso", "Olhe, já quero esta fotografia, que já tirei uma nova". Mas acaba por ser bom.

**Entrevistador:** Quais os ramos de formação instituídos cá na instituição?

**Entrevistado:** Os ramos...

**Entrevistador:** Há formação obrigatória, formação em serviço... já falou há pouco.

**Entrevistado:** Pronto, sim é isso, já falei. Pronto, temos, dentro da formação [imperceptível] política também falamos disso. Nós temos a formação institucional, não é? A formação obrigatória que está na institucional, e a formação em serviço. A formação em serviço, nós gerimos só para validar e certificar. Formação institucional, temos a formação obrigatória que temos sempre que fazer após proposta ao Conselho. E na formação obrigatória está sempre ligada à formação técnica; depois, a formação técnica tem outras formações que não obrigatórias. E dentro da formação institucional dá a formação para a cidadania e a formação para nós. Portanto, assim é que está mais organizado.

**Entrevistador:** A atividade da formação está sujeito a algum controlo interno ou externo?

**Entrevistado:** A atividade da formação está sob controlo.

**Entrevistador:** Sim. Há alguém que controla a forma como a formação é realizada? É [00:40:00] auditada, a formação?

**Entrevistado:** Sim, a formação... nós somos auditados pela norma da qualidade, pela nossa política da qualidade, somos certificados. Somos também auditados pela conciliação entre a vida familiar e profissional porque esta certificação que nós temos, muita das boas práticas que se possam incluir, estão aqui na formação. E depois temos também... essencialmente é aí que somos auditados anualmente, e pronto, pontualmente podemos ter, por exemplo, uma auditoria... é auditorias externas, mas essas ninguém controla.

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** E podemos ter auditoria do auditor interno, que já tivemos uma sobre o modelo de funcionamento.

**Entrevistador:** Na função pública está cada vez mais presente a gestão por objetivos. Essa gestão é aplicada cá na vossa instituição? Tem ideia disso?

**Entrevistado:** Sim, nós temos objetivos, mas, acima de tudo, queremos fazer os objetivos com qualidade, não é? O mais importante é fazer bem, do que fazer número, não é? Claro que eu interessame, se eu conseguir um volume de formação de 30.000 horas, fico contente. Mas se tiver 28 e vir

as pessoas contentes, também fico contente. Eu depois acho que os objetivos não podem ser só de um serviço, tem que ser em conjunto, não é? Nós aqui temos uma política que não é muito interessante, que é uma reunião semanal com todos os diretores e, por exemplo, se eu sei que o hospital está com poucos recursos, tem muito trabalho, tem que atingir metas para atingir cirurgias, para atingir consultas, é lógico que eu não vou ter tantos formandos, não é? E por isso, se calhar, eu vou ter objetivos mais baixos. Mas eu acho que acima de tudo é atingir os objetivos, isso queremos, mas objetivos que satisfaçam, no nosso caso, o cliente interno.

**Entrevistador:** Quem responde por essa gestão?

**Entrevistado:** Por a gestão dos objetivos?

**Entrevistador:** Objetivos.

**Entrevistado:** Aqui, no meu caso, sou eu.

**Entrevistador:** Isso tem impacto, naturalmente, nas práticas de gestão da formação profissional?

**Entrevistado:** Sim, claro.

**Entrevistador:** Passando agora a falar um pouco, e também as perguntas são mais curtas, sobre as necessidades de formação, digamos, a fase de diagnóstico das necessidades, o Conselho de Administração tem alguma intervenção nesta fase?

**Entrevistado:** Não. Não... melhor dizendo, tem. O Conselho de Administração intervém na fase final, que é validar o diagnóstico. Que normalmente concorda.

**Entrevistador:** O serviço de recursos humanos?

**Entrevistado:** Não. Tem só o papel de utilizador. Ou seja, os técnicos dos recursos humanos, assim como o diretor, pode participar no diagnóstico a nível pessoal dizendo o que é que gostaria de fazer.

**Entrevistador:** E o papel da Unidade de Formação, nesta fase?

**Entrevistado:** Nesta fase? É a construção do formulário, é promover a reunião com o Conselho Consultivo para o Conhecimento, e é difundir de forma contínua a atingirmos um objetivo mínimo, que são os 10% da população.

**Entrevistador:** E o seu papel?

**Entrevistado:** O meu papel? É construir o formulário, essencialmente, e divulgar... esse sou eu que divulgo. Divulgar de forma apelativa a partilha do envolvimento das pessoas nisso.

**Entrevistador:** Qual o tipo de envolvimento dos profissionais da organização nesta fase?

**Entrevistado:** É assim...

**Entrevistador:** Da análise de necessidades.

**Entrevistado:** Todos os [número] poderiam responder. Mas a verdade é que a este que saiu agora só responderam 400. Mesmo assim, já não é mau. Mas, de facto, eu gostava muito que respondessem [número].

**Entrevistador:** Como classificam as necessidades de formação? Digamos, de... elas surgem no sentido de se procurar uma satisfação mais de necessidades coletivas, individuais, ambas...

**Entrevistado:** Nós, o nosso diagnóstico é feito muito das necessidades individuais. E sempre naquela perspetiva de formação técnica, de formação para a cidadania, formação para nós. Mas claro que há coisas que são coletivas, não é? Por exemplo, um centro de saúde, precisam todos de fazer o DAE, por exemplo.

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** E aí são necessidades coletivas. Muitas vezes até depois tentamos agregar, porque depois isto não é uma coisa estática. Isto aqui sai um relatório, mas depois a realidade, umas vezes, pode ser outra, não é? Nós tentamos satisfazer as necessidades. Mas centramo-nos muito na pessoa, até porque o formulário é dirigido para a pessoa. Nós não mandamos formulários dirigidos para o grupo de profissionais do serviço de medicina.

**Entrevistador:** Qual a metodologia que adotam nesta fase?

**Entrevistado:** É uma metodologia... pronto, é... lançamos um inquérito, não é? Depois é analisado o resultado.

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** É um inquérito com [00:45:00] perguntas abertas e fechadas, não é? Que é importante porque nós não podemos só condicionar a nossa perspetiva, também temos que dar... e a outra parte, para mim, é sempre a mais importante, que é onde nós vamos buscar as novidades.

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** E depois... pronto, acima de tudo é isso. É um trabalho...

**Entrevistador:** Falou-me...

**Entrevistado:** No fundo é um relatório... dá o relatório através da avaliação do inquérito, ou do formulário.

**Entrevistador:** Pronto. Digamos que o inquérito e o formulário acaba por ser o instrumento direto.

**Entrevistado:** O instrumento direto.

**Entrevistador:** Utilizam instrumentos indiretos? Por exemplo, um relatório do gabinete de utentes, ou do gabinete do cidadão...?

**Entrevistado:** Não, não, não.

**Entrevistador:** As reclamações dos utentes...

**Entrevistado:** Não, não.

**Entrevistador:** Não pegam nisso?

**Entrevistado:** Não.

**Entrevistador:** Pode descrever, assim de uma forma muito sucinta, como é que o processo de análise de necessidades decorre? A altura do ano, como é que...?

**Entrevistado:** É assim, nós começamos a fazer em... este ano é um ano atípico, não é? Porque não há financiamento, não há nada. Nós começamos a fazer isto em outubro, o diagnóstico, e acabamos sempre em dezembro para em janeiro já termos fechado. Este ano atrasámo-nos um bocadinho porque tínhamos o fecho do plano de formação... da formação financiada, e vamos acabá-lo em fevereiro. Mas a ideia é que... normalmente nós esperamos que em fevereiro já estejamos a aplicar o plano de formação. Este ano vai ser em março. Portanto, ou seja, agora em fevereiro...

**Entrevistador:** Portanto, vocês, nesse período, enviam o questionário...

**Entrevistado:** Enviamos o questionário e pronto, e vamos divulgando várias vezes. E quando... agora já está fechado, agora já estamos em fase de análise. Para a semana vamos ter a reunião do Conselho Consultivo e depois construímos o manual, ou seja, o que nos levou aquilo, com as propostas que dali saem, formativas, e que orçamento isto implica, não é? E vai para o Conselho.

**Entrevistador:** Há dificuldades neste processo? Sente dificuldades?

**Entrevistado:** Não, é muito pacífico.

**Entrevistador:** A fase de análise de necessidades está sujeita à validação de algum órgão? A análise de necessidades.

**Entrevistado:** A análise de necessidades, ou seja, o formulário?

**Entrevistador:** Da análise de necessidades vai resultar um conjunto de cursos que vão ser desenhados.

**Entrevistado:** Sim, sim.

**Entrevistador:** Esse resultado tem que ser validado ou vocês avançam logo para...?

**Entrevistado:** Não.

**Entrevistador:** Para a programação, em si, de...

**Entrevistado:** Nós avançamos para a programação, mas se houver custos, temos sempre que levar um Conselho. Por uma questão ética de boa vizinhança. Nós levamos sempre tudo ao Conselho, até para eles saberem o que estamos a fazer.

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** E, pronto, e depois de no Conselho estar aprovado, isto passa a ser o plano de formação, não do Centro de Formação, mas da [nome], não é?

**Entrevistador:** Falando mesmo agora aqui da questão da programação da formação em si, qual o papel da tutela na definição das áreas de formação?

**Entrevistado:** A tutela, pronto, nós tentamos sempre, para além daquilo que os nossos colaboradores trazem, tentamos também saber quais são as novidades que a tutela tem, não é? Às vezes eles mandam informação, outras vezes ligam-nos. Por exemplo, agora os serviços partilhados, vamos fazer um protocolo com eles, especialmente em formação. E pronto, às vezes, alguma formação é um bocado inspirada nessas... por exemplo, eu sei que nós aqui neste plano de formação que foi financiado apareceu-nos muito nestas áreas transversais, e que foi muito positivo e foi muito fruto de documentos mandados pela ACSS, que nós achámos que eram interessantes. Eu, pessoalmente, gostei, e queria tudo, e... e pronto, e fizemos.

**Entrevistador:** Qual o papel do Conselho de Administração na programação da formação? Tem alguma intervenção?

**Entrevistado:** Não. Só tem de aprovar.

**Entrevistador:** O papel da Unidade de Formação.

**Entrevistado:** O papel da unidade é total. É a responsável máxima.

**Entrevistador:** Pela elaboração do plano, é isso?

**Entrevistado:** Do plano, sim.

**Entrevistador:** E o seu papel, [nome]?

**Entrevistado:** É da supervisão. No fundo, este plano é feito... nós somos uma equipa pequena, por isso... sou eu e a minha colega [nome] que fazemos e eu acho que acabo por ter também um cunho muito forte porque eu estou mais virado para a parte das formações transversais, não descurando da outra porque senão os médicos matam-me, e eu não quero, acho que também é importante pensarmos nisso. Mas acho que nós os dois conseguimos alinhar bem. E pronto, eu agora já tenho alguma experiência, já percebi que se eu quero estar bem com todos no sentido de poder agregar toda a gente, e esse é o papel de um Centro de Formação, é não descurar muito a ciência, não é? Não descurar muito... tudo é ciência, mas num hospital a decisão médica ainda tem um peso muito importante. E se nós falarmos em Tai Chi, em ioga do riso... eu no início, quando cheguei, tive médicos a mandarem-me *mails* a dizer: "Dr. [nome]...", não, "Prof. [nome], o que é que pretende fazer do Centro de Formação?". E eu até pensei: "Bem, eu acho que hoje ainda não entrei e já estou a sair porque isto não está a correr bem". **[00:50:00]** Mas como mandou com conhecimento do

Presidente, que era só [impercetível], o Presidente respondeu a dizer que quem tem medo do desconhecido é sinal que tem medo de si próprio. E isso foi muito bom porque, no fundo, eu tenho que elogiar muito o meu Conselho porque eu trabalhei na função pública toda a vida e nunca senti isto, e isto faz toda a diferença.

**Entrevistador:** Claro. Mesmo.

**Entrevistado:** Um hospital que me deixa fazer o que eu quero, que me deixa pensar. E isso é a melhor coisa que podes fazer. Eu se fosse pelo dinheiro, pelo cargo de ser diretor, eu... e se fosse com regras que eu já vi noutros hospitais, eu já me tinha ido embora. Eu aqui sinto que, pá, se eu amanhã me apetecer... é assim, eu não faço as coisas assim no ar, não é? Mas, por exemplo, se eu amanhã... sei lá, vamos ver assim uma coisa polémica. O mais polémico que eu já trouxe, um transexual, isto ainda é visto com maus olhos, não é? A verdade é que é saúde, não é?

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** Mas a sociedade ainda não aceita, e tanto não aceita que ele veio, que foi uma história incrível, e nós tínhamos 10 pessoas a assistir. Foi uma vergonha. E ouvires uma história de um menino de 22 anos, que era menina e passou para homem, e que agora é um licenciado, criou uma Associação de Estudantes, luta pela defesa, pá, isto é incrível, isto é emocionante. E isto é muito importante para a comunidade médica conhecer, porque quando nós temos um transexual doente, às vezes nem se sabe em que cama se põe, a que casa de banho vai...

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Como é que trata, que nome se chama... portanto, nós temos que aprender outras realidades. E apesar de ter tido pouca gente, o Conselho viu de bons olhos. E quase sempre o Conselho vem às coisas mais polémicas, o que também é muito giro.

**Entrevistador:** Os profissionais da instituição têm algum envolvimento na programação da formação?

**Entrevistado:** Ora bem, eles têm...

**Entrevistador:** Na programação.

**Entrevistado:** Sim, têm. Têm aqui de duas maneiras. Há muitos profissionais que fazem formação connosco já há muitos anos e eles têm um papel quase de 60% de envolvimento; e há outros que nós tentamos envolvê-los, ou seja, nós sabemos que aquela pessoa é muito boa nisto, então convidamos para nos ajudar a construir a memória descritiva e isso. Mas, por exemplo, [impercetível], por exemplo, aqui estes cursos de anestesia para enfermagem. Isto foi feito com um médico anestesista, eu e ele, ele trouxe os conteúdos científicos, eu ajudei a construir, e por isso há um envolvimento



enorme, não é? Ou seja, ele pensou, traz os formadores, e pronto, e depois o que é giro é a tal dimensão que nós conseguimos. Por exemplo, na Comissão... eu acho que devo ter aqui tudo. Há uma Direção – não é? –, há uma Comissão Científica e há uma Comissão Organizadora onde está ele e também estou eu. Ou seja, há aqui uma...

**Entrevistador:** Uma interação.

**Entrevistado:** Uma interação. Mas depois... deixa ver se temos aqui outro. Por exemplo, aqui outro, “medicina interna”, que queriam fazer este curso, ou seja, que envolvimento é que eu tive aqui? Nenhum. Foi esta médica que teve o envolvimento. Por isso eu acho que é muito giro. E este ano, então, está a acontecer. Olhe, por exemplo, este curso de laparoscopia foram médicos que me pediram para poder ajudar neste curso, e noutros. Por exemplo, este é um encontro, é o primeiro que vamos fazer sobre a enfermagem perinatal. Foi tudo feito pelo grupo de enfermeiros que está a organizar e por nós aqui. E já tem 120 inscritos.

**Entrevistador:** Muito bem. O plano de formação está sujeito à aprovação de algum órgão?

**Entrevistado:** O plano de formação, sim, vai ao Conselho de Administração para aprovação. Principalmente a parte financeira, mas vai tudo.

**Entrevistador:** Como classificam a formação planeada? Ela é mais de cariz técnico, relacional... há pouco já falou um pouco disso.

**Entrevistado:** Sim. Acho que temos, sei lá, vamos pôr os 50-50.

**Entrevistador:** Quais as áreas temáticas predominantes das ações na generalidade?

**Entrevistado:** Da formação técnica, eu acho que são muito diversas. Desde aquelas que nós sabemos sempre que são suportes básicos, fogos, infeção... mas depois temos um conjunto super alargado, desde cuidados paliativos, gestão do luto, feridas, vacinação... sei lá, são tantas áreas... é muito difícil estar a expô-las porque são imensas, mesmo. Das áreas relacionais é muito gestão de equipas, gestão de conflitos, depois gestão de *stress, burnout*, trabalho em equipa, [00:55:00] ioga, Tai Chi...

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** E por aí.

**Entrevistador:** Quando vocês desenham os processos formativos têm em consideração a satisfação das motivações, necessidades pessoais, sociais e profissionais dos próprios colaboradores da instituição?

**Entrevistado:** Sim, claro.

**Entrevistador:** E consegue exemplificar só alguma...?

**Entrevistado:** Sim. Uma, que é um modelo até muito giro e que nós ficamos muito contentes, foi por acaso. Nós achávamos que os assistentes operacionais eram muito... nunca nos lembramos deles, não é? Estão sempre na vida deles. Então, um dia, quando... logo no segundo ano que eu estava cá, eu fiz uma formação para eles, eu e a diretora dos hoteleiros, e então a formação... não era formação, era uma sessão aberta, que o título era "Agora é a nossa vez". E a ideia era auscultá-los, o que elas tinham de bom e de mau e porque é que se queixavam. Então, foi muito giro, porque eu era uma pessoa que estava isenta, não é? Eles podiam-me dizer tudo porque eu não sou chefia deles, então eles queixavam-se dos enfermeiros; queixavam-se dos médicos; queixavam-se que as enfermeiras não faziam nada, só pintavam as unhas; no horário de trabalho só viam as viagens e que eles é que tinham que trabalhar, pronto, foi um filme. Muito engraçado, mesmo, mas fez-lhe muito bem porque foi uma catarse, não é? Depois eu pedi-lhes para fazer uma dramatização de um modelo de um dia típico, então foi de chorar a rir, uma a fazer de enfermeira, outra fazia de doente, outra fazia de médico e outro fazia de assistente operacional. E está muito tipificado onde é que o assistente operacional está e quais são os conflitos, não é? Porque depois o assistente operacional tem a chefia que é enfermeira, mas tem a chefia dos assistentes operacionais que é outra assistente operacional. E então tem duas chefias. No meio disto tudo ainda tem que levar de dois lados. E então daí concluímos o que é que podíamos fazer para eles melhorarem. E, pá, eles disseram "isto realmente é interessante porque nunca ninguém nos perguntou". E então consegui, claro... eu sabia o que tínhamos para dar e tentei agrupar pensei: "Olhem, eu acho que vocês precisam de saber quais são as vossas competências, não é? Então, se calhar, é importante uma formação. Depois, vocês estão sempre em conflito, então no fundo era importante criarmos um curso de gestão de conflitos. E depois vocês também têm muitas relações, é importante um curso de relações interpessoais, não é?". E depois ainda me lembrei desta que foi ética, não é? "Vocês sabem que não podem dizer coisas e às vezes dizem..."... porque depois eles também diziam coisas... "do doente, sabem até onde é que podem ir, o que é que não podem dizer do doente". Eles diziam: "Ai, sim, nessa parte nós percebemos". E então construímos aqui um curso, que foi este que existe, que já vai na sétima edição, que se chama... e demos-lhe um nome apelativo, que foi muito giro, que foi "Curso de Assistente Operacional..."... Não, "Curso para assistentes operacionais de sucesso em quatro módulos". Ou seja, isto não... é tudo aquilo que nós já fazemos, estás a ver? Mas demos-lhe um nome pomposo. O que é que fez isto? Melhorou a autoestima das pessoas. Nós vamos fazer um curso de Assistente Operacional.

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Juntámos formadores destas áreas, a custo zero. E cada curso era uma manhã. Só tinham o certificado se fizessem os quatro cursos. Pá, foi um sucesso. Já certificámos 300 pessoas, faltam-nos 150. E isto eu acho que responde a isso, não responde?

**Entrevistador:** Sim, perfeitamente.

**Entrevistado:** No fundo foi empoderar uma classe que estava um bocado esquecida. [tosse]. Já estou cansado.

**Entrevistador:** Os conteúdos pedagógicos são definidos por quem?

**Entrevistado:** Os conteúdos pedagógicos pedimos sempre, se houver da tutela já referenciais, usamos esses. Se não houver, pedimos que o formador os faça.

**Entrevistador:** Modalidades de formação em prática, cá?

**Entrevistado:** Modalidade de formação prática?

**Entrevistador:** Em prática.

**Entrevistado:** Em prática? Temos...

**Entrevistador:** É uma formação mais de intervenção, ativa...

**Entrevistado:** Sim, sim, temos, pronto, aquelas típicas, não é? Dos fogos...

**Entrevistador:** Mas as modalidades em si, se é teóricas, teórico-práticas...

**Entrevistado:** Ah, sim, sim, sim. Ah, já percebi. Sim, temos todo o tipo. Temos formação... temos muita formação prática que eu tento sempre inculcar que seja formação mais de apresentação de casos do que teórica, e usar cada vez menos o PowerPoint. Acho que isso só dilui a relação. Depois, muita formação teórico-prática, e temos também formação só prática.

**Entrevistador:** Regimes de formação. **[01:00:00]** Laboral, pós-laboral...

**Entrevistado:** Temos laboral, pós-laboral e, às vezes, de fim de semana.

**Entrevistador:** As metodologias pedagógicas adotadas na formação, pelos formadores?

**Entrevistado:** Deixamos ao critério deles, mas aconselhamos sempre a utilização de maior número de meios audiovisuais.

**Entrevistador:** O vosso plano de formação, como é que ele é estruturado? O que é que ele retrata, de uma forma muito generalizada, o plano de formação?

**Entrevistado:** O plano de formação tem uma introdução onde nós espelhamos aquilo que as pessoas quiserem, não é? E depois tentamos fazer um plano de formação já com datas marcadas, com todas as formações misturadas, ou seja, obrigatória, institucional...

**Entrevistador:** Tudo.

**Entrevistado:** Tudo junto, mas já com a cadência dos meses. Cada área tem uma cor. A técnica é vermelha, a cidadania é azul e a "para nós" é verde e "para a comunidade" é castanha. Claro que depois este plano de formação que é colocado na nossa plataforma, a *intranet*, às vezes não corresponde à realidade porque depois uns são feitos depois e outros antes, e pronto.

**Entrevistador:** Existe algum modelo pré-definido ou ele é...

**Entrevistado:** Tentamos sempre criar... inovar um bocadinho. E depois levar ao *designer* para lhe dar um cunho mais...

**Entrevistador:** No plano de formação e na caracterização dos processos vocês definem logo quem é o público-alvo?

**Entrevistado:** Sim, sim. Ou seja, cada curso... há cursos... eu gosto muito, não sei se... pronto, é a minha perspectiva. Eu acho que todos os cursos deviam ser para toda a gente, à exceção de alguns. Porque, por exemplo, um curso de médicos, os médicos... "ah, é só para médicos", já consegui em alguns, "mas porque é que não pode ir um enfermeiro?". Um enfermeiro, se calhar, não vai usar aquilo, mas pode aprender. E quem sabe se aquele enfermeiro um dia não quer ser médico, não é? E se calhar pode não ser a função dele, mas pode vir a coadjuvar com o médico e pode aprender, não é?

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** Claro que não vais pôr um assistente operacional de um curso de médicos, não é? Mas eu acho que há aqui coisas que se podem juntar. Mas aí damos sempre prioridade àquilo que diz a lei ou àquilo que diz o formador se organiza o curso, não é?

**Entrevistador:** No plano de formação vocês traduzem as ações que resultaram do diagnóstico?

**Entrevistado:** Sim.

**Entrevistador:** Colocam lá outros tipos de ações sem serem essas?

**Entrevistado:** Se achamos que...

**Entrevistador:** São incluídas outras ações?

**Entrevistado:** Se achamos que são estratégicas para a [nome], incluímos. Mas tentamos sempre que seja o espelho daquilo. Mas, às vezes, pomos sempre outras que não são, por desconhecimento, porque nós sabemos *a posteriori* e que percebemos que faz sentido e que já teve sucesso.

**Entrevistador:** O plano de formação contempla ações de formação que permitem aos formados partilharem os seus conhecimentos, vivências, experiências?

**Entrevistado:** Sim. E cada vez mais tentamos que seja isso.

**Entrevistador:** Que valor é que é atribuído a isso?

**Entrevistado:** Aquilo que nós tentamos cada vez mais é que sejam formações alinhadas nessa perspectiva. Ou seja, que não sejam tanto expositivo, mas mais participativo, mais... as pessoas até poderem submeter casos clínicos ou casos... e depois serem escolhidos alguns para debater. Acho que cada vez mais isso é importante.

**Entrevistador:** Como é que vocês selecionam os formadores?

**Entrevistado:** Acima de tudo pela competência profissional – não é? – técnica da área. Por referências que nos podem dar de outros sítios, e pela primeira... e pela entrevista. Eu acho que a entrevista faz toda a diferença. Eu, para mim, os internos já são da casa, já os conhecemos e já vinham de antes, não é? Os de fora eu tento sempre que sejam pessoas, pá, que tenham um espírito um bocadinho mais inovador, mais... que não seja aquele formador tão tradicional.

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** Às vezes no IEFP consigo alguns, pronto, às vezes com colegas de outros centros.

**Entrevistador:** O acesso à formação, como é que é feito? Isto é, como é que vocês selecionam os formandos?

**Entrevistado:** Não selecionamos. Nós divulgamos e a pessoa inscreve-se. Isto é tudo gente adulta, a pessoa tem que ler tudo, tem que saber que é naquele dia, qual é o destinatário, se não for aquele destinatário, não se inscreve. Se for para pagar, porque às vezes temos umas que são pagas, tem que pagar, fazer tudo direitinho. E depois as pessoas inscrevem-se. Pronto. E se nós pomos limite para 20, mas se tiver 30, se couber na sala, vai tudo. É assim que nós fazemos. Se forem... por exemplo, suporte básico de vida, só cabem 12, mas os formadores não gostavam muito, eu agora consegui que tivéssemos sempre dois suplentes, que é para se um desistir, entrar, e termos sempre... pomos *overbooking*, dois, mas não fazemos seleção.

**Entrevistador:** Avançando agora para a questão da execução da formação, imaginemos que ela já está a acontecer, não é? A tutela tem alguma intervenção nesta fase?

**Entrevistado:** Não. Só quando nos vem inspecionar.

**Entrevistador:** [01:05:00] E o papel da Unidade de Formação, nesta fase?

**Entrevistado:** Temos todo. Desde a limpeza das salas; os materiais que são... muitas vezes, é preciso materiais que o formador necessita, não é? Pronto, temos que pensar nisso tudo. Os meios audiovisuais, água para o formador, folha de ponto, materiais de apoio...

**Entrevistador:** Tudo o que é necessário para a execução.

**Entrevistado:** Tudo o que é necessário, sim.

**Entrevistador:** E o seu papel, [nome]?

**Entrevistado:** O meu papel aí já é pacífico. Eu aí já não entro muito porque já estou a pensar nas outras.

**Entrevistador:** Consegue... olha para os formandos da instituição...

**Entrevistado:** Sim.

**Entrevistador:** Consegue ler que representação é que eles assumem nas formações? Por exemplo, se há uns formandos mais críticos, se estão lá na formação de uma forma passiva só por estarem... como é que consegue... quer falar um pouco disso?

**Entrevistado:** Acho que temos de tudo. Acima de tudo temos formandos... por exemplo, eu já sei que no ano passado passaram por aqui [número], o que é muito, não é? Nós só somos [número], por isso quer dizer que muita gente repetiu, e muitos não vieram, por isso quer dizer que muita gente veio muitas vezes. Já sabemos que muitos vêm sempre. Acho que acima de tudo temos muita gente crítica e acho que esta [nome] é uma [nome] muito virada para uma cultura que eu não conhecia, mas que é uma cultura muito de serem os maiores, os melhores. É isto que eu senti quando cheguei aqui. Acho que eles tentam... isso por ser a primeira [nome]. É isso que eu... foi isso que me disseram e que eu absorvi. E, realmente, eu noto isso. Eu acho que as pessoas vêm... não vêm para matar horas, elas vêm porque querem fazer e aprender. Querem usar o máximo da formação, tanto é que depois as avaliações que fazem, que eram em papel e agora já é na plataforma, são sempre muito críticas. Normalmente são boas, mas se há coisas más, são críticas. E que eu acho que também nos dão esses contributos, ou seja, nem é preciso chegar à avaliação para nós já sabermos os problemas. Ou seja, se alguma coisa correu mal já nos vêm dizer, ou a mim ou à [nome], e pronto. Eu, nessa parte, só faço... vou sempre cumprimentar o formador, vou apresentar o formador, dou as boas-vindas ao curso, normalmente é a minha colega que faz isso, às vezes eu vou, e pronto, depois já venho pensar no futuro e deixamos que a coisa aconteça, flua normalmente.

**Entrevistador:** Nas formações, e já no plano da formação que está em execução, quem é que define os objetivos, conteúdos, metodologias...

**Entrevistado:** Isso deixamos que seja sempre o formador, pronto, e pedimos sempre que ele nos envie antes para o *dossier* pedagógico, mas é, normalmente, ele, e se nós tivermos alguma referência da tutela, enviamos para fazermos aqui a junção.

**Entrevistador:** Os formandos participam neste processo?

**Entrevistado:** Não, a não ser que o formador veja a metodologia assim.

**Entrevistador:** Portanto, o formador tem autonomia para alterar os conteúdos pedagógicos?

**Entrevistado:** Tem, desde que nos diga previamente.

**Entrevistador:** OK. Mas imaginemos que os interesses dos formandos durante a formação vão-se alterando...

**Entrevistado:** Ah, sim, sim. Sim, sim, também pode alterar. Sim, isto aqui não é uma coisa assim... nós não temos que cumprir um plano de formação...

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** Uma formação para atingirmos um diploma, não é? Se o formador chega à sala e percebe que as necessidades são outras, se calhar, inverte, porque o que interessa é também satisfazer as expectativas dos formandos, não é?

**Entrevistador:** Na execução das ações de formação, portanto, elas quando estão a acontecer são criados momentos que permitem aos formandos partilhar experiências, vivências pessoais?

**Entrevistado:** Sim, muitas das vezes... principalmente nas formações transversais e...

**Entrevistador:** De que forma?

**Entrevistado:** Por exemplo, eu já participei em algumas também, não é? E dinâmicas de grupo que se fazem, em que cada um tem que contar experiências, situações positivas, negativas. Depois através do grupo em que é construído definições ou políticas ou uma metodologia sobre um tema dado pelo formador e que depois é apresentado ao grupo. Pronto, mas isso, com os nossos formadores nas áreas transversais, isso é uma coisa que...

**Entrevistador:** Acontece muito.

**Entrevistado:** Acontece muito. Nas áreas... nas outras áreas, acontece mais partilha de casos clínicos, não é?

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Isso cada vez mais...

**Entrevistador:** Que valor é que vocês atribuem a isso?

**Entrevistado:** Muito, porque eu acho que isso é, no fundo... as pessoas quando vêm para a formação, é o que eu dizia no início, não querem saber mais. Se calhar querem saber mais no momento em que possam partilhar aquilo que já sabem, não é? Para lhes acrescentar valor.

**Entrevistador:** Qual o...

**Entrevistado:** Nós não estamos a formar crianças; estamos a formar técnicos que já sabem. Então, o que nós queremos é acrescentar valor nas dúvidas que eles já têm, não é?

**Entrevistador:** Exato.

**Entrevistado:** E se temos gente crítica... [01:10:00] porque não estamos a falar para analfabetos. Aqui, se calhar, mesmo, por exemplo, neste curso dos assistentes operacionais, foi muito giro porque

foi tudo muito... eu criei, convidei formadores que achei que eram importantes serem, que foi giro porque quem deu a formação eram os inimigos dos assistentes operacionais...

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Foram os enfermeiros, não é?

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Os enfermeiros são sempre o inimigo do assistente operacional, mas escolhi, acho, que uma equipa excelente, e uma assistente operacional coordenadora. E a verdade o que nós definimos é: nós vamos para lá para dar isto, mas, acima de tudo, queremos saber o que é que eles querem saber.

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Então estas aulas foi essencialmente catarses, não é? Dizer... porque a outra pinta as unhas, a outra não quer partir as unhas para pôr a almofada... e os formadores darem estratégias para limar isso, não é?

**Entrevistador:** Claro. Qual o grau de adesão às ações de formação?

**Entrevistado:** Eu aqui estou surpreendido porque normalmente temos muito boa adesão.

**Entrevistador:** Ocorrem desistências?

**Entrevistado:** Nós aqui temos uma coisa muito engraçada que é assim, isto pelos vistos já vem do passado, as pessoas inscrevem-se, e imagina, num curso eu tenho 40 e fico todo contente porque 40 é muito bom porque para mim, a partir de 20, é bom. 40, eu digo: "Fogo, que altamente". Depois, o que é que acontece? Nós imprimimos a folha, a pessoa... agora estamos numa fase em que também queremos desmaterializar a folha, com um *tablet*, e a pessoa registava no *tablet*. O que é que acontece? Dos 40, vieram 20, faltaram 20, mas depois apareceram outros 20 ou 10 que não se inscreveram, mas que vieram. Por isso, é assim, desiste muita gente, mas vem muita gente não se inscreveu.

**Entrevistador:** E quando há desistências consegue... são derivadas de quê? Tem noção?

**Entrevistado:** Nós...

**Entrevistador:** Motivos associados?

**Entrevistado:** No regulamento nós até dizemos que a pessoa vai ser penalizada, mas na prática nós não penalizamos. Acho que não...

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** Acho... pronto, fica assim, não é? Mas acima de tudo são pessoas que se inscreveram, mas que depois não tiveram tempo, eu acho que também fruto daquela liberdade que damos da



pessoa se escolher e ninguém valida, não é? A pessoa escolhe e se calhar escolheu e depois acabou por não conseguir trocar o turno... digo eu. Nunca fizemos um estudo sobre isso.

**Entrevistador:** Chegámos mesmo já à última categoria da entrevista. Faltam mesmo muito poucas perguntas para terminarmos, que agora vamos falar da avaliação da formação, que é a última fase do ciclo de gestão da formação.

**Entrevistado:** Sim, e a mais difícil.

**Entrevistador:** E é difícil. Quais os objetivos da avaliação da formação para vocês?

**Entrevistado:** Nós, acima de tudo, queremos que... em primeira mão queremos que os formandos digam se estão satisfeitos ou não, quer sobre o aspeto físico do espaço, do formador, das competências do formador e dos conteúdos, não é? E se valeu a pena a formação. E depois queremos muito também saber se isto teve algum impacto na vida delas, quer pessoal, quer profissional. A verdade é que é muito difícil, não é? Fazemos a avaliação do impacto como se deveria fazer. Nós não conseguimos fazer da melhor maneira, até porque temos poucos recursos, não é? E não dá, tinha que ser uma pessoa só para isso. Então, criámos aqui um modelo que nem sei muito bem que modelo é, mas pronto, como nós aqui podemos, entre aspas, inventar um bocadinho, e pelo menos inventar com sentido crítico e com sentido que estamos a dar o melhor para aquilo que é uma dificuldade, criámos este modelo que está a funcionar... pá, nem sei bem se é mau, mas que eu acho que também o vosso estudo pode ajudar depois. O que é que fazemos? Na plataforma, a pessoa vai buscar o certificado; vai buscar o certificado, tem que avaliar para sacar o certificado. Avaliação imediata, não é? Passado dois meses, a plataforma dispara um e-mail a dizer: "Queremos que avalie a formação que fez". E recebe nesse e-mail um formulário. E a pessoa responde. E temos visto que estão a responder, em média, 50%, o que já não é mau. Ou seja, temos a avaliação imediata e a avaliação a dois meses. e que já está autonomizada. Ou seja, nós já não temos que nos preocupar porque já está lá.

**Entrevistador:** Já é bom. Nós vamos já lá mais à frente focar especificamente isso. Mas na questão ainda da avaliação da formação, do valor que é atribuído a esta questão da avaliação da formação, o Conselho de Administração tem alguma intervenção?

**Entrevistado:** Não. Nós aqui a nível de valor da formação, temos uma relação muito próxima com os recursos humanos porque cada vez mais os recursos humanos têm pessoas que vão embora e depois quando vão embora pedem o dinheiro da formação não gozada. E aí nós intervimos, e cada vez mais o Conselho está muito preocupado com isso, em saber... por exemplo, neste momento, o Conselho sabe quem fez a formação do ano passado... por exemplo, imagina, [nome] fez isto, isto,

isto, isto. Que a plataforma dá para tirar assim. Então, o Conselho sabe, neste momento, quem fez 40 horas...

**Entrevistador:** Quem fez.

**Entrevistado:** Quem fez [01:15:00] 10 horas, quem fez 5 horas, quem não fez. A partir dali e do plano de formação, nós estamos salvaguardados em Tribunal porque se a pessoa... imagina, andava aqui e ia embora, [impercetível] as 40 horas. Em Tribunal nós dizemos: "Olhe, nós tínhamos este plano de formação, você não fez. Mas há aqui colegas seus que fizeram 40. Por isso, se não fez, foi porque não quis". Aí também é avaliação do impacto da formação, não é? Diferente, não é? Aí em termos financeiros. Porque a formação acaba por ser dinheiro, não é?

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Agora na outra, pronto, eles têm noção de que é difícil e estão satisfeitos com esta modalidade...

**Entrevistador:** Claro. Qual o papel do Gestor de Formação na avaliação da formação?

**Entrevistado:** Na avaliação da formação? É total, não é?

**Entrevistador:** Que função é que atribui a isso?

**Entrevistado:** A função é de... no fundo é o... não digo o mentor, mas é o responsável máximo, não é?

**Entrevistador:** E o papel do Centro de Formação na avaliação da formação?

**Entrevistado:** Os técnicos... pronto, somos os supervisores e executores para que chegue... sei lá, os assistentes técnicos verem se o sistema está a funcionar, se a avaliação está a entrar, se está correta, se está bem preenchida... a minha colega, de vez em quando, fazer também uma supervisão para que no final tenhamos dados quantitativos e qualitativos para poder avaliar.

**Entrevistador:** E o formador? Qual o papel do formador na avaliação da formação?

**Entrevistado:** O formador...

**Entrevistador:** Tem alguma intervenção?

**Entrevistado:** Não. O formador é só avaliado, não é?

**Entrevistador:** Os formandos. Há pouco falou já um pouco disso, não é?

**Entrevistado:** Sim. Os formandos têm...

**Entrevistador:** Os formandos preenchem um questionário...

**Entrevistado:** Um questionário. Os formandos têm toda... Os formandos são, no fundo, o nosso público-alvo que no fundo vai fazer a avaliação, não é?

**Entrevistador:** Que tipos de avaliação é que vocês aplicam na formação?

**Entrevistado:** É só por questionário, formulário.

**Entrevistador:** Provas... avaliação de conhecimentos, impacto... fazem, aplicam isso?

**Entrevistado:** Não, não. A avaliação de conhecimento só em alguns cursos específicos que têm avaliação quantitativa. As outras, não. É só avaliação de certificado de participação.

**Entrevistador:** Quais os principais momentos da avaliação e funções dessas avaliações?

**Entrevistado:** O principal momento é após a formação através do preenchimento do formulário que gera o certificado, dois meses após é a emissão do segundo formulário para avaliação após dois meses, e depois acabamos aí, e depois temos, no final do ano, um formulário que nós mandamos, que já tinha referenciado, para toda a gente, para nos preencher a dizer se foi formando, de uma forma global, como é que avalia a formação, e temos muitos itens. E aí perguntamos a nível de impacto a dois meses, a seis meses, a nível de impacto pessoal, a nível de impacto profissional, e tem sido muito bom. E depois uma para as chefias para eles dizerem, como formando, o que é que sentiu – porque as chefias também são formandos – e como chefia o que é que sentiu dos outros em relação ao impacto. E...

**Entrevistador:** Então os instrumentos são o questionário...

**Entrevistado:** São questionários e formulários.

**Entrevistador:** OK.

**Entrevistado:** E pronto, acho que temos pelo menos alguma coisa, não é?

**Entrevistador:** Na elaboração, na construção dos instrumentos da avaliação, os participantes ou os formandos têm alguma intervenção no desenho dos mesmos?

**Entrevistado:** Não, não.

**Entrevistador:** Nas ações em que é feita a avaliação das aprendizagens dos formandos, qual é o método que adotam?

**Entrevistado:** Temos vários métodos. Temos o método escrito, não é? Prova escrita. Temos o método prático que é a simulação, a prova de simulação. E temos o método expositivo, em que a pessoa tem que apresentar um trabalho.

**Entrevistador:** Habitualmente, em que fases é que ocorre mais isso?

**Entrevistado:** Em que fases como?

**Entrevistador:** Do processo em si. É mais... é logo... é no final da formação?

**Entrevistado:** No final da formação, sim.

**Entrevistador:** Falou que já existe, de certa forma, uma avaliação do impacto, não é?

**Entrevistado:** Sim, à nossa maneira, mas como nós aqui inventamos muito... inventamos no bom sentido.

**Entrevistador:** E os momentos em que ela é realizada, falou há pouco de...?

**Entrevistado:** É imediata, a dois meses e anual. E anual é enviado para o universo dos formandos e dos potenciais formandos e dos que não são formandos.

**Entrevistador:** E os instrumentos é os tais questionários?

**Entrevistado:** São os questionários, sim.

**Entrevistador:** Os resultados da avaliação da formação são comunicados aos formandos?

**Entrevistado:** Os resultados são partilhados ao Conselho da Administração e depois são partilhados a todos os formandos, não formandos, da [nome].

**Entrevistador:** De que forma é que fazem isso?

**Entrevistado:** Através de um *mail* para o global em que nós mandamos o relatório com conhecimento de toda a gente.

**[01:20:00]**

**Entrevistador:** Chegando aqui à última questão, as formações aconteceram, as avaliações foram feitas, houve um apuramento dos resultados da formação, da avaliação da formação. A Organização toma medidas depois disso? De saber esses resultados?

**Entrevistado:** A Organização quê, o Conselho?

**Entrevistador:** A instituição, sim.

**Entrevistado:** O Conselho aprova. Normalmente, têm sido bons. Aprova e dá-nos os parabéns. Nós vemos o que correu menos bem e tentamos melhorar. Sendo que acho que estamos numa fase de positividade, ou seja, e os resultados são bons, não é? As pessoas... não temos reclamações, temos elogios, a avaliação do impacto é muito boa... pronto. Acho que não temos motivos...

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** Para fazer... não há reclamações. Ou há, quando muito, imagina, pontualmente há um formador que não corre tão bem e que nós fazemos tudo para que ele resolva e vá embora sem nos chatearmos muito, cursos acho que todos são... gostam, mas se houver um curso que nós vemos que tem menos adesão, deixamos de o ter, não é? Mas...

**Entrevistador:** Muito bem.

**Entrevistado:** Mas é um bocado isso, acho que neste momento as coisas estão numa fase boa, pronto, felizmente. E acho que foi giro porque nestes quatro anos, o que é que ele esperou que eu posso... quatro e meio. Acho que a minha visão da formação, que foi aceite pela Administração, foi

aceite por toda a gente e, neste momento, acho que podemos dizer que é o modelo da [nome], não é? Ou seja, estamos todos em sintonia e isso é o maior orgulho que uma pessoa pode ter, não é? É ver... as pessoas têm o meu número pessoal, é os médicos a perguntarem-me se já tenho o cartaz, se já mandei o *mail* para não sei quem... pronto, e no fundo noto as pessoas contentes. É aquilo que eu dizia...

**Entrevistador:** Certo.

**Entrevistado:** Eu em janeiro não queria formação assumidamente para nós arrumarmos [sobreposição de vozes].

**Entrevistador:** Ver o momento de...

**Entrevistado:** Não foi possível porque eu, quando dei por ela, tinha para aí 10 médicos a quererem cursos que eu nem sabia que existiam e que era possível fazermos aqui. E eu disse, “fogo, eu não posso perder isto porque isto é ouro”, não é? Porque...

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** É pela primeira vez eles quererem entrar no nosso mundo. Porque dantes eles faziam à parte, estás a ver? Nem se sabia que era formação. Agora acho que eles começaram a ver o cartaz e a achar que o cartaz era importante.

**Entrevistador:** [nome], chegámos ao fim da entrevista, muito obrigado.

**Entrevistado:** Obrigado, eu.

**Entrevistador:** Pela disponibilidade em responder a estas 80 questões.

**Entrevistado:** E eu falo muito.

**Entrevistador:** E espero num futuro breve poder partilhar o resultado de todo este trabalho de investigação.

**Entrevistado:** Eu gostava muito.

**Entrevistador:** Que acredito que será benéfico e que trará conhecimento para o mundo da gestão da formação profissional contínua na saúde...

**Entrevistado:** Na saúde.

**Entrevistador:** ...que ainda é um mundo e uma área que há muito por explorar. Obrigado.

**Entrevistado:** Obrigado, eu.

### Entrevista escrita Instituição D

<b>Nome do ficheiro</b>	Entrevista Instituição D 01 fev 2023.docx
<b>áudio:</b>	
<b>Data:</b>	01/02/2023
<b>Observações:</b>	<b>Entrevista estruturada</b>

**Entrevistador:** Pode por favor referir a sua idade, formação académica, categoria profissional e antiguidade na função de Responsável da Unidade de Formação?

**Entrevistado:** Licenciada.

Administradora hospitalar.

60 anos.

Desde 2019.

**Entrevistador:** Qual a composição da Unidade de Formação (UF) ao nível de recursos humanos e logísticos? Caracterize-os.

**Entrevistado:** Total 15.

1 Administradora hospitalar (género feminino).

2 Assistentes Operacionais (género feminino).

2 Assistentes operacionais com funções de Assistentes Técnicos (1 género feminino e 1 género masculino).

5 Assistentes Técnicos (4 género feminino e 1 do género masculino).

5 Técnicos superiores (4 do género feminino e 1 do género masculino).

Relativamente à faixa etária,

No grupo etário dos 40-50 anos, temos 7 colaboradores.

No grupo etário dos 51- 60 anos temos 6 colaboradores.

No grupo etário superior a 60 anos temos 2 colaboradores.

Em termos de habilitações, temos

1 Com mestrado.

7 licenciados.

5, com 12.º ano escolaridade.

1, com 10.º ano escolaridade.

1, com 9.º ano de escolaridade.

Em termos de capacidade logística:

Dispomos de 9 salas de formação com diferente lotações ( 4 com 20 lugares, 1 com 15 lugares, 2 com 16 lugares, 1 com 18 lugares e 1 com 25 lugares).

Dispomos ainda de 7 anfiteatros/Auditório/Sala de conferencias com diferentes lotações ( 1 com 32 lugares, 1 com 50 lugares, 1 com 85 lugares, 2 com 100 lugares, 1 com 120 lugares e 1 com 150 lugares).

**Entrevistador:** O responsável pela UF exerce a atividade a tempo inteiro?

**Entrevistado:** Sim.

**Entrevistador:** Em termos organizacionais, a UF em que posição se encontra no organograma da instituição?

**Entrevistado:** É uma Área de Administração, que integra as Áreas de Apoio Logístico, dependente hierarquicamente do Vogal do CA que tenha este pelouro.

**Entrevistador:** Em termos hierárquicos, qual a dependência da UF e dos seus profissionais?

**Entrevistado:** Depende hierarquicamente da Enfermeira Diretora.

**Entrevistador:** Qual o grau de autonomia da UF e de quem nela trabalha em relação aos superiores hierárquicos da organização? Se tem, em que tipo de decisões têm mais autonomia? Se não tem, em que áreas consideram importante terem autonomia?

**Entrevistado:** Detém autonomia para exercer as suas atividades normais, de rotina em termos de levantamento de necessidades, elaboração do plano formativo e relatório de atividades, sem prejuízo da necessária autorização destes documentos pelo CA, organização pedagógica dos cursos, elaboração de procedimentos setoriais e todos os procedimentos inerentes às atividades formativas, gestão das salas.

**Entrevistador:** Qual a relação da UF com a Tutela/ACSS/INA/Outros organismos?

**Entrevistado:** A AGF intervém para dar resposta às solicitações efetuadas por essas entidades em termos de formação, com a autorização do Vogal que detém este pelouro.

**Entrevistador:** Em relação à Tutela, que tipo de relação tem com a organização no campo da formação? Qual o grau de autonomia que têm para tomar decisões no campo da formação? Se sim, que tipo de decisões?

**Entrevistado:** Parece-me que o Conselho de Administração detém autonomia para tomar decisões pedagógicas, administrativas e financeiras.

**Entrevistador:** Qual a política de formação da UF? Quem definiu esta política? Existe algum regulamento e/ou norma sobre o funcionamento da UF/atividades formativas? Se sim, qual(ais)?

**Entrevistado:** Esta instituição tem um programa de acreditação que se rege pelas Normas Gerais da CHKS para Organizações Prestadoras de Cuidados de Saúde.

É neste âmbito que foi elaborada a Política de Formação e Desenvolvimento, sob proposta de um grupo de trabalho, nomeado pelo CA, com participação da Responsável da Formação e assessoria do Gabinete da Qualidade, cuja redação foi posteriormente aprovada por deliberação do Conselho de Administração de 29/04/2022 (última versão).

A UF rege-se internamente pela Política de Formação e Desenvolvimento, e ainda pelos Procedimentos multissetoriais aprovados pelo CA que se enquadram nesta política de formação.

Rege-se ainda pelos procedimentos setoriais aplicáveis à organização e funcionamento desta Área, aprovados pela coordenação desta UF.

Detém ainda um regulamento interno da formação e um Regulamento de Utilização e aluguer de Espaços.

**Entrevistador:** Qual a relação da UF com os outros profissionais dos diversos serviços da organização?

**Entrevistado:** A relação com os outros profissionais pauta-se por regras de cordialidade, cooperação, trabalho em equipa e de boa colaboração para informar e promover a resolução de todas as questões inerentes às atividades desenvolvidas pela UF, quer no âmbito da divulgação das atividades, esclarecimento e atendimento de todos os colaboradores que interagem com esta área, no âmbito da organização das atividades formativas, quer em termos da participação nas atividades formativas, quer na perspetiva de formador quer de formando, quer ainda para assegurar a gestão das salas de formação.

**Entrevistador:** De que forma a UF interage com os diversos serviços e profissionais da instituição?

**Entrevistado:** A comunicação faz-se sobretudo através do atendimento presencial, por email ou por telefone. Recorre-se igualmente aos canais de comunicação do CHULC, intranet ou o site do CHULC para divulgações de atividades.

**Entrevistador:** Ao nível da política de formação, como entendem a formação profissional contínua?

**Entrevistado:** A Formação Profissional é entendida como um processo global e permanente, através do qual os colaboradores da instituição, se atualizam e preparam para o exercício de uma atividade profissional, através da aquisição e do desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e competências, cuja síntese e integração possibilitam a adoção de comportamentos adequados ao melhor desempenho profissional e à valorização pessoal e profissional de cada colaborador, no seu contexto



profissional, tendo em conta os seguintes eixos de atuação nomeadamente, formação inicial de integração, formação contínua e formação de requalificação do posto de trabalho.

Formação inicial de integração, para garantir uma adequada integração do profissional na instituição, pela promoção, organização e desenvolvimento de programas formativos visando a aquisição de conhecimentos e competências.

Formação Contínua que se desenvolve no âmbito do desempenho do profissional.

Interna, considerando-se toda aquela Formação que se desenvolve na instituição, quer seja organizada e promovida internamente, quer seja em articulação com outros organismos externos.

Esta formação é promovida e organizada pelas seguintes estruturas:

1. Pela UF, destinando-se a todos os colaboradores da organização;
2. Pelas diversas Áreas/Especialidades/Unidades do CH, no contexto de formação em serviço;
3. Pelo Internato Médico, fora do âmbito da formação em serviço, destinando-se a profissionais internos e externos ao Centro;
4. Por Grupos de Trabalho, Comissões e/ou Unidades transversais do CH, fora do âmbito da formação em serviço, destinando-se a profissionais internos e externos do Centro.

Formação Externa – A instituição incentiva a frequência e participação em atividades de carácter formativo que é disponibilizada no mercado, organizada por diferentes entidades externas de reconhecido mérito, visando:

- a. A aquisição de conhecimentos especializados e diferenciados;
- b. A aquisição de conhecimentos de atualização, partilha e troca de experiências;
- c. A valorização profissional e pessoal dos seus colaboradores.

Autoformação – Todos os profissionais são incentivados a desenvolverem uma cultura de formação ao longo da vida, devendo ser valorizados e integrados pela organização processos de desenvolvimento pessoal e profissional devidamente comprovados.

**Entrevistador:** Quais os objetivos da formação em geral?

**Entrevistado:** Em geral e nomeadamente:

- a. Contribuir para a prossecução da missão e objetivos estratégicos da organização;
- b. Contribuir para a modernização e desenvolvimento integrado da organização, favorecendo a melhoria da produtividade;
- c. Melhorar o desempenho profissional, motivando e fomentando a sua criatividade, a inovação, o espírito de iniciativa, o espírito crítico e a qualidade;

- d. Assegurar formação de acolhimento e integração dos novos profissionais, integrando os profissionais nos objetivos da Instituição e das Áreas/Especialidades/Unidades onde serão colocados;
- e. Assegurar a qualificação dos profissionais nos percursos profissionais e permitir que possam ser promovidos quando reúnam condições para o efeito;
- f. Contribuir para a adequação entre o profissional e o posto de trabalho, tendo em conta as suas capacidades, a mobilidade profissional e a definição e redefinição constante dos perfis profissionais do presente e futuro;
- g. Apoiar projetos organizacionais necessários e inovadores, em que seja necessário desenvolver formação;
- h. Contribuir para a segurança do doente e segurança do profissional, garantindo formação mandatória em temáticas como clínica, cuidados de emergência, gestão do risco e segurança do doente, prevenção e controlo de infeção hospitalar, saúde segurança e higiene no trabalho, confidencialidade e proteção de dados.

**Entrevistador:** Qual a visão da instituição sobre a formação?

**Entrevistado:** Julgo que o Regulamento atual do [nome] descreve de certa forma o que deve ser a visão da instituição sobre formação quando refere que a sua missão deve ser o desenvolvimento pessoal, técnico e científico de todos os profissionais, tendo em vista o desenvolvimento de competências profissionais e conseqüente melhoria na prestação de cuidados de saúde de acordo com as orientações estratégicas preconizadas pelo CA.

**Entrevistador:** Qual o papel do Conselho de Administração na definição das políticas e práticas de gestão da formação?

**Entrevistado:** O papel está definido na legislação, porquanto se rege pelo Dec-lei n.º 18/2017, de 10/02, regime jurídico e estatutos aplicáveis às unidades de saúde do serviço nacional de saúde, devendo por isso assumir a formação como condição para uma prática de excelência; prosseguir a melhoria contínua da qualidade no âmbito da governação clínica; promover o desenvolvimento profissional dos seus colaboradores, nomeadamente com o desenvolvimento de uma política de formação contínua.

Detém por isso responsabilidades na definição das políticas ou diretivas de formação.

**Entrevistador:** Qual o papel do Serviço de Recursos Humanos na definição das políticas e práticas de gestão da formação?

**Entrevistado:** O grupo de elaboração da política da formação integrou também um elemento da Área de Gestão dos Recursos Humanos.

**Entrevistador:** Qual o papel da UF na definição das políticas e práticas de gestão da formação?

**Entrevistado:** O papel parece-me determinante e concretiza-se pela participação dos seus colaboradores na definição de políticas e dos procedimentos que são aplicáveis à formação.

**Entrevistador:** Qual o papel do Gestor de Formação?

**Entrevistado:** Assegura a coordenação da equipa para prossecução dos objetivos definidos para a Formação, designadamente

1. Executar, as políticas e estratégias definidas pelo CA no âmbito da Formação;
2. Assegurar, de forma participada, a elaboração do Plano de Ação da AGF e do relatório de atividades;
3. Elaborar e submeter o regulamento Interno da Área à aprovação do CA, bem como, qualquer eventual alteração desse regulamento;
4. Assegurar o cumprimento do Plano de Ação e Regulamento Interno, adotando as medidas corretivas necessárias;
5. Contribuir para o bom funcionamento do Sistema de Informação de Gestão garantindo a correção e oportunidade dos registos de toda a atividade realizada na UF e externamente, quando aplicável;
6. Identificar oportunidades e resolver ou propor a resolução de problemas de forma a melhorar o nível de desempenho e produtividade, controlando os custos da UF;
7. Implementar uma política de informação e comunicação interna na UF, tendo em vista a obtenção de elevados níveis de participação e envolvimento dos profissionais na execução do plano de ação, na resolução dos problemas e na implementação dos projetos;
8. Garantir a otimização da capacidade instalada e dos recursos humanos disponíveis,
9. Garantir a elaboração e adoção por todos os profissionais de normas, procedimentos internos e métodos de trabalho baseados em boas práticas;
10. Garantir o desenvolvimento e implementação das normas e procedimentos operacionais necessários à consecução dos objetivos da UF;
11. Assegurar que a qualidade dos serviços prestados é controlada e avaliada por via da implementação dos objetivos de melhoria da qualidade;
12. Zelar pela atualização permanente e contínua dos profissionais afetos à UF de acordo com as novas exigências técnicas e organizacionais, bem como pela partilha de conhecimento;

13. Assegurar que os profissionais trabalham segundo códigos de conduta e prática profissional publicados e relevantes para as suas funções profissionais;
14. Assegurar as avaliações do desempenho do pessoal.

**Entrevistador:** Que importância assume para a instituição, para os formandos e para os utentes a formação realizada?

**Entrevistado:** Tem uma importância fundamental e estratégica para se alcançar alguns objetivos da instituição, na medida em que

- Dá resposta às necessidades específicas dos profissionais de saúde, de modo a potenciar a sua intervenção e a capacidade de resiliência, em áreas consideradas essenciais para a garantia dos cuidados de saúde prestados à população e para melhorar a eficiência e a gestão dos recursos existentes;
- Proporciona a aquisição de ferramentas e de saberes que permitam aumentar as condições de adaptabilidade às transformações atuais e futuras da Instituição; e às exigências por exemplo de uma pandemia e da população em geral e dos utentes / doentes e suas famílias em particular;
- Promove áreas de formação relevantes, dada a importância das mesmas, pelas exigências que decorrem por exemplo da adoção dos planos de emergência e do impacto em termos de adaptação da organização e atividade assistencial e bem assim ao cumprimento que se impõe, neste enquadramento, de regras de segurança, formações obrigatórias no âmbito das relações contratuais e da legislação;
- Assegura a Formação e atualização dos profissionais em áreas transversais e obrigatórias como as de controlo de infeção hospitalar; saúde e segurança e, no âmbito da gestão do risco e segurança do doente, saúde, segurança e higiene no trabalho, proteção de dados, confidencialidade, etc pela importância que reveste na prevenção e correção de comportamentos e de praticas conducentes a melhores indicadores de saúde.

**Entrevistador:** Existem processos formativos relacionados com a integração institucional? Quais as áreas de incidência?

**Entrevistado:** Existem programas anuais com caráter obrigatório para os novos colaboradores de Acolhimento e Integração permitindo-lhes efetuar o seu desenvolvimento e a sua aculturação aos valores éticos, aos valores profissionais e à missão da instituição, assegurando por esta via a melhoria do desempenho profissional de acordo com as Boas Práticas e conseqüentemente a prestação de cuidados com qualidade, e segurança para o doente.

Realiza-se em janeiro o PAI para os médicos internos e vários PAI multiprofissional e PAI dedicados aos Assistentes Operacionais, por ano.

**Entrevistador:** Quais as representações dos profissionais da organização sobre as políticas e práticas da formação?

**Entrevistado:** A representatividade verifica-se no âmbito do levantamento de necessidades em que todos os responsáveis, chefias e representantes de todas as carreiras são convidados a participar com identificação de necessidades e expectativas de atividades formativas.

Também ao nível da organização das formações internas, sendo a maioria asseguradas por formadores internos, a participação abrange genericamente todos os grupos profissionais.

Também na elaboração de procedimentos multissetoriais que se enquadram na Política de Formação, verifica-se a participação de elementos representativos de outros grupos profissionais.

**Entrevistador:** Qual a importância que os profissionais atribuem à formação?

**Entrevistado:** Parece-me que é dada uma importância significativa à formação, atendendo aos indicadores que temos em termos de participação em todas as formações que são desenvolvidas.

Por um lado, tem-se verificado que a formação integra cada vez mais os objetivos de avaliação do desempenho pelas regras do SIADAP e por outro, por se tratar de formações que são consideradas fundamentais para as suas atividades, pretendendo melhorar os seus conhecimentos e aptidões técnicas.

**Entrevistador:** Quais os benefícios que os trabalhadores têm pela frequência da formação, em termos profissionais?

**Entrevistado:** Verifica-se que cada vez mais são introduzidos objetivos de avaliação no âmbito do SIADAP relacionados com metas de formação, que tem determinado maior procura nas formações realizadas. Acaba por ser uma forma de garantir melhores resultados em termos de avaliação de desempenho.

Verifica-se para além da preocupação de melhorar a aquisição de conhecimentos especializados e diferenciados ou a aquisição de conhecimentos de atualização, partilha e troca de experiências; também a necessidade de recurso a formações que implicam benefícios no seu bem estar, na forma de trabalhar em equipa, na gestão do stress e de conflitos e em outras formações comportamentais.

**Entrevistador:** O tempo de participação dos formandos nas ações de formação conta como trabalho efetivo? Se sim, como é feita essa gestão?

**Entrevistado:** Esta questão é alheia à AGF, porquanto não faz essa avaliação em termos de seleção, exceto obter a concordância das respectivas chefias para a sua inscrição.

**Entrevistador:** De que forma a entidade motiva/sensibiliza os profissionais a participarem nas ações de formação?

**Entrevistado:** Parece-me que a inclusão de objetivos de formação no âmbito da avaliação do desempenho revela a importância que os avaliadores lhe atribuem, vinculando as suas equipas para a participação em atividades formativas como forma de garantir um melhor desempenho individual e da equipa.

A UF através dos seus TS realiza também um trabalho no terreno junto dos profissionais de forma a aproximar as atividades formativas, às reais necessidades dos colaboradores, garantindo maior aceitação, aproveitamento e satisfação.

**Entrevistador:** Considera que as políticas e as práticas de gestão da formação implementadas na instituição são as adequadas à realidade atual? Justifique.

**Entrevistado:** Sim, parece-me que já conseguimos realizar um trabalho marcante na formação dos colaboradores do [nome], por ser abrangente nas temáticas que deve formar, pela diversidade de formadores e modalidades de formação, mas poderia melhorar em termos de apoios logísticos para garantir maior acesso por todos os colaboradores.

**Entrevistador:** Que tipo de políticas e práticas de formação têm implementadas na instituição (formais/informais)?

**Entrevistado:** A política da formação é única e foi descrita no grupo 2 1. deste questionário. Por um lado, a AGF promove um plano formativo diversificado, que inclua pelo menos 13 temáticas diferentes, realizada de forma presencial ou por videoconferência. Sem prejuízo desta, é também realizada formação extra plano, formação em serviço e formação transversal promovida por Grupos de Trabalho, Comissões e/ou Unidades transversais ao [nome].

**Entrevistador:** Quais os ramos de formação instituídos na instituição?

**Entrevistado:** Temos a formação organizada pela UF, em sala, presencial ou por videoconferência ou as duas em simultâneo, e ainda com apoio de outra entidade por parceria (formação financiada). Esta atividade formativa integra-se no plano de formação anual. Também é realizada formação extraplano, por não ter sido possível integra-la no plano.

No âmbito destas atividades formativas incluem-se os programas de acolhimento e integração, as formações mandatórias e todas as outras que resultam de necessidades expressas pelos colaboradores, pelas chefias, pelos órgãos de gestão, pelas comissões ou grupos de trabalho, como

por exemplo UI PPCIRA, Gabinete de Auditoria, Gabinete da Qualidade, Gabinete de Segurança do Doente, Área Saúde Ocupacional, etc.

É também desenvolvida muita formação em serviço e formação transversal organizada por iniciativa dos serviços ou das estruturas transversais.

**Entrevistador:** A atividade realizada pela UF está sujeita a algum controlo interno e externo? Se sim, quem realiza esse controlo?

**Entrevistado:** A atividade realizada pela formação tem que ser aprovada pelo órgão máximo de gestão.

Por outro lado, a U Formação é também periodicamente auditada no âmbito da avaliação da qualidade pelo projeto de acreditação CHKS.

Naturalmente que também responde a questionários e com indicadores sempre que são solicitados pelas estruturas externas com competência neste âmbito.

**Entrevistador:** Nos serviços da função pública está cada vez mais presente uma estratégia de gestão por objetivos. Essa estratégia é aplicada na vossa instituição? Na Unidade de Formação? De que forma? Quem responde por essa gestão? Qual o impacto nas práticas de gestão dos processos de formação?

**Entrevistado:** A estratégia aplicada à Formação é sempre da responsabilidade do órgão máximo de gestão da instituição.

Quanto à gestão da formação propriamente dita é executada pelo gestor e colaboradores que trabalham na formação reportando sempre ao vogal do CA que detém este pelouro.

**Entrevistador:** Qual o papel do Conselho de Administração na fase de análise de necessidades?

**Entrevistado:** O CA tem delegado na equipa da formação a execução do levantamento de necessidades formativas.

**Entrevistador:** Qual o papel do Serviço de Recursos Humanos na fase de análise de necessidades?

**Entrevistado:** Não tem havido participação desta área, na análise dos resultados.

**Entrevistador:** Qual o papel da UF na fase de análise de necessidades?

**Entrevistado:** O papel é de enorme relevância por ser com base na interpretação dos resultados do levantamento de necessidades, que cada técnico superior da UF estrutura as atividades formativas que pretende organizar no ano, articulando-se para esse efeito, com as estruturas transversais e/ou serviços e com os potenciais formadores para a obtenção da melhor estrutura e programação do plano formativo e elaboração do orçamento.

**Entrevistador:** Qual o papel do Gestor de Formação na fase de análise de necessidades?

**Entrevistado:** Intervém no tratamento de dados do levantamento de necessidades e na análise e coordenação do trabalho da equipa, de forma a desenhar-se o futuro plano formativo, orçamentado, a apresentar ao CA.

**Entrevistador:** Qual o tipo de envolvimento dos diferentes profissionais da organização na fase de análise de necessidades?

**Entrevistado:** O Levantamento de necessidades é dirigido a todas as chefias, coordenadores, responsáveis, áreas e estruturas centralizadas, grupos de trabalho, comissões, no qual intervém todas os grupos profissionais.

Após o tratamento dos dados, cada técnico superior da U.Formação deve no âmbito da preparação das suas atividades formativas, articular-se, caso se justifique, com os representantes dos destinatários das formações ou com os serviços, grupos ou comissões que são determinantes na participação da programação das atividades formativas, de forma a garantir a melhor adequação da formação às necessidades expressas. Tratando-se de uma organização hospitalar muito grande e dispersa, não é possível fazer uma análise exaustiva do LN com todos os profissionais., em relação a todas as atividades formativas a abranger.

**Entrevistador:** Como classificam as necessidades de formação?

**Entrevistado:** Necessidades coletivas, porque são mandatórias em termos legais ou por outras razões para todos os que trabalham na mesma instituição ou são obrigatórias para colaboradores de determinados grupos profissionais, ou por trabalharem em determinadas funções ou outros critérios. Necessidades coletivas, mas não mandatórias, mas que se destinam a um leque muito diversificado de grupos profissionais

Necessidades individuais, para melhoria do desempenho, para atualização de conhecimentos, etc.

Existem outras que são necessariamente coletivas e individuais em simultâneo.

**Entrevistador:** Qual a metodologia que adotam na fase de análise de necessidades? Quais os instrumentos que utilizam (diretos/indiretos)?

**Entrevistado:** A metodologia preconizada nos procedimentos aprovados internamente é a seguinte: Utiliza-se os resultados da aplicação do questionário, análise dos resultados obtidos.

Identificamos as situações que tenham sido suscitadas em termos de:

- Alterações significativas nos processos de trabalho, designadamente a introdução de inovações de carácter técnico ou tecnológico, que sejam comunicadas;



- Análise de situações de trabalho, que sejam comunicadas para apresentação de uma proposta de formação; Exigências decorrentes dos conteúdos funcionais de determinados postos de trabalho, bem como de diplomas legais, que nos sejam comunicadas;
- Relatório das reclamações entregue no Gabinete do Cidadão (frequência e incidência), quando disponibilizado à Formação;
- Relatórios de avaliação da formação (avaliação de reação dos cursos efetuados no ano anterior);
- Relatório de atividades da Formação.

Analisada e compatibilizada a informação obtida, a Formação procede:

- Eventual identificação situações que requerem atividades formativas;
- Sistematização de projetos de intervenção formativa comuns e específicos a várias Áreas e por técnico superior;
- Identificação de ações de formação a serem consideradas para realização por técnico superior;
- Ordenação da totalidade das ações de formação pelas diversas áreas temáticas, de modo a permitir a sua priorização no Plano de Formação, de acordo com as orientações e os objetivos definidos;
- Realização pelos técnicos superiores da formação de reuniões de trabalho para definir interlocutores técnicos para, em cooperação com a Formação, apoiar no desenho da proposta formativa, designadamente no delineamento de objetivos específicos, na elaboração de conteúdos programáticos, na identificação de modalidades e metodologias formativas e na definição de opções no que se refere a formadores e à inscrição ou designação de formandos.

**Entrevistador:** Pode descrever o processo de análise de necessidades?

**Entrevistado:** Descrito na resposta anterior.

**Entrevistador:** Quais as maiores dificuldades neste processo de levantamento das necessidades?

**Entrevistado:** As maiores dificuldades resultam da ausência de informatização.

**Entrevistador:** A análise de necessidades está sujeita à validação de algum órgão? Se sim, qual(ais)?

**Entrevistado:** Não.

**Entrevistador:** Qual o papel da Tutela na definição das áreas de formação?

**Entrevistado:** Que tenha conhecimento, não há intervenção direta da tutela na definição das áreas de formação deste [nome].

**Entrevistador:** Qual o papel do Conselho de Administração na programação da formação/elaboração do plano de formação?

**Entrevistado:** A Formação elabora o seu plano formativo, orçamentado. O Papel do CA é no âmbito da aprovação final e ainda autorização da despesa caso a caso das formações com formador externo.

**Entrevistador:** Qual o papel da UF na programação da formação/elaboração do plano de formação?

**Entrevistado:** É a Formação quem programa e desenvolve as atividades formativas e elabora o plano formativo a submeter ao CA.

**Entrevistador:** Qual o papel do Gestor de Formação na programação da formação/elaboração do plano de formação?

**Entrevistado:** O gestor é o elemento coordenador e integrador das atividades da equipa, colaborando diretamente na integração das atividades formativas organizadas por cada Técnico Superior, num único documento e na participação da fundamentação do plano.

**Entrevistador:** Os profissionais têm algum envolvimento na programação da formação? Se sim, de que forma?

**Entrevistado:** Os colaboradores da instituição não intervêm diretamente na elaboração do plano de formação.

**Entrevistador:** O plano de formação está sujeito à aprovação de algum órgão? Se sim, qual(ais)?

**Entrevistado:** Sim, está sujeito à aprovação do Conselho de Administração.

**Entrevistador:** Como classificam a formação planeada? (formação de cariz técnico/relacional)

**Entrevistado:** Apresenta ambas, porquanto nele prevê formações de cariz técnico, mas também de desenvolvimento relacional.

**Entrevistador:** Quais as áreas temáticas predominantes das ações de formação planeadas?

**Entrevistado:** Em regra, as atividades formativas programadas distribuem-se por 13 áreas temáticas. Em termos quantitativos, o maior volume de formação incide na área temática clínica, seguida da temática de prevenção e controlo de infeção hospitalar, e em termos de despesa será a temática dos cuidados de emergência.

**Entrevistador:** Na delineação dos processos formativos têm em consideração a satisfação das motivações/necessidades pessoais, sociais e profissionais dos profissionais? Se sim, exemplifique?

**Entrevistado:** Sim.

Por exemplo nas necessidades pessoais temos dado resposta com atividades formativas ora de cariz técnico ora ainda na área comportamental que sejam consideradas fundamentais para o desenvolvimento pessoal dos profissionais.

Em relação as necessidades sociais são contempladas formações que são abertas à comunidade. Por último, as necessidades profissionais incluem formações de cariz mais técnico, mas não exclusivamente.

**Entrevistador:** Os conteúdos pedagógicos são definidos por quem?

**Entrevistado:** Pela equipa técnica da UF, em conjunto com os formadores e responsáveis das áreas, grupos de trabalhos ou comissões centralizadas.

**Entrevistador:** Quais as modalidades de formação em prática? Regimes de formação?

**Entrevistado:** Presencial e videoconferência, calendarizada, à medida, dedicada, modular e webinaries.

Regime formação: horário laboral, pontualmente horário pós laboral.

**Entrevistador:** Quais a metodologias pedagógicas adotadas na formação?

**Entrevistado:** Expositiva, role playing, webinar, participativa, simulação em contexto real

**Entrevistador:** Pode explicar como é estruturado o plano de formação? Existe algum modelo pré-definido?

**Entrevistado:** Não existe um modelo predefinido. Trata-se de um documento que elenca as atividades formativas que pretende organizar e implementar e respetiva fundamentação e previsão de custos.

**Entrevistador:** No plano de formação, na caracterização dos processos, como é definido o público-alvo?

**Entrevistado:** É definido de acordo com os conteúdos programáticos e objetivos de cada atividade formativa, considerando ainda a metodologia adotada no processo de levantamento de necessidades formativas e elaboração do plano de formação.

**Entrevistador:** Para além da planificação das ações de formação que dão resposta às necessidades identificadas na fase de diagnóstico, são incluídas outras ações no plano de formação? Se sim, quais?

**Entrevistado:** O plano de formação não inclui apenas as necessidades identificadas no levantamento de necessidades, conforme explicitado na pergunta 7.

São ainda realizadas atividades formativas extra plano. Acrescem ainda as formações transversais e formação em serviço.

**Entrevistador:** O plano de formação contempla ações formativas que permitem aos formandos partilhar os seus conhecimentos/experiências? Qual o valor atribuído a estes?

**Entrevistado:** Em todas as atividades formativas participativas, os formandos podem partilhar os seus conhecimentos e experiências.

**Entrevistador:** Como é feita a seleção dos formadores?

**Entrevistado:** A UF rege-se por um procedimento que define como deve proceder na seleção do formador. Tendo por base esse enquadramento, são selecionados formadores recorrendo a um conjunto diversificado de profissionais, internos ou externos, especialistas em determinadas áreas de intervenção no campo da saúde, com reconhecida competência profissional/técnica e também pedagógica.

Os critérios utilizados no recrutamento e seleção de formadores relacionam-se, por isso, com as competências técnicas e comunicacionais necessárias ao sucesso de cada projeto formativo, sendo a tramitação da sua contratação regida pelas regras do código dos contratos públicos.

**Entrevistador:** O acesso à formação/seleção dos formandos faz-se de acordo com que critérios?

**Entrevistado:** A seleção dos formandos obedece a critérios definidos em procedimento multissetorial, que identifica para cada tipologia de atividade a metodologia a adotar.

**Entrevistador:** Qual o papel da Tutela na fase de execução da formação?

**Entrevistado:** Solicitação de indicadores para supervisão das atividades desenvolvidas. Definição de áreas obrigatórias de formação.

**Entrevistador:** Qual o papel da UF na execução da formação?

**Entrevistado:** A UF é quem assume a responsabilidade pelo desenvolvimento e cumprimento do plano formativo anual que submete à autorização superior.

**Entrevistador:** Qual o papel do Gestor de Formação na execução da formação?

**Entrevistado:** Já foi respondido na pergunta 7, mas neste âmbito destaco nomeadamente:  
Assegurar juntamente com a equipa técnica, o cumprimento do Plano de Ação, adotando se for necessário, a análise, avaliação e ponderação de medidas corretivas necessárias;  
Contribuir para o bom funcionamento do Sistema de Informação de Gestão garantindo a correção e oportunidade dos registos de toda a atividade realizada na UF e externamente, quando aplicável.

**Entrevistador:** Qual a representação de formando que tem na organização (critico e mais consciente, passivo no cumprimento de um dever, profissional preocupado com a componente mais técnica)?

**Entrevistado:** Presumo que podemos eventualmente encontrar algumas das características apontadas como exemplo, mas não tenho conhecimento real do que se passa em todas as atividades formativas por não estar presente.

**Entrevistador:** Quem define os objetivos, conteúdos, métodos das ações de formação desenvolvidas? Os formandos participam nestes processos?

**Entrevistado:** São definidos por quem assume a coordenação pedagógica dos cursos, juntamente com os formadores.

**Entrevistador:** O formador tem autonomia para alterar os conteúdos pedagógicos tendo em conta os interesses dos formandos?

**Entrevistado:** Normalmente existe consonância entre o coordenador pedagógico e o formador.

**Entrevistador:** Na execução das ações de formação são criados momentos que permitam aos formandos partilhar os seus conhecimentos/experiências profissionais/vivências pessoais? Se sim, de que forma? Qual o valor atribuído a essa partilha?

**Entrevistado:** Sim, exceto nas formações tipo expositivas. Relembro que não acompanho a execução de todas as ações de formação.

**Entrevistador:** Qual o grau de adesão às ações de formação por parte dos profissionais? Há desistências? Se sim, quais os principais motivos associados?

**Entrevistado:** Temos conseguido desenvolver as atividades formativas que nos propomos realizar, devido à grande adesão dos profissionais. Podem ocorrer pontualmente desistências de caráter pessoal ou por razões de serviço.

**Entrevistador:** Quais os objetivos da avaliação da formação?

**Entrevistado:** Contribuir para fornecer novas referências e sugestões de aperfeiçoamento para incorporar no decurso ou em futuras de ações de formação.

**Entrevistador:** Qual o papel do Conselho de Administração na avaliação da formação? Que valor atribui?

**Entrevistado:** Penso que atribui um valor positivo.

**Entrevistador:** Qual o papel do Gestor de Formação na avaliação da formação? Que função atribui?

**Entrevistado:** A avaliação não é realizada pelo gestor, mas antes pela equipa técnica com responsabilidade pedagógica nos projetos que desenvolvem.

Naturalmente que em sede de levantamento de necessidades e preparação do plano de formação é importante a análise da avaliação das formações realizadas nos anos anteriores por toda equipa da UF.

**Entrevistador:** Qual o papel da UF na avaliação da formação?

**Entrevistado:** A avaliação das formações é realizada pela equipa técnica da UF, no âmbito dos projetos formativos que desenvolvem.

**Entrevistador:** Qual o papel do Formador na avaliação da formação?

**Entrevistado:** O formador toma conhecimento dos resultados das avaliações de reação/ satisfação realizadas. Por outro lado, também participa para avaliar a participação dos formandos, os meios disponibilizados e o seu grau de satisfação.

**Entrevistador:** Qual o papel dos formandos na avaliação da formação?

**Entrevistado:** Participar em todos os processos de avaliação aplicados.

**Entrevistador:** Quais os objetos da avaliação que aplicam na formação?

**Entrevistado:** Avaliação de Reação / Satisfação, aplicada no final da ação de formação, para questionar os formandos sobre o seu nível de satisfação relativamente à sua perceção sobre a qualidade e utilidade da formação que frequentaram.

Em formações muito específicas pode aplicar-se avaliação de conhecimentos através da avaliação contínua realizada durante as sessões de formação, centrando-se sobretudo na dinamização de grupos através da adoção de métodos ativos, realização de casos práticos, simulações e exercícios que permitem aferir o grau de aprendizagem e de interiorização de conhecimentos e competências visadas pela formação.

A avaliação diagnóstica é em casos pontuais realizada no início da formação, para permitir conhecer os conhecimentos prévios que os formandos detêm sobre determinada matéria e adequar os conteúdos e metodologias aos resultados observados.

Avaliação sumativa é realizada no final da formação, adotando-se a realização de testes, verificação de grelha de análise de capacidades, realização de trabalhos finais, que permitem identificar a aquisição de novos conhecimentos, comportamentos e capacidades.

**Entrevistador:** Quais os principais momentos da avaliação e funções dessas avaliações?

**Entrevistado:** As avaliações são efetuadas na parte final da formação, no caso das avaliações de reação e nas avaliações sumativas. A avaliação contínua decorre durante a formação. A avaliação diagnóstica é feita antes ou no início da formação.

**Entrevistador:** Quais os principais instrumentos/metodologias mobilizados para a avaliação nas diferentes temporalidades/momentos?

**Entrevistado:** Questionários ou testes, grelhas de observação, simulações e exercícios.

**Entrevistador:** Os participantes /formandos intervêm na conceção dos instrumentos de avaliação?

**Entrevistado:** Não. Contudo podem dar sugestões.

**Entrevistador:** Através de que método é feita a avaliação das aprendizagens dos formandos? Em que fases da formação?

**Entrevistado:** Respondido em 7. deste grupo

**Entrevistador:** Na avaliação do impacto, caso exista, em que momentos é realizada? Quais os instrumentos utilizados? Quem são os intervenientes?

**Entrevistado:** Não se tem realizado.

**Entrevistador:** Os resultados da avaliação da formação são comunicados aos formandos? Se sim, de que forma?

**Entrevistado:** Sim, apenas nos casos de avaliação sumativa, cujo resultado integra o próprio certificado.

**Entrevistador:** Após o apuramento dos resultados da avaliação da formação, quais as medidas que a organização toma?

**Entrevistado:** Integra a informação numa perspetiva de melhoria contínua.

**Apêndice IV:**

**ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS**



Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
A	1. Composição da unidade de formação, dependência e níveis de autonomia	Poder centralizado na gestão de topo	"diretamente do Presidente do Conselho de Administração" (p. 4). "tudo tem que ser autorizado pelo Conselho" (p. 5).	"responde ao Conselho, diretamente ao diretor clínico e ao enfermeiro diretor" (p. 25). "Sou eu que faço a ligação direta ao Conselho de Administração, aos dois membros do Conselho" (p. 25).	"eu dependo única e exclusivamente da Administração" (p. 52). "reúno praticamente com a minha vogal e é com ela que eu faço a ligação às decisões do Conselho" (p. 52).	"depende hierarquicamente do Vogal do CA que tenha este pelouro" (p. 85). "Depende hierarquicamente da Enfermeira Diretora" (p. 85).	8		
		Ausência de autonomia	"A autonomia é muito curta" (p. 5). "Não temos autonomia financeira" (p.5).	"A nossa autonomia é relativa" (p. 26). "Dependemos sempre, para todos os processos da autorização sempre do Conselho de Administração" (p. 25). "Mas vai tudo ao Conselho" (p. 27). "Para a formação que é formal [...] vai sempre ao Conselho" (p. 27).	"a decisão de tudo que envolva custos, eu faço sempre proposta ao Conselho e o Conselho tem que aprovar tudo o que tem a ver com dinheiro" (p. 52).	"Detém autonomia para exercer as suas atividades normais, de rotina [...], sem prejuízo da necessária autorização [...] pelo CA" (p. 85).	8		
		Descentralização do poder						0	

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Há negociação dos cargos e funções	"Estou como diretora do serviço desde 01/07/2017" (p. 3).	"Estou com funções de coordenadora da Unidade de Formação [...], coordeno [...] vai fazer agora, em maio, sete anos" (p. 25).	"sou o diretor desse serviço" (p. 50). "sou diretor intermédio e estou neste cargo há quatro anos e meio" (p. 51)	"Administradora Hospitalar" (p. 84).		5	
		Há autonomia	"nesse aspeto dão-nos autonomia para decidir que tipo de produtos formativos podemos desenvolver" (p.5). "nós temos autonomia administrativa" (p. 6). "nós podemos escolher os produtos formativos [...], mas não mais do que isso" (p. 6).	"Alguma formação em serviço [...], nós damos andamento sem muitas vezes precisar de ir ao Conselho" (p. 27).	"O Centro tem... trabalha em diversas áreas" (p. 52). "Nós temos autonomia" (p. 52). "Temos autonomia quase total. Ou seja, tudo aquilo que eu quero fazer, posso fazer. Se não for nada muito complexo, nem tenho que comunicar" (p. 52). "tenho a sorte de poder dizer que tenho uma autonomia de 100%" (p. 53).			7	

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Poder desconcentrado	"É sim, sempre comigo" (p. 5). "normalmente a tutela solicita, o Centro de Formação responde. Tem autonomia para responder" (p. 6).	"é uma estrutura intermédia de gestão" (p. 25). "E respondo à direção do [nome] e a direção do [nome]" (p. 25). "Dependem diretamente de mim" (p. 25). "estou mandatada [...] como elo de ligação com o INA" (p. 27). "Com os organismos externos, com a ACSS muitas vezes falamos diretamente, quando há necessidade" (p. 27).	"o Conselho de Administração delegou em mim todas as relações com a tutela" (p. 53). "com todas as entidades com quem nós trabalhamos. já não vai diretamente para o Conselho" (p. 53).				9
		Preocupação com visão externa	"Nós tentamos sempre ir de encontro às diretrizes nacionais e que a tutela emana para todo o país, mas não mais do que isso" (p. 6).		"tenho relações de proximidade com o Instituto de Emprego" (p. 53).				2

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Delegação controlada	"Normalmente a relação é essa, através de reports" (p. 6). "apenas reports e seguir um pouco as diretrizes ou os programas nacionais" (p. 6).	"Pedem-nos ao fim do ano, muitas vezes, os relatórios de formação" (p. 27).		"A AGF intervém para dar resposta Às solicitações efetuadas por essas entidades em termos de formação" (p. 85).			4
Sub-total							16	12	15
A	2. Funcionamento da formação	Estrutura regulada	"Existe" (p. 7). "Um é o regulamento [...] e o outro [...] é um manual de gestão de formação" (p. 7).	"temos um manual de qualidade" (p. 28). "Temos o procedimento da formação contínua" (p. 28).		"foi elaborada Política de Formação e Desenvolvimento" (p. 86). "Detém ainda um regulamento interno da formação" (p. 86). "e um regulamento de utilização e aluguer de Espaços" (p. 86).	7		
		Procedimentos minuciosos		"depois temos os procedimentos internos" (p. 28).		"Normas Gerais da CHKS" (p. 86). "Procedimentos multissetoriais" (p. 86). "procedimentos setoriais aplicáveis à organização e funcionamento desta Área" (p. 86).	4		

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Estrutura semi regulada			"Sim, que é partilhada por toda a gente" (p. 55).			1	
		Influência política						0	
		Regulação própria	"Nós" (p. 7). "Centro de Formação, sim" (p. 7).	"Foi o Conselho de Administração" (p. 28).	"Fui eu. Fiz uma proposta" (p. 55).	"proposta de um grupo de trabalho" (p. 86).			5
		Delegação de competências							0
Sub-total							11	1	5
A	3. Interação com os pares	Ausência de interação					0		
		Articulação dos interesses	"A relação é boa, apesar de estarmos a falar de um universo" (p. 7). "não pode ser muito íntima com todos os profissionais" (p. 7).	"Há uma relação direta com as pessoas" (p. 28).	"A relação do centro é uma relação peculiar porque, talvez pela minha forma de ser, eu tentei inculcar aqui algumas situações muito pessoais" (p. 55).	"pauta-se por regras de cordialidade, cooperação, trabalho em equipa" (p. 86).		5	
		Há interação no mercado	"há categorias que há uma relação mais próxima e outras que há menos próxima" (p. 7).	"as pessoas precisam de formação ou precisam de ajuda nessa área, procuramos, ligamos, e ajudamos sempre" (p. 28).	"acho que criamos uma dinâmica muito positiva" (p. 56). "A minha abordagem é uma abordagem muito mais de proximidade" (p. 56).	"atendimento de todos os colaboradores que interagem com esta área" (p. 86).			5
		Responsabilidade partilhada							0
Sub-total							0	5	5

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
B	4. Conceitos de formação	Visão positivista	"ponto estratégico de qualquer Organização" (p. 8). "A formação profissional tem que estar aliada aos objetivos estratégicos do Conselho de Administração" (p. 8). "aliada aos objetivos de todos os serviços" (p. 8).	"planos de formação a nível institucional, e a nível também local dos próprios serviços" (p. 28).			4		
		Visão construtivista		"A formação profissional contínua é toda aquela que é feita pelo profissional e que vai de encontro às necessidades que ele tem para o desempenho das suas funções no posto de trabalho" (p. 28).	"estamos a falar de adultos que sabem, que têm consciência crítica" (p. 57). "a formação de adultos não formal é mais uma discussão de casos" (p. 57).	"possibilitam a adoção de comportamentos adequados ao melhor desempenho profissional e à valorização pessoal e profissional de cada colaborador" (p. 86).		4	

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Visão dupla (positivista/construtivista)	"O Centro de Formação não pode [...] construir um plano de formação que seja um somatório de produtos formativos ao dispor. Tem que ter um elo de ligação e têm que estar intimamente ligados com os objetivos da instituição" (p. 8).		"A Formação profissional continua, para nós, não é tanto de uma formação com o objetivo de passar conhecimento, é mais uma formação com o objetivo de partilhar conhecimento" (p. 57).	"A Formação Profissional é entendida como um processo global, através do qual os colaboradores da instituição, se atualizem e preparem para o exercício de uma atividade profissional" (p. 86).			3
			Sub-total				4	4	3
B	5. Papel dos pares	Poder centralizado e hierarquizado	"até ao momento, aprovação das mesmas" (p. 8). "O serviço de recursos humanos não. Não tem intervenção direta" (p. 9).	"Estão definidas no regulamento interno e que lhe dão valor" (p. 29). "Não, porque eu acho que o nosso departamento de recursos humanos, é um serviço mais operativo de que de estratégia de missão" (p. 29).		"O papel está definido na legislação [...], devendo por isso assumir a formação como condição para uma prática de excelência" (p. 88). "Detém por isso responsabilidade na definição das políticas ou diretivas de formação" (p. 88). "Assegura a coordenação da equipa para prossecução dos objetivos" (p. 89).	7		

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Influência política	"A única parte que eles propõem é quando pretendem que algum objetivo estratégico seja cumprido e que a formação profissional seja fundamental" (p. 8).	"Tendo sempre em conta objetivos estratégicos que é preciso ter em conta" (p. 29).				2	



Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Envolvimento dos pares	"tem um papel muito importante porque elas são definidas aqui, no Centro de Formação" (p. 9). "O meu papel é muito ativo" (p. 9). "tive um elevado papel em toda a reestruturação de tudo. Desde a política, à visão do centro" (p. 9).	"A Unidade de Formação tem um papel nesse sentido" (p. 29). "somos nós muito que fazemos dentro da Unidade de Formação" (p. 29). "Esse é grande porque eu tenho aqui um duplo papel" (p. 30).	"o papel do Conselho de Administração é estar atento para que se faça o melhor, dando liberdade àqueles que fazem, de pensarem sem qualquer ruído do Conselho" (p. 59). "não estão preocupados em pensarem neles, mas sim em deixar que pessoas a nível abaixo deles possam pensar, até porque essa formação é pensada em conjunto, também, com os intervenientes" (p. 59). "o nosso é definir as políticas" (p. 59). "eu gosto mais de ser um executor" (p. 59).	"O grupo de elaboração da política da formação integrou também um elemento da Área de Gestão de Recursos Humanos" (p. 89). "concretiza-se pela participação dos seus colaboradores na definição de políticas e dos procedimentos que são aplicáveis à formação" (p. 88).			12
Sub-total							7	2	12

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
B	6. Objetivos da formação em geral - integração institucional	Políticas educativas e formativas definidas	"Existem [...], mas estão em desenvolvimento para uma nova estrutura" (p. 9).	"temos um programa de integração" (p. 30). "há cursos obrigatórios que todos eles têm que fazer" (p. 31)	"o primeiro é podermos satisfazer a lei que obriga" (p. 58). "Sim, nós fazemos" (p. 60). "políticas da igualdade [...] políticas de conciliação" (p. 60).	"Existem programas anuais com caráter obrigatório para os novos colaboradores" (p. 90).	7		
		Cumprimento de objetivos				"Contribuir para a prossecução da missão e objetivos estratégicos da organização" (p. 87). "modernização e desenvolvimento integrado da organização" (p. 87).	1		
		Cumprimento de objetivos específicos locais						0	
		Mercado de <i>aprendizagem</i>	"Responder o mais possível às necessidades formativas dos nossos colaboradores" (p. 8).			"Assegurar a qualificação dos profissionais" (p. 88).			2

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Aumentar portefólio de competências		"Adequar ou melhorar as competências de cada um dos profissionais" (p. 28).	"o grande objetivo é tornar as pessoas mais capazes" (p. 58).	"Melhorar o desempenho profissional" (p. 87).			3
		Sub-total				8	0	5	
B	7. Importância da formação para os pares	Requisito legal Para resultados					0		
		Dinâmica de baixo para cima			"Nós fazemos uma avaliação anual também para toda a gente" (p. 60).			1	
		Valorização dos recursos humanos		"temos sempre uma boa reação e que as pessoas, por norma, gostam da formação" (p. 30).					1
		Visão racional e estratégica pelos resultados	"não são ganhos diretos, mas são ganhos muito importantes [...] todos estamos aqui a trabalhar para o benefício dos utentes" (p. 9).		"os resultados são estrondosamente positivos" (p. 60).				2

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
			Sub-total				1	1	3
B	8. Estratégias para motivação dos profissionais	Preocupação ausente	"Tudo depende da sensibilidade da chefia para a formação profissional" (p. 11). "Quando a chefia não é sensível [...], nós, o Centro de Formação, temos um bocadinho mais de trabalho" (p. 11).				2		
		Satisfação de necessidades coletivas				"vinculando as suas equipas para a participação em atividades formativas como forma de garantir um melhor desempenho [...] da equipa" (p. 92).	1		

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Preocupação presente		"A Unidade de Formação todos os meses publica na internet e todos os profissionais via comunicação que recebem no seu email" (p. 33). "hoje em dia [...], ninguém pode dizer que não está informado porque cai no nosso e-mail a formação" (p. 33).	"temos uma estratégia de marketing" (p. 63). "E depois uma comunicação diária" (p. 63).			4	

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Satisfação de necessidades sociais e individuais				"vinculando as suas equipas para a participação em atividades formativas como forma de garantir um melhor desempenho individual" (p. 92). "realiza também um trabalho no terreno junto dos profissionais de forma a aproximar as atividades formativas, às reais necessidades dos colaboradores, garantindo maior aceitação, aproveitamento e satisfação" (p. 92).		2	
		Motivações profissionais do mercado							0
		Valorização do portefólio de competências							0
			Sub-total				3	6	0
B		Cumprimento legal					0		

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
	9. Classificação do tempo da formação dos profissionais	Omnipresente	"Nem sempre, nem sempre. Depende muito de chefia para chefia. Sabemos que nalgumas carreiras está a ser feita" (p. 11).	penso que sim, na maior parte das vezes [...], eu não autorizo nenhuma formação que não seja em tempo de serviço (p. 32).				2	
		Responsabilidade do participante			"aqui as chefias intermédias não validam nada. Ou seja, a nossa relação é diretamente com o cliente final [...] nós não queremos saber se a chefe sabe, se não sabe, isso não é problema nosso" (p. 62).				1
		Sub-total						0	2
B	10. Visão da entidade e dos profissionais e valor atribuído à formação contínua	Responsabilidade centralizada					0		
		Eficácia, eficiência				"consequente melhoria na prestação de cuidados de saúde de acordo com as orientações estratégicas preconizadas pelo CA" (p. 88).	1		

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Responsabilidade partilhada			"acho que a instituição está alinhada connosco, até porque aceita aquilo que nós fazemos, e isto foi apresentado no plano estratégico" (p. 58). "estou só a operacionalizar formação proposta por outros" (p. 62). "se tu dás, depois não podes deixar de dar porque crias expectativas" (p. 62).			3	
		Responsabilidade individualizada							0



Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Desenvolvimento do capital humano	"Um dos pontos de visão [...] é a formação dos colaboradores" (p. 8). "mudança de comportamentos ou mudança de atitudes ou mudança de técnicas" (p. 10). "despertar atenções para algumas áreas profissionais" (p. 10).	"valoriza muito a formação dos profissionais e mesmo externamente aberta à comunidade" (p. 29). "Há aqueles que gostam da formação e que vêm porque acham que é uma mais-valia para o desempenho das suas funções" (p. 32).		"a sua missão deve ser o desenvolvimento pessoal, técnico e científico de todos os profissionais" (p. 88). "por se tratar de formações que são consideradas fundamentais para as suas atividades, pretendendo melhorar os seus conhecimentos e aptidões técnicas" (p. 91)			7
Sub-total							1	3	7

B	11. Políticas e práticas adequadas na entidade	Políticas e práticas formais	<p>"adequadas à realidade atual [...], alcançar todos os objetivos que nos propomos" (p. 11).</p> <p>"Temos formação obrigatória, mas é obrigatória legislativa" (p. 12).</p> <p>"O nosso Conselho de Administração não adiciona mais nenhuma formação obrigatória para além daquela que está emanada na legislação" (p. 12).</p> <p>"Está sujeita à auditoria interna [...]. Além das auditorias externas de qualidade" (p. 12).</p>	<p>"são mais as lideranças intermédias e de serviço que acabam por dar opinião para a recolha das necessidades" (p. 32).</p> <p>"Sei que deveríamos fazê-lo a todos, até ouvir a Comissão de Trabalhadores e tudo, às vezes nem sempre se faz" (p. 32).</p> <p>"As práticas de formação poderiam ser muito melhoradas, se calhar, mais envolvimento, às vezes, pelas partes" (p. 33).</p> <p>"Temos a formação que é obrigatória[...]. Depois temos alguma adequada a esta área das skills de competências acrescidas" (p. 34).</p> <p>"todos os anos temos que dar a relação de toda a formação que fazemos ao INA" (p. 34).</p>	<p>"acabou agora um diagnóstico de necessidades" (p. 61)</p> <p>"Nós temos a formação institucional" (p. 65).</p> <p>"nós somos auditados pela norma da qualidade" (p. 65).</p> <p>"E podemos ter auditoria do auditor interno" (p. 65).</p>	<p>"a representatividade verifica-se no âmbito do levantamento de necessidades" (p. 91).</p> <p>"Também na elaboração de procedimentos multissetoriais que se enquadram na política de formação" (p. 91).</p> <p>"A política de formação é única" (p. 92).</p> <p>"formações mandatórias e todas as outras que resultam de necessidades expressas" (p. 92).</p>	17		
---	--	------------------------------	---	---	--	---	----	--	--

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Ambiente formal	"formação em serviço existe" (p. 12).	"a formação temos em sala formal, temos depois a formação em serviço" (p. 33).	"e a formação em serviço" (p. 65).	"em sala, presencial ou por videoconferência" (p. 92). "É também desenvolvida muita formação em serviço" (p. 93). "A atividade realizada pela formação tem que ser aprovada pelo órgão máximo de gestão" (p. 93). "periodicamente auditada no âmbito da avaliação da qualidade" (p. 93). "responde a questionários e comindicadores sempre que são solicitados pelas estruturas externas com competência neste âmbito" (p. 93).	8		
		Auto governação						0	

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Políticas e práticas informais			"são mais de carácter informal" (p. 64). "dentro da formação institucional dá a formação para a cidadania e a formação para nós" (p. 65).			2	
		Ambiente formal/informal						0	
		Preocupação individual			E é engraçado que já percebem que na 'formação para nós', não é para falar de cirurgias, nem de pensos" (p. 61). "uma área que eu gostava de apostar muito, que é o trabalho [...] de pensarmos momentos de bem-estar, de felicidade" (p. 64).				2
		Ambiente informal							0
Sub-total							25	2	2

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
B	12. Gestão estratégica por objetivos	Objetivos gerais	"Sei que a instituição tem objetivos estratégicos, aqueles que nós temos conhecimento e que nos são comunicados" (p. 12). e depois aqueles que envolve formação profissional e em que a formação tem que atuar para que eles sejam cumpridos [...]. Na área da qualidade, na área da eficiência, na área da eficácia" (p. 12). "nós definimos objetivos que pretendemos atingir [...] isso implica que haja um esforço em todos os processos para conseguirmos atingi-los" (p. 13).	"Nós temos, dentro da Unidade de Formação, objetivos a cumprir" (p. 34) "nas unidades, cada vez mais são certificadas ou acreditadas as pessoas que têm objetivos, onde a formação também tem que estar incluída" (p. 34). "Com timings e com metas" (p. 34). "os objetivos trazemos, são definidos... temos indicadores, temos tudo dentro da unidade e vai-se fazendo a monitorização e a avaliação ao longo do ano" (p. 35).	"Sim, nós temos objetivos" (p. 65). "acho que os objetivos não podem ser só de um serviço, tem que ser em conjunto" (p. 66). "queremos fazer os objetivos com qualidade" (p. 65).		10		
		Inexistente					0		
		Objetivos orientados para os resultados							0
		Sub-total						10	0

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
B	13. Efeitos da formação para os profissionais	Cumprimento de objetivos	"Na avaliação de desempenho, também as chefias têm sempre em conta as formações frequentadas" (p. 10).			"são introduzidos objetivos de avaliação no âmbito do SIADAP [...]. Garantir melhores resultados em termos de avaliação de desempenho" p. 91".	2		
		Emancipação pessoal e social				"também a necessidade de recurso a formações que implicam benefícios no seu bem-estar" (p. 91).		1	
		Oportunidade de melhoria		"Desenvolvimento das suas competências profissionais" (p. 32).	"Nós passamos e sentimos que eles necessitam disso para o próprio currículo, médicos, enfermeiros, toda a gente" (p. 62).	"melhorar a aquisição de conhecimentos especializados e diferenciados ou a aquisição de conhecimentos de atualização" (p. 91).			3

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Promoção profissional	"quando há concursos, a formação é sempre tida em conta" (p. 10). "Por isso, esses são os principais benefícios em termos de carreira" (p. 10).						2
			Sub-total				2	1	5
C	14. Papel dos pares	Processo regulado				"O CA tem delegado na equipa da formação a execução do levantamento de necessidades de formação" (p. 93).	1		

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Responsabilidade centralizada	"O Conselho de Administração [...] indica ao Centro de Formação quais são as áreas que ele gostaria de ver realizadas" (p. 13). "Nessa parte, muito sozinha, muito isolada, mas sou eu que faço" (p. 13).	"Às vezes é o próprio Conselho de Administração que nos diz: 'É preciso fazer formação nesta e nesta área' [...]. Havendo um incidente, o próprio Conselho define" (p. 35). "No plano de formação, quando vê o plano, vê se as necessidades são ajustadas. Às vezes pede para redefinir o plano" (p. 36).	"O Conselho de Administração intervém na fase final, que é validar o diagnóstico" (p. 66).	"Intervém no tratamento de dados [...] e coordenação do trabalho da equipa" (p. 94). "Tratando-se de uma organização hospitalar muito grande e dispersa, não é possível fazer uma análise exaustiva do LN com todos os profissionais" (p. 94).	7		
		Processo auto-regulado						0	
		Responsabilidade partilhada	"São envolvidos [...]. nós incentivamos a que respondam" (p. 13).		"Todos os [número] poderiam responder. Mas a verdade é que a este que saiu agora só responderam 400. Mesmo assim, já não é mau" (p. 66).			2	
		Processo semi-regulado							0



Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Responsabilidade de mercado	"colmatar falhas de resposta dos outros serviços" (p. 13).	"É o principal na análise de necessidades, se está ao nível de todos os profissionais, se está para um grande bolo de profissionais" (p. 36).	"É a construção do formulário, é promover a reunião com o Conselho Consultivo para o conhecimento, e é difundir de forma contínua" P. 66).	"O papel é de enorme relevância [...], cada técnico superior da UF estrutura as atividades formativas que pretende organizar" (p. 93).			4
Sub-total							8	2	4
C	15. Tipologia das necessidades (coletivas e individuais)	Necessidades coletivas	"Os serviços já são coletivos, portanto quando um diretor de serviço nos responde ao diagnóstico de necessidades de formação, está a pensar no serviço e não nos seus colaboradores a nível individual" (p. 14).		"Mas claro que há coisas que são coletivas" (p. 67).	"Necessidades coletivas, porque são mandatórias em termos legais ou por outras razões para todos os que trabalham na mesma instituição" (94). Necessidades coletivas, mas não mandatórias, mas que se destinam a um leque muito diversificado de grupos profissionais" (p. 94).	4		

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Emancipação das necessidades				Necessidades individuais, para melhoria do desempenho, para atualização de conhecimentos" (p. 94).		0	
		Necessidades do mercado	"Mais individuais, mas também aparecem coletivas. Mas em maioria são individuais" (p. 13). "Aqueles que são manifestadas pelos colaboradores" (p. 13).		"O nosso diagnóstico é feito das necessidades individuais" (p. 67). "E sempre naquela perspectiva técnica, de formação para a cidadania, formação para nós" (p. 67).	Necessidades individuais, para melhoria do desempenho, para atualização de conhecimentos" (p. 94).			5
		Necessidades como mitos							0
			Sub-total				4	0	5
C	16. Metodologia, identificação de instrumentos (diretos e indiretos)	Diagnóstico definido	"o levantamento é efetuado através de correspondência direta e personalizada [...] através de e-mail" (p. 14).	"É o questionário que vai aos serviços, que é devolvido" (p. 37). "isso está no procedimento da formação" (p. 38).	"lançamos um inquérito, não é? Depois é analisado o resultado" (p. 67). "o inquérito e o formulário acaba por ser o instrumento direto" (p. 67).	"metodologia preconizada nos procedimentos aprovados internamente" (p. 94). "Utiliza-se os resultados da aplicação do questionário" (p. 94).	7		

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Ausência de auscultação dos pares/participantes					0		
		Diagnóstico coletivo e individualizado em processo	"diretores de serviço [...]. Coordenadores de comissões, gabinetes, etc., portanto, todos" (p. 14).	"eu mando aos diretores de serviço" (p. 37).				2	
		Envolvimento e participação dos pares	"As respostas dos colaboradores ao questionário" (p. 14).	"Outra área por exemplo, é na própria formação, quando é no fim da formação e os formandos fazem a avaliação da formação [...] comentários que fazem [...] para o futuro, ideias que nos dão" (p. 37). "há gestores que fazem reunião com os seus colaboradores e que questionam" (p. 38).	"é importante porque nós não podemos só condicionar a nossa perspetiva, também temos que dar" (p. 67).			4	

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Diagnóstico plural		"De utentes muitas vezes" (p. 37). "As reclamações [...] e isso é um deles" (p. 37).		"Análise de situações de trabalho [...]; Relatório das reclamações [...]; Relatórios de avaliação da Formação [...]; Relatório de atividades da Formação" (p. 95).			3
		Auscultação das necessidades do mercado							0
Sub-total							7	6	3
D	17. Papel dos pares	Responsabilidade centralizada	"o plano de atividades que engloba o plano de formação não sai do Centro de Formação nem é colocado em prática sem a minha aprovação" (p. 15). "Conselho de Administração" (p. 16).	"O plano de formação está sujeito ao Conselho de Administração" (p. 39).	"O plano de formação, sim, vai ao Conselho de Administração para aprovação" (p. 71).	"Os colaboradores da instituição não intervêm diretamente na elaboração do plano de formação" (p. 96). "Sim, está sujeito à aprovação do Conselho de Administração" (p. 96).	6		
		Processo regulado					0		

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Responsabilidade organizacional	"aprovação e a indicação de algumas formações que tenham como objetivo final concretizar os objetivos estratégicos da Administração" (p. 15).	"nós temos a responsabilidade da seleção, da análise das necessidades. O Conselho, no fim, faz a validação" (p. 39).	"O papel da unidade é total. É a responsabilidade organizacional" (p. 69).	"A Formação elabora o seu plano formativo, orçamentado" (p. 96).		4	
		Processo autônomo						0	
		Responsabilidade partilhada			"nós tentamos sempre, para além daquilo que os nossos colaboradores trazem" (p. 69). "Há muitos profissionais que fazem formação [...] têm um papel quase de 60% de envolvimento" (p. 70). "há outros que nós tentamos envolvê-los, ou seja, sabemos que aquela pessoa é muito boa nisto, então convidamos para nos ajudar" (p. 70).				3

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Processo semi-regulado	"nós gostamos de seguir os planos nacionais [...], estamos sempre atentos aos planos nacionais que a tutela define" (p. 15).	"O Ministério, que eu tenha conhecimento, não. A única é a ACSS quando nos pergunta o levantamento das necessidades" (p. 39).	"tentamos saber quais são as novidades que a tutela tem" (p. 69).				3
			Sub-total				6	4	6
D	18. Tipologia e áreas de formação	Formação sobretudo técnica	"A maioria dos cursos ou outros produtos formativos realizados são da área da saúde técnica" (p. 16).	"Temos de tudo. Técnicos" (p. 39).		"o maior volume de formação incide na área temática clínica" (p. 96).	3		
		Formação técnico-comportamental						0	

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Formação transversal	"Nas áreas que nós chamamos transversais, temos algumas áreas comportamentais e de trabalho em equipa" (p. 16). "o curso de inteligência emocional surgiu precisamente para utilizar a inteligência emocional para sermos mais felizes no local de trabalho" (p. 16). "conseguirem-se desenvolver a nível pessoal" (p. 17).	"temos a parte dos cursos de comunicação, gestão de risco... essas áreas todas" (p. 39).	"Da formação técnica, eu acho que são muito diversas [...]. Das áreas relacionais é muito a gestão de equipas, gestão de conflitos, depois de stress, burnout, trabalho em equipa" (p. 71).	"Apresenta ambas, porquanto nele prevê formações de cariz técnico, mas também de desenvolvimento relacional" (p. 96). "nas necessidades pessoais temos dado resposta com atividades formativas ora de cariz técnico ora ainda na área comportamental que sejam fundamentais para o desenvolvimento pessoal dos profissionais" (p. 96). "Em relação às necessidades sociais são contempladas formações que são abertas à comunidade" (p. 97).			8
Sub-total							3	0	8

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
D	19. Modalidades de formação e metodologias pedagógicas	Práticas formais	"as modalidades é formação contínua" (p. 17). "temos presencial, em B-Learning, em E-learning" (p. 17). "na área da saúde privilegamos as ativas e a de simulação [...] tem muito mais interesse para os profissionais e tem muitos mais resultados práticos depois" (p. 17).	"a maior parte delas é presencial" (p. 40). É expositivo em maior parte deles. Temos alguns cursos teórico-práticos com algumas técnicas mais específicas nalgumas áreas" (p. 40).	"Depois temos muita formação teórico-prática, e temos também formação só prática" (p. 73).	"Presencial e videoconferência, calendarizada, à medida, dedicada, modular e webinars" (p. 97). "Expositiva, role playing, webinar, participativa, simulação em contexto real" (p. 97).	8		
		Práticas não formais, informais		"É interativa sempre porque há sempre muita comunicação entre os formadores e as equipas. As pessoas também se conhecem, a maior parte delas" (p. 41).	"temos todo o tipo. Temos formação... temos muita formação prática que eu tento sempre incutir que seja formação mais de apresentação de casos do que teórica" [...]. Acho que isso só dilui a relação" (p. 73).			2	



Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Práticas não formais							0
Sub-total							8	2	0
D	20. Conceção do plano de formação	Ausência de envolvimento dos pares					0		
		Envolvimento dos participantes			"nós espelhamos aquilo que as pessoas quiserem" (p. 73).	"Em todas as atividades formativas participativas, os formandos podem partilhar os seus conhecimentos e experiências" (p. 97).		2	

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Envolvimento parcial dos pares	"Permitem, até porque nós temos cursos mistos, ou seja, com formandos internos e formandos externos" (p. 18). "Portanto, partilham experiência de serviços para serviços" (p. 18).	"Sim, durante a formação" (p. 42). "Porque, às vezes, os formandos conhecem melhor a realidade de determinadas áreas do que o próprio formador" (p. 42).	"cada vez mais tentamos que seja isso" (p. 74). "formações alinhadas nessa perspetiva [...] as pessoas até poderem submeter casos clínicos ou casos... e depois serem escolhidos alguns para debate" (p. 75).				6
						Sub-total	0	2	6

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
D	21. Acesso à formação: formandos e formadores	Processo regulado	"tudo depende de curso para curso. Mas, normalmente, os objetivos finais do curso ditam os critérios de seleção" (p. 19).	"depende muito do tipo de curso e quais são os conteúdos e a finalidade para o qual o curso se destina" (p. 41). "os formandos depende... temos os critérios da formação, dependendo do tipo de formação que é [...] todos os critérios vão mudando de formação para formação" (p. 42). "Nós avaliamos os formadores, na Unidade de Formação, por dois ou três requisitos" (p. 42).	"Mas aí damos sempre prioridade àquilo que diz a lei ou àquilo que diz o formador se organiza o curso" (p. 74).	"É definido de acordo com os conteúdos programáticos e objetivos de cada atividade formativa" (p. 97). "A UF rege-se por um procedimento que define como deve proceder na seleção do formador" (p. 98). "A seleção dos formandos obedece a critérios definidos em procedimento multissetorial" (p. 98).	8		

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Processo autónomo			"Não selecionamos. Nós divulgamos e a pessoa inscreve-se" (p. 75).			1	
		Processo semi-regulado	"normalmente nós usamos as categorias para definir o público-alvo" (p. 17). "A seleção dos formadores, normalmente, é efetuada pelo coordenador técnico-científico" (p. 19).	"nós temos algumas áreas onde nós temos aqui alguns profissionais que são peritos, e é por aí que nós os vamos buscar" (p. 42).	"Acima de tudo pela competência profissional [...]. Por referências que nos podem dar de outros sítios, e pela primeira... e pela entrevista" (p. 75).				4
Sub-total							8	1	4

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
E	22. Papel dos pares	Responsabilidade centralizada				"Solicitação de indicadores para supervisão das atividades desenvolvidas. Definição de áreas obrigatórias de formação" (p. 98).	1		
		Processo regulado	"O CTC define, mas o Gestor de Formação vai sempre validar sempre isso. Porque se um objetivo não está bem escrito, passa a ficar bem escrito" (p. 20).	"Quando nós começamos a ver o que chegou... publicamos... disponibilizamos as datas de formação" (p. 43).	"Temos todo. Desde a limpeza das salas; os materiais [...] temos que pensar nisso tudo" (p. 75).		3		

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Responsabilidade partilhada	"Todo. Porque nós é que colocamos, junto com os nossos parceiros coordenadores técnico-científicos e formadores, ninguém faz nada sozinho, como é óbvio, é que nós colocamos em marcha e é a realização dos produtos formativos" (p. 19).	"O curso é feito por nós, o conteúdo também é pedido aos serviços no levantamento das necessidades e depois escolhendo o formador [...] acaba por, em conjunto com a Unidade de Formação, definirmos as linhas gerais com isso tudo" (p. 44).	"Isso deixamos sempre para o formador, pronto, e pedimos sempre que ele nos envie antes para o dossier pedagógico, mas é, normalmente, ele, e se nós tivermos alguma referência da tutela, enviamos para fazermos aqui a junção" (p. 76).	"Assegurar juntamente com a equipa técnica, o cumprimento do Plano de Ação, adotando se for necessário, a análise, avaliação e ponderação de medidas corretivas necessárias" (p. 98). "São definidos por quem assume a coordenação pedagógica dos cursos, juntamente com os formadores" (p. 99).		5	
		Processo autónomo						0	
		Responsabilidade organizacional	"tem que criar condições dentro das suas limitações, tem que criar condições para que os produtos se realizem" (p. 19).	"É mesmo esse, é monitorizar [...]. Ajustar sempre também um bocadinho à procura" (p. 44).		"A UF é quem assume a responsabilidade pelo desenvolvimento e cumprimento do plano formativo anual que submete à autorização superior" (p. 98).			3
		Processo semi-regulado							0
						Sub-total	4	5	3

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
E	23. Representação do formando no processo	Passivo, cumprimento de um dever		"também há lá quem esteja, que não goste de lá estar" (p. 44).			1		
		Crítico e consciente	"A maior parte deles são envolvidos em todo o processo [...]. São pessoas muito, muito envolvidas" (p. 20).	"Têm, têm têm [...]. A maior parte tem (p. 44).	"Acho que acima de tudo temos muita gente crítica" (p. 76). "Eu acho que as pessoas vêm... não vêm para matar horas, elas vêm porque querem fazer e aprender" (p. 76).			4	
		Preocupado com a componente técnica							0
		Sub-total						1	4
E	24. Autonomia dos formadores	Dependentes, sem autonomia		"Os conteúdos não os deve alterar muito. A forma de mensagem, de transmissão da mensagem, é que a pode fazer" (p. 44).			1		
		Responsabilidade individualizada, coletiva com autonomia			"Tem, desde que nos diga previamente" (p. 76).			1	

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Dependente do mercado	"A equipa pedagógica, ou seja, formadores com o coordenador técnico-científico. Nunca o formador sozinho" (p. 20).		"Se o formador chega à sala e percebe que as necessidades são outras, se calhar, inverte, porque o que interessa é também satisfazer as expetativas dos formandos" (p. 77).	"Normalmente existe consonância entre o coordenador pedagógico e o formador" (p. 99).			3
						Sub-total	1	1	3
E	25. Transmissão de conhecimentos	Participantes não são envolvidos					0		
		Contexto formal		"É muito dentro, em sala, com o formador, não é? Com a equipa que está" (p. 45).			1		
		Formação institucional					0		
		MTP1					0		
		Educação bancária					0		



Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Envolvimento dos participantes	"Aliás, é fundamental, às vezes, até para... existe, até, alguns casos em que são expostos fictícios para que haja essa partilha de conhecimento e partilha de experiências de cada um" (p. 20).		"dinâmicas de grupo que se fazem, em que cada um tem que contar experiências, situações positivas, negativas" (p. 77). "Se calhar querem saber mais no momento em que possam partilhar aquilo que já sabem, não é? Para lhes acrescentar valor" (p. 77).			3	
		Contexto não formal						0	
		Formação individual e coletiva			"Sim, muitas das vezes... principalmente nas formações transversais" (p. 77).			1	
		MTP3						0	
		Educação problemática						0	

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Contexto formal, não formal	"Sim. Para além dos intervalos, há sempre momentos de partilha de experiências" (p. 20)..	"Isso depende muito do formador que temos à nossa frente. Mas por norma, os formadores conseguem" (p. 45).		"Sim, exceto nas formações tipo expositivas" (p. 99).			3
		Formação individual e coletiva							0
Sub-total							1	4	3
E	26. Adesão dos formandos à formação	Passivo, no cumprimento de um dever					0		
		Ativo, mostra interesse em participar	"Elevadíssima. Normalmente, é raro o curso que é cancelado por falta de inscrições. Normalmente, por cada ação sobram sempre inscritos pelo número de vagas" (p. 20).	"Dependendo muito da altura. Nós já sabemos que há alturas que nós não podemos fazer formação, que é na altura das férias escolares" (p. 45).	"Eu aqui estou surpreendido porque normalmente temos muito boa adesão" (p. 78). "Nós aqui temos uma coisa muito engraçada que é assim, isto pelos vistos já vem do passado, as pessoas inscrevem-se" (p. 78).	"Temos conseguido desenvolver as atividades formativas que nos propomos realizar, devido à grande adesão dos profissionais" (p. 99).		5	
		Versátil, para legitimar							0
Sub-total							0	5	0
F	27. Papel dos pares	Poder centralizado no topo					0		

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Poder descentralizado	"O formador, junto com o coordenador técnico-científico, na área da avaliação dos conhecimentos, ou das competências. Ele próprio também nos avalia" (p. 22).	"O formador também se não está bem, também nos comunica" (p. 46).	"A função é de... no fundo é o... não digo mentor, mas é o responsável máximo" (p. 80). "Os formandos são, no fundo, o nosso público-alvo que no fundo vai fazer a avaliação" (p. 80).	"A avaliação não é realizada pelo gestor, mas antes pela equipa técnica com responsabilidade pedagógica nos projetos que desenvolvem" (p. 99). "A avaliação das formações é realizada pela equipa da UF" (p. 99).		4	
		Poder desconcentrado	"Não tem intervenção, mas toma conhecimento de toda a avaliação, por exemplo, de satisfação" (p. 21).		"Os técnicos... pronto, somos os supervisores e executores para que chegue" (p. 80).				2

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Envolvimento dos pares	"Portanto, há sempre essas reuniões e essas chamadas de atenção para que tudo esteja de acordo com outras" (p. 21). "A avaliação da satisfação, é logo a primeira, em que eles têm um papel fundamental, mas são como agentes" (p. 22).	"Da própria formação, até para validar se aquela formação foi importante, se os formandos ficaram contentes com a formação. Depois temos uma avaliação [...] que já é com o superior hierárquico do próprio formando" (p. 46). "são tidas sempre em conta todos os comentários e é com isso, muitas vezes, como eu disse há bocado, que nós mudamos o formador ou fechamos a formação" (p. 46).	"queremos que os formandos digam se estão satisfeitos ou não" (p. 79). "E depois queremos muito também saber se isto teve algum impacto na vida delas" (p. 79).	"O formador [...]. Por outro lado, também participa para avaliar a participação dos formandos, os meios disponibilizados e o seu grau de satisfação" (p. 100). "Participar em todos os processos de avaliação aplicados" (p. 100).			8
Sub-total							0	4	10

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação			
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H	
F	28. Metodologias (instrumentos utilizados)	Processo regulado	"A avaliação de satisfação é feita por questionário" (p. 23). "A avaliação do impacto, nós [...] que é a resposta a um brevíssimo questionário" (p. 23). "Teste escrito; observação, portanto, na execução daquilo que lhes é permitido" (p. 23).	"Temos uma grelha, um tipo mini questionário que se manda" (p. 48). "No fim da formação com o questionário que lhes é dado em sala e eles preenchem e deixam ficar" (p. 48).	"São questionários e formulários" (p. 81). Temos vários métodos. Temos o método escrito, não é? Prova escrita, Temos o método prático que é a simulação, a prova de simulação. E temos o método expositivo, em que a pessoa tem que apresentar um trabalho" (p. 81).	"Questionários ou testes, grelhas de observação, simulações e exercícios" (p. 100).	8			
		Processo ajustado	"Os outros instrumentos de avaliação, tudo depende do curso" (p. 23).	"Isso depende muito do curso que for. Cada formador ou cada curso terá essa avaliação" (p. 48).				2		
		Processo semi-regulado		"Nalguns cursos sim, nalguns cursos há" (p. 48).						1
		Sub-total						8	2	1

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
F	29. Importância, tipos e momentos da avaliação	Visão positivista	<p>"Poderá passar pelo tal teste de avaliação, como por grelhas de observação" (p. 22).</p> <p>"Avaliação do impacto é um grande problema [...]. É muito mal aceite pelas chefias e por isso há muitas dificuldades em implementar avaliação de impacto" (p. 22).</p> <p>"Fazemos a avaliação de desempenho do formador [...]. E fazemos a avaliação da ação" (p. 22).</p> <p>"Nas sessões formativas não há avaliação de satisfação" (p. 23).</p>		<p>"É só por questionário, formulário" (p. 81).</p> <p>"A avaliação de conhecimento só em alguns cursos específicos que têm avaliação quantitativa" (p. 81).</p> <p>"O principal momento é após a formação através do preenchimento do formulário que gera o certificado" (p. 81).</p>	<p>"Avaliação de reação/satisfação, aplicada no final da ação de formação" (p. 100).</p> <p>"A avaliação diagnóstica é em casos pontuais realizada no início da formação" (p. 100).</p> <p>"Avaliação sumativa é realizada no final da formação, adotando-se a realização de testes" (p. 100).</p>	10		

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
		Visão construtivista		"Há algumas formações que têm um pré-teste no início da formação e no fim fazem pró-teste. Mas o próprio formando fica com ele, até ele próprio. Nós não queremos saber. E é para o próprio profissional perceber se durante a formação consolidou ali alguns conhecimentos" (p. 47).		"Em formações muito específicas pode aplicar-se avaliação de conhecimentos [...] centrando-se sobretudo na dinamização de grupos através da adoção de métodos ativos" (p. 100).		2	
		Visão isomórfica		"Ninguém avalia nada. Acho que ainda estamos muito longe de estar num nível..." (p. 47).					1
Sub-total							10	2	1

Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
F	30. Comunicação de resultados	Resultados fechados		"Da formação aos formandos, não é" (p. 49). "A avaliação do impacto fica um bocado connosco e, nesta fase, ainda não a comunicamos aos formadores [...]. Aos formandos também ainda não" (p. 49).			2		
		Partilha e reflexão de resultados	"O resultado da avaliação da satisfação são comunicados à comunidade hospitalar no seu global" (p. 24).	"de conhecimentos, é" (p. 49). "É comunicado aos formadores, sempre" (p. 49).	"Através de um email para o global em que nós mandamos o relatório com conhecimento de toda a gente" (p. 82).	"Sim, apenas nos casos de avaliação sumativa, cujo resultado integra o próprio certificado" (p. 101).		5	
		Partilha de resultados para legitimação	"São comunicados aos formandos [...]. Portanto cada um tem a noção do seu resultado da avaliação" (p. 24).		"Os resultados são partilhados ao Conselho de Administração e depois são partilhados aos formandos, não formandos" (p. 82).				2
		Sub-total						2	5
F		Sistema rígido				0			



Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Entrevistas				Quantificação		
			Organização A	Organização B	Organização C	Organização D	Modelo A	Modelo E	Modelo H
	31. Aplicação de medidas corretivas	Sistema flexível		"A Organização em si, no seu global, o Conselho não. Mas nós, a nível da Unidade de Formação" (p. 49).				1	
		Sistema aberto	"Portanto, tem sempre impacto, sempre impacto, nalgumas mudanças que fazemos" (p. 24).		"Nós vemos o que correr menos bem e tentamos melhorar. Sendo que acho que estamos numa fase de positividade" (p. 82).	"Integra a informação numa perspetiva de melhoria contínua" (p. 101).			3
							Sub-total	0	1
						Total Global	159	89	125

**Legenda:**

Dimensão A: Estrutura e autonomia das unidades de formação

Dimensão B: Políticas e práticas da gestão de formação

Dimensão C: Necessidades de formação

Dimensão D: Programação da formação

Dimensão E: Execução da formação

Dimensão F: Avaliação da formação