Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mariana Mesquita Vieira da Silva

Avaliação do impacto da formação associada à avaliação de desempenho, numa empresa de engenharia civil

janeiro de 2026

UMinho | 2026 Mariana Mesquita Vieira da Silva **Avaliação do impacto da formação associada à avaliação de desempenho, numa empresa de engenharia civil**

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mariana Mesquita Vieira da Silva

Avaliação do impacto da formação associada à avaliação de desempenho, numa empresa de engenharia civil

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Guilherme Rego da Silva

janeiro de 2026

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO 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 CC BY

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Agradecimentos

O presente relatório constitui o culminar do meu percurso académico. Agradeço, a quem me acompanhou durante todo este percurso, garantindo que nunca me esquecerei de tudo o que fizeram por mim.

Aos meus avós, que que partiram antes de me ver chegar aqui, cuja memória me acompanhou nesta e em todas as etapas da minha vida, porque ser neta é carregar no peito um pedaço de eternidade.

Aos meus pais, por tudo o que sempre me deram, pela forma que me educaram e por me ensinarem que é com esforço e dedicação que conseguimos conquistar o que mais queremos.

Ao meu padrinho, que me ensinou que às vezes o silêncio nos dá amor e força para continuar. Assim como ao resto da minha família por todo o apoio e crédito que colocaram em mim.

À Vieira, por ser a minha maior companheira em todas as minhas etapas pessoais e académicas, palavras não chegam para ti, este é apenas o início.

Ao Bruno, por tudo aquilo que é e significa, que em todos os momentos teve sempre uma palavra bonita a dizer. Obrigado por me lembrares do meu valor e estares sempre lá.

Aos meus amigos, em especial ao Derick pela amizade constante e pela boa disposição. Não posso deixar esta etapa passar em branco sem agradecer às minhas 'hienas' pelo suporte e motivação nestes últimos anos.

À Rita, à Daniela e à Cláudia que me ensinaram que trabalho vai muito além do palpável, que trabalho é companheirismo, compreensão e incentivo, sou mais rica por vos conhecer.

Ao Doutor Guilherme Rego da Silva, meu orientador científico, pela prontidão, compreensão e apoio.

À organização que me acolheu durante o estágio, nomeadamente aos colaboradores do departamento de Recursos Humanos, à minha acompanhante de estágio e à equipa de formação, que me auxiliaram durante a minha passagem, o meu mais sincero obrigado.

A todos, obrigado.

Declaração de Integridade

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

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

Avaliação do impacto da formação associada à avaliação de desempenho, numa empresa de engenharia civil

Resumo

O presente relatório resulta de um estudo sobre os modelos de avaliação de formação praticados numa empresa do setor de engenharia civil no Norte de Portugal, procurando compreender a eficácia das práticas formativas.

Este projeto, desenvolvido no âmbito do estágio, centra-se na análise da formação, em particular no recurso a simuladores, através da recolha de informação com recurso a metodologias de investigação qualitativa e quantitativa, nomeadamente entrevistas, observação, inquéritos por questionário e análise documental.

O trabalho inclui um enquadramento contextual, metodológico e teórico sobre a formação, a avaliação e a gestão de recursos humanos, bem como a análise e discussão dos dados obtidos junto de trabalhadores, formadores e chefias.

As conclusões revelam informações relevantes que permitem caracterizar as práticas de formação da empresa, identificando-se, no entanto, algumas limitações de carácter transversal. Sublinha-se, por fim, a necessidade de continuar a investir na formação e no desenvolvimento de recursos humanos, bem como em estratégias consistentes de avaliação do impacto da formação.

Palavras-Chave: Análise da Formação, Avaliação do Impacto, Formação Profissional, Recursos Humanos.

Evaluation of the impact of training associated with performance evaluation, in a Civil Engineering Company

Abstract

This report results from a study on training evaluation models implemented in a civil engineering company located in the north of Portugal, aiming to understand the effectiveness of the training practices.

This project, developed during the internship, is focused on the analysis of training, particularly the use of simulators, based on qualitative and quantitative research methods, namely interviews, observation, questionnaires, and document analysis.

The work includes a contextual, methodological, and theoretical framework on training, evaluation and human resource management, as well as the analysis and discussion of the data collected from workers, trainers, and supervisors.

The conclusions highlight relevant findings that characterize the company's training practices, while also identifying some transversal limitations. Finally, the study emphasizes the need to continue investing in training and human resources development, as well as in consistent strategies for training impact evaluation.

Keywords: Human Resources, Impact Evaluation, Professional Training, Training Analysis.

Índice

1. Introdução 1

2. Enquadramento Contextual do Estágio 2

3. Caracterização do público-alvo 4

4. Diagnóstico de necessidades/interesses 5

5. Objetivos de intervenção / problema de investigação (objetivos gerais e objetivos específicos) 7

6. Atividades desenvolvidas ao longo da investigação 9

7. Enquadramento teórico da problemática do estágio 11

7.1. Evolução da Educação de Adultos 11

7.2. Gestão de Recursos Humanos 15

7.3. Conceito de Formação 18

7.4. Políticas de Formação 21

7.5. Tipos de Aprendizagem 25

7.6. Formação Profissional 26

7.7. Concetualização de avaliação 28

7.8. Modelos de Avaliação 32

7.9. Avaliação da Formação 35

7.10. Avaliação de Desempenho 38

7.11. Avaliação do impacto/Avaliação dos Efeitos da Formação 40

8. Enquadramento Metodológico do Estágio 44

8.1. Paradigma para a Investigação 44

8.2. Método de investigação 45

8.3. Técnicas de investigação 48

8.4. Técnicas de Tratamento de dados 57

9. Apresentação e Discussão de Investigação – Intervenção 61

9.1 Enquadramento da formação Simulador KCS600 61

9.2 Enquadramento da Formação da Infranys em 2024 68

9.3 Entrevistas aos Formadores e à chefia dos manobradores 76

9.3.1 Entrevista aos formadores do simulador KCS600 76

9.3.2 Entrevista à chefia dos manobradores 80

9.3.3 Discussão dos dados 82
10. Considerações finais 84
Bibliografia Referenciada 86
Apêndices 92
Apêndice 1 – Guião do questionário da Avaliação Geral do Impacto da Formação 92
Apêndice 2 – Guião do questionário da Avaliação do Impacto da Formação| Manobradores no Simulador KCS600 95
Apêndice 3 – Guião da Entrevista aos Formadores 100
Apêndice 4 – Guião da Entrevista à Chefia dos Manobradores 101
Apêndice 5 – Transcrição da entrevista Formador 1 102
Apêndice 6 – Transcrição da entrevista Formador 2 107
Apêndice 7 – Transcrição da entrevista Chefia dos Manobradores 112
Apêndice 8 - Consentimento Informado Entrevistas 115
Anexos 116
Anexo 1 – Simulador KCS 600 116

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Níveis de Formação Frequentados 62
Gráfico 2 - Nível de Satisfação com a Formação do Simulador 63
Gráfico 3 - Nível de Satisfação com a Formação do Simulador 63
Gráfico 4 - Melhorias nas Regras de Segurança 64
Gráfico 5 - Aplicação dos Conhecimentos 65
Gráfico 6 - Perceção dos Formandos sobre a Formação do Simulador 67
Gráfico 7 - Impacto da Formação do Simulador 67
Gráfico 8 - Género das Chefias 68
Gráfico 9 - Ajuste da Formação às necessidades da Equipa 71
Gráfico 10 - Mudanças na Equipa 72
Gráfico 11 - Normas de Segurança e Boas Práticas 73
Gráfico 12 - Impacto do Plano de Formação 74
Gráfico 13 - Melhorias no Processo 74

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Informações gerais dos formandos 61

Tabela 2 - Aplicabilidade da Formação 66

Tabela 3 - Informações Gerais das Chefias 70

Tabela 4 - Sugestões de Melhoria do Plano de Formação 75

1. Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito do estágio curricular, correspondente ao 2º ano do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. O referido mestrado define-se como sendo um mestrado profissionalizante, tendo como objetivo orientar os estudantes numa investigação e intervenção nos contextos de estágio curricular (IE, 2024).

O estágio curricular foi realizado numa empresa que desenvolve atividades no setor da engenharia e construção civil, situada na zona norte de Portugal, sendo desenvolvido entre o mês de novembro de 2024 e o mês de junho de 2025. A escolha do local foi realizada tendo em consideração a dimensão da organização e a possibilidade de aprendizagem na área. Com a integração na organização durante o estágio, foi possível acompanhar e perceber o ciclo da formação dentro da mesma. Após compreender quais eram as necessidades da empresa, foi possível definir o objeto de estudo desta investigação, ou seja, a avaliação do impacto da formação.

No desenvolvimento deste relatório de estágio é feita uma caracterização da instituição onde o estágio se desenvolveu, apresentando as características da empresa de forma a garantir o anonimato da mesma. Serão ainda mencionados o público-alvo e o diagnóstico de necessidades. Posteriormente são delineados os objetivos de intervenção e de investigação do estágio.

No seguimento disto, será realizado um breve enquadramento teórico referente à temática a investigar. Assim são tidos em conta os conhecimentos obtidos no primeiro ano do Mestrado em Educação, interligados com novos conhecimentos referentes a uma revisão da literatura realizada. Abordando temas como a evolução da educação de adultos, o conceito de formação e a gestão da formação. Posteriormente é abordada a concetualização de avaliação, os paradigmas da avaliação, as modalidades de avaliação e os modelos de avaliação de forma breve. Será mencionada, também a avaliação de desempenho de uma forma geral. Por fim, abordamos o conceito de avaliação e aquilo que é a avaliação do impacto da formação.

Num terceiro momento, é mencionada a metodologia que será usada como apoio à investigação, sendo esta uma investigação qualitativa, na vertente de estudo de caso.

Assim, serão referidas as técnicas que irão sustentar os dados recolhidos, como por exemplo, a entrevista, inquéritos por questionário, analise documental, a analise de conteúdo, notas de campo e os recursos necessários para a realização da intervenção. Por fim, é feita uma análise dos dados recolhidos seguida das considerações finais.

2. Enquadramento Contextual do Estágio

Neste capítulo, será apresentada a caracterização da instituição de estágio, bem como as suas formas de atuação, missão e valores. Além disso, será especificado o departamento onde o estágio foi realizado, fornecendo um contexto mais preciso sobre o ambiente e as funções desempenhadas ao longo do tempo.

A empresa onde decorreu o estágio será referida pelo nome fictício Infranys, sendo este um nome criado especificamente para este relatório, uma vez que entidade não autorizou a publicação do seu nome formal, garantindo a confidencialidade dos dados apresentados e dos intervenientes na investigação. Trata-se de uma empresa localizada na zona norte de Portugal, com uma longa trajetória no setor da engenharia e da construção civil, tendo sido fundada nos anos 40 como um negócio familiar. A Infranys consolidou-se como um grupo empresarial que integra cerca de 40 empresas, empregando entre 1.000 a 4.000 trabalhadores.

Ao longo do tempo, a empresa expandiu-se para novas áreas, incluindo o setor ambiental, energias renováveis, tecnologia e inovação. Essa diversificação permitiu-lhe aumentar a sua competitividade e responder às necessidades emergentes do mercado. Além disso, a sua atuação não se restringe ao território nacional, uma vez que tem presença em diversos países europeus e em mercados internacionais.

A Infranys distingue-se pela sua aposta na inovação e na sustentabilidade. Cada projeto da empresa integra soluções tecnológicas avançadas e práticas sustentáveis. O compromisso com a inovação e o meio ambiente tornou-se um pilar fundamental da sua cultura empresarial, garantindo que cada intervenção respeita critérios de responsabilidade ecológica e desenvolvimento sustentável. Um exemplo dessa aposta em tecnologia é a incorporação do simulador KCS600 (Anexo 1), uma ferramenta inovadora utilizada para treinar os colaboradores em ambientes controlados. Esse simulador recria cenários reais, permitindo a aquisição de experiência prática em condições seguras antes da aplicação em contextos operacionais. O seu uso tem sido fundamental para a formação e capacitação contínua dos trabalhadores, contribuindo para a eficiência e segurança nas operações.

A estrutura do grupo é composta por diversas sub-empresas especializadas em diferentes áreas, o que permite uma gestão descentralizada e estratégica. Além disso, a Infranys tem uma forte componente de responsabilidade social corporativa, investindo em iniciativas que beneficiam a comunidade local, nomeadamente através do apoio a projetos culturais, ambientais e educacionais.

No que diz respeito aos valores institucionais, a empresa pauta-se pelo respeito, rigor, paixão, lealdade, coragem, ambição, solidariedade e responsabilidade. Estes princípios orientam a sua atuação tanto internamente como externamente.

Durante o estágio, fui integrada no departamento de Recursos Humanos, mais concretamente na área da formação, onde tive a oportunidade de participar em atividades essenciais para a gestão da formação e desenvolvimento de competências dentro da empresa. Entre as principais tarefas, acompanhei o processo de agendamento de ações de formação, trabalhei com a plataforma SIGO para criar certificados de formação e auxiliei no Levantamento de Necessidades de Formação.

Além dessas atividades, tive a oportunidade de conhecer e compreender o funcionamento do simulador KCS600, que desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos colaboradores. Através desta ferramenta, a empresa consegue proporcionar uma formação mais prática e imersiva, permitindo que os trabalhadores adquiram experiência em operações específicas antes de executá-las em ambiente real. Esta abordagem contribui para a redução de erros operacionais e reforça a segurança no trabalho, sendo uma inovação significativa no setor.

Esta experiência permitiu-me compreender melhor o funcionamento interno da Infranys, aprofundar conhecimentos sobre a gestão da formação e desenvolvimento organizacional e perceber a importância de estratégias eficazes para a qualificação e crescimento dos trabalhadores.

Por fim, pode-se afirmar que, ao longo dos anos, a Infranys consolidou a sua posição no setor da engenharia e construção, não apenas pelo seu volume de negócios, mas também pela sua capacidade de adaptação às exigências do mercado e pela aposta contínua na inovação, tecnologia e desenvolvimento sustentável.

3. Caracterização do público-alvo

No que diz respeito ao público-alvo da investigação, este foi definido em conjunto com a entidade do estágio já que aposta na formação dos trabalhadores para que estes adquiram da melhor forma o conhecimento necessário para as funções que desempenham na empresa.

Posto isto, o público-alvo definido para a investigação assenta nos trabalhadores da empresa que frequentaram a formação de simulador de máquinas no último trimestre de 2024 e as chefias dos mesmos no local de trabalho de forma a compreendermos o impacto da formação no local de trabalho. Assim, conseguimos obter informações necessárias e relevantes para compreender qual o impacto e a eficácia do plano de formação aplicado na empresa

Desta forma, "face à competitividade do ambiente profissional e do mercado de trabalho actual, a aprendizagem ao longo da vida surge como uma estratégia eficaz de actualização de competências por parte dos colaboradores." (Caetano, 2007b, p.11).

É, por isso, importante distinguir as diferentes variáveis analisadas na investigação, como por exemplo o género, a idade e as habilitações académicas daqueles que participaram, uma vez que assim conseguimos apoiar o estudo e conseguimos obter uma seleção de amostra que responderá aos inquéritos por questionário.

Posteriormente serão explicados os critérios adotados para a seleção da amostra. Todos estes dados serão apresentados através de tabelas e gráficos percentuais de forma a facilitar a visualização dos dados obtidos.

4. Diagnóstico de necessidades/interesses

No início do estágio curricular foi evidenciada a necessidade de desenvolver uma investigação em torno da avaliação do impacto da formação. Através deste interesse foi necessário encontrar a forma mais eficiente e adequada para recolhermos informação para fazermos a avaliação do impacto da formação na empresa e, assim, conseguirmos avaliar os resultados da formação que é realizada ao longo do ano.

Através destes resultados será possível ajustar o plano de formação, a partir do feedback recebido nos inquéritos referentes à avaliação do impacto da avaliação da formação de 2024 e, assim, compreendemos também de que forma a formação tem impacto no desempenho dos trabalhadores da empresa.

É de mencionar que existiu sempre um consenso de ambas as partes acerca do tema a abordar e nas atividades que foram planeadas previamente. O processo de estágio foi sempre realizado tendo em conta as opiniões e apoio da gestora da formação e restantes colegas da área, uma vez que o objetivo final do estágio seria melhorar a forma como era recolhido e analisado o feedback sobre a formação e o impacto desta.

Logo, para conseguirmos começar a investigação tornou-se necessário questionar o instrumento de avaliação do impacto utilizado e quais os efeitos e resultados que este produzia. Daí a necessidade de definirmos um público-alvo específico e de analisar as necessidades gerais e especificas dos formandos e da empresa, para conseguirmos melhorar o instrumento de avaliação do impacto da formação.

Assim, compreendemos que "O diagnóstico de necessidades, ou análise de necessidades, é sempre definido como a identificação dos níveis de não-correspondência entre o que está (a situação presente) e o que 'deveria estar' (a situação desejada.)" (Guerra, 2002, p.132). Assim, conseguimos através do diagnóstico de necessidades perceber a diferença entre as competências que existem e aquelas que são necessárias para atingir os objetivos da organização.

De forma a contextualizar, estamos diante um mundo cada vez mais competitivo, logo é necessário darmos aos trabalhadores as competências necessárias de forma a conseguirem fazer frente a este desenvolvimento crescente e constante, da competitividade no mundo do trabalho. É aqui que a formação entra e tenta dar a resposta necessária para que os sujeitos consigam melhorar as suas competências pessoais e profissionais o que os vai valorizar e, por consequência, vai afetar diretamente a eficiência, a produtividade e a motivação dos trabalhadores. Através deste investimento constante na formação e nos trabalhadores, é possível que a empresa os consiga reter por mais tempo uma vez que se sentem mais valorizados na mesma.

Assim, este estudo demonstra-se uma mais-valia e um contributo para que seja possível entendermos melhor as práticas formativas dentro de uma empresa e, principalmente, entendermos melhor o impacto e os efeitos que a formação tem no posto de trabalho. Nesta investigação devemos ter em consideração quem está no terreno e lida de forma constante com a formação, para que seja possível compreendermos o impacto que a esta tem nos trabalhadores e na organização, após o seu término. Isto ajuda-nos a melhorar os procedimentos da gestão da formação e a procurarmos trazer a inovação para a área.

5. Objetivos de intervenção / problema de investigação (objetivos gerais e objetivos específicos)

O presente capítulo tem como foco os objetivos da intervenção e o problema de investigação. Randolph & Posner (1992, p.29) abordam os objetivos como "(...) princípios de orientação que norteiam os esforços dos membros da equipa desenvolvidos no sentido de contribuírem para se alcançar o alvo do projeto.", ou seja, precisamos de objetivos para conseguirmos resultados concretos para a investigação.

Assim, podemos dividir os objetivos em objetivos gerais e objetivos específicos. Nesta dimensão, Guerra (2002, p.163) refere que os objetivos gerais "descrevem grandes orientações para as acções e são coerentes com as finalidades do projecto, descrevendo as grandes linhas orientadoras do trabalho a seguir", por outro lado os objetivos específicos "são objectivos que exprimem os resultados que se esperam atingir e que detalham os objectivos gerais, funcionando como a sua operacionalização".

A presente investigação tem como objetivo compreender e analisar o processo e as práticas de formação em todo o mundo Infranys, estando isto relacionado com os efeitos da formação no que se refere ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada individuo relacionado com a investigação. Ainda podemos tentar compreender como os trabalhadores aplicam os conhecimentos adquiridos na formação nos seus locais de trabalho, surgindo assim a pergunta de partida referente à investigação: **"Que impacto tem a formação no desempenho e no posto de trabalho dos trabalhadores?"**. Assim, a investigação assenta nos seguintes objetivos:

Objetivos Gerais:

- Compreender o impacto da formação nos indivíduos, no seu posto de trabalho, e no seu desempenho de funções;
- Avaliar a influencia da formação na produtividade, na segurança no trabalho e na qualidade do mesmo.
- Estabelecer uma relação entre o investimento na formação e os efeitos que esta tem na organização.

Objetivos de investigação:

- Analisar o tipo de formação que é ministrada;
- Verificar a estratégia da implementação da formação na empresa;
- Analisar o impacto da formação no contexto de estágio, através de resultados qualitativos e quantitativos.
- Identificar e avaliar a eficácia das metodologias de formação utilizadas.

- Avaliar as perceções dos trabalhadores e chefes sobre os efeitos da formação no desempenho individual e coletivo.

Objetivos de Intervenção:

- Desenvolver e implementar ferramentas de medição do impacto da formação, adaptadas às necessidades da organização.
- Analisar o desempenho dos colaboradores após a formação, através de indicadores como a produtividade e qualidade do trabalho.
- Promover a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na formação.
- Estabelecer um sistema de feedback continuo, para recolhermos informações sobre a relevância da formação.
- Sensibilizar os gestores e as equipas sobre a importância do impacto da formação, integrando esta avaliação nos processos de gestão de pessoas.

6. Atividades desenvolvidas ao longo da investigação

Ao longo de todo este processo de investigação, foram realizadas várias atividades para que fosse possível dar resposta à pergunta de partida deste relatório e aos objetivos que foram evidenciados. Por isso, os seguintes tópicos clarificam as atividades realizadas ao longo do estágio, uma vez que dão conta das dinâmicas desenvolvidas na empresa:

- Acompanhamento do processo de agendamento de ações de formação;
- Elaboração de dispositivos de recolha de informação (inquéritos e entrevistas);
- Aplicação desses dispositivos;
- Análise e tratamento de dados adquiridos através das entrevistas e dos inquéritos;
- Análise das notas de campo recolhidas através de conversas informais com a chefia, a gestora de formação, os formadores, chefes de equipa e trabalhadores;
- Participação em formação de gestão de finanças pessoais, poupança e investimentos;
- Participação em reuniões do departamento de Recursos Humanos;
- Participação em reuniões do departamento de Formação;
- Elaboração do Excel a ser enviado referente ao Levantamento de Necessidades de Formação;
- Envio do Levantamento de Necessidades de Formação de 2025 para as chefias da empresa
- Análise do Levantamento de Necessidades de Formação de 2024 e 2025.
- Inscrição de formandos em SIGO;
- Envio de certificados SIGO.
- Apresentação da investigação num Workshop de preenchimento do Levantamento de Necessidades de formação.
- Reuniões com entidades externas sobre formações desenvolvidas na empresa;
- Participação no dia do recrutamento que a empresa promove;
- Participação na formação de acolhimento do departamento de TI;
- Participação em reuniões da qualidade sobre o departamento de formação;
- Reuniões com uma entidade externa para implementar um curso de inglês para toda a empresa;
- Reunião coma Education Summit;
- Team Building de Natal;
- Conferência sobre o software Sucess Factors;
- Colaboração com alunos da licenciatura em educação da universidade do Minho para um trabalho académico
- Colaboração com um aluno de mestrado em Administração Educacional para este desenvolver o seu estudo sobre a cultura organizacional e as práticas de formação.
- Realização de registos de formação e inserção destes nas pastas dos trabalhadores
- Utilização do programa SAP

- Leitura e Análise do plano de formação com as ações de formação pedidas
- Participação numa auditoria externa de segurança, numa das empresas associadas ao grupo.
- Participação no Pequeno-Almoço promovido pela área da formação, para dar a conhecer o trabalho e agradecer a participação de todos os pivôs que ajudam a área.

7. Enquadramento teórico da problemática do estágio

7.1. Evolução da Educação de Adultos

Com sabemos, a temática da Educação de Adultos, os seus conceitos fundamentais e a sua evolução são relevantes para a temática a investigar.

A Educação é uma parte importante para a vida dos indivíduos e que está de forma constante na vida destes. Canário, compreende a educação como "[...] um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada individuo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos" (Canário, 1999, p.11), ou seja, podemos dizer que os adultos sempre aprenderam, independentemente do contexto onde estão inseridos, sendo necessário assim compreendermos como acontece uma educação formal destes sujeitos.

Um dos marcos da história da educação foi aquando da Revolução Francesa (1789-1799), uma vez que com ela surgiram mudanças políticas, económicas, sociais e estruturais. Com a evolução tecnológica deste período existe uma necessidade de instruir as massas operárias e, por isso, são criadas as escolas científicas, técnicas e profissionais direcionadas para a mão de obra adulta. Ainda, são identificados dois eventos em 1889 que tratam a educação de adultos, sendo eles o Congresso Nacional de Santiago do Chile e o Congresso Pedagógico de Paris e ambos procuravam discutir sobre as formas existentes para promover a educação de adultos e a inclusão destes na mesma. Em 1909, um outro congresso aponta como a educação de adultos deve ser assumida como uma necessidade urgente, uma vez que era considerada necessária para o desenvolvimento individual e coletivo dos indivíduos para as demandas dos setores industrial, social e organizacional (Guedes & Loureiro, 2016, p.7).

Dentro destas mudanças podemos destacar a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, sendo que um dos direitos essenciais que foram implementados com essa declaração foi a igualdade de oportunidades no acesso à educação que, anteriormente, era essencialmente algo apenas para as elites.

Ao longo do século XX, a Educação de Adultos é o foco de diversos estudos, tecnicamente mais aprofundados e mais organizados. Quando procuramos dar sentido a esta educação nos dias de hoje consideramos que a mesma surgiu de um conjunto de circunstâncias que são definidas por um período histórico, em especial no século XX como mencionado. Existem fatores de natureza política, económica e social que ajudam a valorizar aquilo que é a educação de adultos, assim, "passamos a ter, uma educação de adultos caracterizada pela sua complexidade, pela diversidade de práticas, e até de finalidades que nos fazem refletir: afinal o que é a educação de adultos? Enquanto instrumento de promoção social a quem se destina a educação de adultos? Quais são as dimensões que envolvem a

educação na atualidade? Quais são as perspetivas da educação de adultos para o século XXI?" (Guedes & Loureiro, 2016, p.7)

É no início da década de 70 do século XX que Knowles introduz o conceito de andragogia e aponta que os adultos e as crianças aprendem de forma diferentes, desafiando assim as práticas tradicionais de ensino, ou seja, uma visão que tem os adultos e as crianças como indivíduos que aprendem de forma semelhante. Tudo isto leva à existência de debates académicos e ao desenvolvimento de novas estratégias educacionais que são adaptadas às necessidades dos adultos (Knowels, Holton & Swanson, 2015). Os autores citam Feur e Gerber (1988) para referir que a andragogia tem como foco dar prioridade àquele que aprende e assim separa-se daquilo que são as formas tradicionais de ensino (Knowels, Holton & Swanson, 2015).

Ao concetualizar a educação de adultos devemos reconhecer que, embora esteja registada na história das sociedades, Portugal ainda carece de uma política estruturada nesta área. Como refere Melo (2002), ao longo do tempo, não existiu uma política clara para a sua implementação. Esta ausência de estratégia poderia refletir uma falta de compromisso, que, por sua vez limitou o desenvolvimento do país. Uma população com baixos níveis de escolarização tem um menor acesso a oportunidades o que nos faz entrar em ciclos viciosos de pobreza e exclusão, o que torna curioso o facto do nosso país manter uma abordagem passiva enquanto outros países da Europa implementaram estratégias para reduzir o analfabetismo e para qualificarem os seus cidadãos.

Na perspetiva de Barros (2011, p.380) o conceito formal de educação de adultos é algo historicamente recente "(...) estando vinculado à formação e ao desenvolvimento dos sistemas de educação escolar ocidental modernos, sobretudo a partir da revolução francesa (...), mas quem implementa e sedimenta este conceito são agencias organizadas da ONU, nomeadamente a UNESCO, após a Segunda Guerra Mundial .Por isso, Loureiro (2006) refere que o primeiro conceito atribuído à educação de adultos e que tem sido aceite de forma universal foi apresentado pela UNESCO durante a conferência de Nairobi, em 1976 e refere que

> "A expressão educação de adultos designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação [...]" (UNESCO, 1976, p.4).

Devemos, ainda, compreender que este é um conceito muito amplo abrangendo programas de alfabetização, de formação profissional, de educação permanente e educação popular. Assim, o conceito apresentado demonstra-se insuficiente uma vez que não contempla a educação informal essencial para a educação de adultos, por isso na V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos em 1997 procuraram corrigir esse erro e apresentam o seguinte conceito

> "Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. [...]" (UNESCO, 1997, p.16).

Este conceito apresenta uma abordagem mais abrangente, pois engloba todos os tipos de aprendizagem, incluindo a formal, não formal e informal. Deste modo, pode-se afirmar que a educação de adultos envolve projetos educativos estruturados com o objetivo de promover aprendizagens específicas, tanto a nível profissional como pessoal, permitindo que os indivíduos, através da sua participação, alcancem um desenvolvimento equilibrado e autónomo.

Por fim, a UNESCO, criada em 1945, refere que "A aprendizagem e a educação de adultos são componentes essenciais da aprendizagem ao longo da vida" (UNESCO, 2015, p. 6), ou seja, a partir de aprendizagens formais, não formais e informais os sujeitos conseguem ter uma participação plena na sociedade onde se inserem e no trabalho, sendo que estas formas de aprendizagem e educação têm um papel enriquecedor na vida dos sujeitos. Compreendemos, assim, que a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos indivíduos são elementos cruciais num processo de aprendizagem que ajudam estes a adquirir conhecimentos, habilidades e competências que permitem estarem envolvidos na sociedade e no trabalho, de forma autónoma e responsável (UNESCO, 2015).

Em Portugal, as políticas públicas de educação de adultos são alvo de debate, uma vez que após o 25 de abril de 1974 e até à década de 80 a educação de adultos esteve apoiada em políticas de educação crítica. Podemos analisar as políticas públicas de educação de adultos através de três lógicas de políticas de educação de adultos: a lógica democrática-emancipatória; a de modernização e de controlo estatal; e a da gestão de recursos humanos (Lima & Guimarães, 2018).

Primeiramente, devemos considerar o despego das elites políticas e culturais relativo à educação dos cidadãos, assim como a ausência de grandes instituições educativas e os movimentos sociais com impacto na educação da população adulta. Por consequente, o regime democrático viu-se confrontado

com a necessidade de produzir políticas de educação de adultos e de apresentar uma oferta publica capaz de fazer frente à situação socioeducativa (Lima & Guimarães, 2018).

Até meados da década de 1970, existia uma taxa de 85% de escolarização no primeiro ciclo, no entanto no que refere o segundo ciclo existe uma queda nesta taxa passando a abranger apenas 26% da população portuguesa o que nos pode demonstrar que existia um abandono escolar precoce, uma vez que apenas 18% da população frequenta o terceiro ciclo. Numa outra perspetiva, nesta década o ensino superior torna-se mais evidente, tendo inscrito 82 mil alunos, sendo 58% homens e 42% mulheres, no entanto esta amostra não chega a 1% da população com 15 ou mais anos (PORDATA, 2024). Muitas políticas de educação de adultos não tiveram continuidade devido à falta de uma linha orientadora estável. As diretrizes político-educativas, as prioridades governativas, as estruturas organizacionais e administrativas, bem como os modelos teóricos e conceptuais da educação, sofreram mudanças frequentes, levando à interrupção ou ao abandono de determinadas políticas em favor de outras. Nesse sentido, as orientações políticas de caráter democrático, emancipatório e autónomo, associadas ao paradigma da educação popular e aos modelos críticos de políticas sociais, apenas tiveram um impacto temporário, sobretudo no contexto revolucionário e nos anos subsequentes. Contudo, as iniciativas de educação popular da segunda metade desta década foram rejeitadas, mas algumas persistiram e mantem-se práticas em setores associativos e comunitários, como forma de resistência ativa às políticas a implementar (Lima & Guimarães, 2018).

A partir da década de 1980, emerge a lógica da modernização e do controlo estatal, marcada pelo regresso a abordagens escolarizantes sob a supervisão centralizada da política e da administração da educação. Este movimento resultou na restrição do âmbito da educação de adultos considerada legítima e suscetível de apoio público, concentrando-se cada vez mais na formalização de uma educação escolar de segunda oportunidade. Já na década de 1990, ganha força a lógica da gestão de recursos humanos, inserida em modelos de políticas neoliberais que promovem a competitividade económica e a qualificação da mão de obra, fortemente influenciados pela União Europeia. Esta abordagem gerou tensões significativas nas práticas adotadas, nomeadamente no que diz respeito ao reconhecimento, validação e certificação de competências (Lima & Guimarães, 2018).

Assim, a Direção-Geral de Educação Permanente procura mudar a forma como pensavam a educação no nosso país e, consequentemente a educação popular passou a ter como finalidade favorecer a participação de quase toda a população, sendo que esta na época tinha grandes taxas de analfabetismo (Guimarães & Barros, 2015). Surgindo, assim, o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos em 1979, onde “O Estado reconhece e apoia as iniciativas existentes no domínio da alfabetização

e educação de base dos adultos (...)" (Lei n°3/79), ou seja, existe o objetivo de formar os adultos para novas realidades profissionais e de trabalho.

Surge em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo esta um dos elementos cruciais para a estruturação do sistema educativo. "A Lei de Bases estabelece o quadro geral do sistema educativo" (Lei n.° 46/86) e pode ser vista como o principal referencial normativo das políticas educativas. Assim, "As questões relativas à alfabetização, à educação base e à educação popular da população adulta passam a ser representadas, do ponto de vista das políticas públicas, como matérias genericamente incompatíveis com o lugar idealizado e com o estatuto almejado para um país da Europa Comunitária." (Lima & Guimarães, 2018, p.13). Deste modo, os principais desafios passaram a estar relacionados com a globalização económica, a modernização, a eficácia e eficiência da gestão pública e privada, bem como o aumento da produtividade e da competitividade económica. No entanto, no que se refere à educação de adultos, esta não foi considerada uma prioridade estratégica, mas antes uma ferramenta de modernização e controlo social (Lima & Guimarães, 2018).

Neste contexto, insere-se o ensino de segunda oportunidade, desenvolvido tanto em escolas de ensino regular como através de cursos noturnos, frequentados por aqueles que não obtiveram sucesso no ensino regular diurno. Assim, a educação escolar de segunda oportunidade e a formação profissional tornaram-se elementos centrais das políticas sociais entre meados das décadas de 1980 e 1990, beneficiando de financiamento significativo da União Europeia no âmbito do Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (Prodep) (Lima & Guimarães, 2018).

7.2. Gestão de Recursos Humanos

Com a globalização e, por consequência, a evolução do mundo, hoje estamos perante uma gestão estratégica de recursos humanos, uma vez que esta se preocupa com as relações entre os seus colaboradores e a integração dos mesmos. Devemos, por isso, compreender que a educação e a formação agregam temas diferentes e estabelecem relações com "determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania" (Estêvão, 2001, p.185), posto isto, os movimentos que acontecem nas politicas de educação de adultos, mais concretamente alinhados com a educação permanente e com a aprendizagem ao longo da vida, fazem-nos perceber que a educação e a formação fazem parte dos contextos organizacionais. Assim, quando abordamos a gestão de recursos humanos devem ter em consideração as duas como políticas fortes de recursos humanos.

Procurando, ainda, alinhar os objetivos organizacionais com os objetivos individuais, o que demonstra a importância e valor que os indivíduos ganham nas organizações. Esta evolução acontece devido à competitividade e como esta afeta as práticas de gestão de recursos humanos. Assim, o homem não é apenas considerado como um mero recurso laboral, mas como um indivíduo dotado de capacidades, cuja valorização exige a mobilização das suas aptidões para evidenciar as suas competências. Relativamente ao que considera a educação e a formação deve ser uma das políticas consolidadas de recursos humanos devido às vantagens que oferecem às organizações: "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 coletivos) no campo profissional (...)" (Estêvão, 2001, pp. 186-187).

São também evidentes os efeitos da formação quando falamos das regulações sociais dentro da empresa, uma vez que acontece uma fidelização dos trabalhadores, tornando-os mais conscientes sobre a sua situação no trabalho através de mecanismos de desenvolvimento coletivo e individual (Estêvão, 2001).

Num modo mais teórico compreendemos que existem várias perspetivas sobre a Gestão de Recursos Humanos, sendo que algumas destas apontam as mudanças terminológicas e a importância que esta foi ganhando ao longo dos anos. Contudo, devemos perceber que "a Gestão de Recursos Humanos tem vindo a evoluir, não só na forma de designação, mas também ao nível da importância e intervenção na gestão de empresas" (Sousa et al., 2006, p.9).

O conceito de GRH abarca diversas conceções de vários autores, uma vez que ao analisar obras para este relatório percebemos que esta gestão de recursos humanos apresenta uma grande diversidade, mas também devemos entender que "a gestão de recursos humanos é, em geral, aceite como um tema central no estudo das organizações" (Bilhim, 2006, p.17) e afeta todas as decisões de gestão que, por consequência, tem impacto na relação entre a organização e os trabalhadores. Para Neves & Gonçalves "a temática de GRH tem sido objecto de teorização e de análise empírica", por um lado é teórica para "conceptualizar a grande diversidade de práticas desta área e a sua relação com a competitividade" e por outro lado está associada a uma vertente prática associada à "necessidade de controlar os efeitos das suas práticas" definidas pela estratégia do negócio, internacionalização e globalização das atividades e o efeito na produtividade da organização (Neves & Gonçalves, 2009, p.87).

A concetualização da gestão de recursos humanos "que descende do conceito de gestão pessoal, antes dominante na literatura, está longe de apresentar um campo estabilizado de conhecimentos" (Bilhim, 2006, p. 18), sendo que "na gestão de recursos humanos, encontramos conceitualizações

psicológicas, sociológicas, económicas, jurídicas e até oriundas de ciência política, que lhe conferem um carácter eclético", este último deve-se "ao carácter extremamente variado e complexo dos problemas que constituem a agenda de investigação e de trabalho do pesquisador e do gestor de recursos humanos" (Bilhim, 2006, p. 18-19).

Ao longo do século XX, a evolução ocorreu em estreita ligação com a teoria e o comportamento organizacional, sendo também impulsionada pela globalização dos fatores produtivos, pelas políticas nacionais de comércio externo, pela gestão de pessoas, pela tecnologia, pela inovação e pela educação. Estes elementos desempenharam um papel fundamental no sucesso de qualquer país ou empresa (Bilhim, 2006). Simultaneamente, "esta [...], evoluiu em simultâneo e de forma articulada com as teorias organizacionais (taylorismo, burocracia, relações humanas, abordagens sistemáticas e contingenciais, etc.) e as teorias comportamentais (motivação e satisfação, poder e liderança, trabalho de equipa e participação, etc.) que por sua vez resultam do estudo das estruturas e dos processos organizacionais" (Pinto, 2013, pp. 23-24).

Foi a partir dessa altura que "surge a designação Gestão de Recursos Humanos em detrimento da noção de Gestão de Pessoal, assumindo um papel mais estratégico na organização e distanciando-se de um carácter mais administrativo e operativo" (Sousa et al., 2006, p. 9). Seguindo essa evolução, verifica-se atualmente uma abordagem cada vez mais estratégica da GRH, afastando-se assim da vertente mais administrativa e operativa da gestão de pessoal.

Em Portugal, a gestão de recursos humanos ainda tem muitas práticas administrativas e jurídicas, mas cada vez mais inclui na sua atuação a visão estratégica dos recursos humanos (Caetano & Vala, 2002). Quando gerimos pessoas, as organizações devem ter uma preocupação com o desenvolvimento de competências e com a formação, uma vez que nos dias de hoje é dada uma grande importância à carreira e procuramos melhorar as perspetivas de trabalho, a interação e o desempenho laboral, dando prioridade à criatividade e ao potencial das pessoas que ajudam a fazer a diferença quando falamos em vantagem competitiva (Caetano & Vala, 2002). Por isso, as organizações devem olhar para os recursos humanos como a parte mais valiosa da instituição, a par da produção e da qualidade.

A busca pela competitividade impôs uma reestruturação profunda das empresas e impos ainda novos conceitos centrados na flexibilidade, qualidade e produtividade. Sendo que as empresas com a competitividade necessitam de talentos é, também, necessária uma ferramenta para os identificar e a avaliação de desempenho é um instrumento relevante para a tarefa, por sua vez a nova riqueza das organizações são os seus ativos, ou seja, a diferença entre o valor de mercado e o seu valor contábil, que é constituída pelas competências dos trabalhadores e pela estrutura interna e externa (Pontes, 2010).

Por fim, com a popularização da remuneração variável, como por exemplo bónus e a participação nos lucros ou resultados "há a necessidade da adoção de algum método de avaliação que sirva de embasamento para a distribuição dessa participação." (Pontes, 2010, p.12)

Em suma, a Gestão de Recursos Humanos apresenta uma abordagem estratégica, enquanto a Gestão de Pessoal tem um carácter mais operacional, resultando assim em práticas distintas na gestão de pessoas. Neste contexto, a GRH passa a estar integrada na gestão estratégica, alinhando-se com as novas conceções da gestão global e do funcionamento das organizações, além de adotar uma perspetiva de individualização relativamente às pessoas na organização, "tornando-se a qualidade dos recursos humanos um fator estratégico" (Sá & Paixão, 2013, p. 89). Outros autores defendem que a competitividade influenciou a evolução concetual, sublinhando que, embora inicialmente a GRH tivesse práticas administrativo-jurídicas, tem-se verificado, de forma gradual, uma evolução na perceção dos recursos humanos como um fator estratégico, num contexto económico que passou de uma "economia centrada no fator produção para uma economia centrada no fator mercado" (Sá & Paixão, 2013, p. 89).

7.3. Conceito de Formação

Aquilo que é o conceito de formação pode ser entendido de diversas formas, dependendo dos autores. Por isso, segundo Niza (1997, p. 15), a formação pode ser entendida "como uma das componentes de mudança ligando ao desenvolvimento da profissão às transformações da produção e das organizações", podendo ainda ser vista como um processo continuo onde existe a transformação pessoal e social que tem como objetivo as aprendizagens significativas para os sujeitos.

Podemos entender a formação como um processo de socialização, uma vez que exige uma mobilização de conhecimentos da parte dos formadores e dos formandos. Assim, a formação interliga três processos que acontecem em simultâneo, a integração, a transformação e a avaliação. O processo de integração "implica a aquisição de nova informação conduzindo à substituição, ao enriquecimento ou ao aperfeiçoamento de conhecimentos anteriores." (Niza, 1997, p.22). Aqui devemos ter em conta que a transformação abrange os meios pelos quais lidamos com a informação, existindo, portanto, um processo de transformação e de avaliação que se adequa às transformações que fazemos com base no conhecimento que temos (Niza, 1997).

Numa outra perspetiva, De Ketele e Roegiers (1994, p. 242) afirmam que a formação é "um processo de aprendizagem sistemático de um saber, de um saber-fazer, de um saber-ser ou de um saber tornar-se e de iniciação aos tipos de comportamento requeridos para o exercício de uma função". Além disso, estes autores consideram que a formação pode dividir-se em dois tipos: formação contínua, que ocorre

após a formação inicial e visa a reestruturação e transformação do comportamento pedagógico; e formação inicial, que se desenvolve durante o período de escolaridade regular, abrangendo a formação de base, cultural, específica e uma formação profissional teórica e prática (De Ketele & Roegiers, 1994).

Bernardes (2008) encara a formação como um fator de mudança e transformação tanto para o trabalhador como para o trabalho que este desempenha, através de um conjunto de aprendizagens transversais. A autora destaca que a formação deve ser uma "fonte de satisfação profissional e de melhoria nas condições pessoais, ao mesmo tempo que cobre as necessidades dos postos de trabalho" e que "a formação pode, assim, enquadrar-se numa lógica de ação social, na medida em que favorece a promoção profissional e eleva os níveis de qualificação dos trabalhadores." (Bernardes, 2008, p. 59).

Na perspetiva de Caetano (2007a), o conceito de formação exige adaptação, inovação e atualização de competências. O autor destaca a filosofia das relações laborais, caracterizadas por insegurança, competitividade e mobilidade, defendendo que, por esse motivo, o indivíduo deve ser flexível, adaptável e manter as suas competências constantemente atualizadas. Consequentemente, espera-se do trabalhador o mesmo que se espera da formação: que apresente resultados imediatos (Caetano, 2007c).

Canário (2007), considera que a formação pode ser encarada como uma solução para os desafios tanto individuais como coletivos. Assim, deve ser assumida como uma resposta às constantes mudanças nos contextos em que se insere, uma vez que as empresas exigem, cada vez mais, novas competências dos trabalhadores e níveis acrescidos de conhecimento, tanto a nível cognitivo como psicomotor. Por sua vez, A., Silva (2000, p.79) afirma que a formação representa "o poder mágico" capaz de superar as dificuldades sentidas tanto pelas organizações como pelos indivíduos.

A formação pode, ainda, ser definida como um aglomerado de experiências de aprendizagem que são planeadas numa organização. Estas experiências têm sempre como objetivo a mudança nos conhecimentos, capacidades e atitudes dos indivíduos (Gomes et al, 2008). Já Meignant (1999), refere que a formação não é um fim apenas, uma vez que dentro das organizações tem impacto na eficiência e faz parte do processo de gestão e de desenvolvimento de recursos humanos.

Podemos concluir que o conceito de formação é vasto e diversificado, sendo interpretado de várias formas. Trata-se de um termo multifacetado, que abrange diferentes abordagens e, por isso, não existe uma definição única, em parte podemos dizer que a formação pode ser entendida como uma função, uma ferramenta e um meio que é utilizado para gestão e desenvolvimento de indivíduos ou grupos.

É importante considerar que a Gestão de Recursos Humanos nem sempre acompanha a realidade, dado que ela examina a valorização do desenvolvimento, os novos padrões de trabalho, a gestão da qualidade, entre outros, de formas distintas. Inicialmente, pode-se pensar que a formação foi concebida

como uma estratégia para valorizar o capital humano. No entanto, atualmente, a formação pode estar subordinada a manipulações e artefactos que, na prática, não são mais do que "uma mera variável de ajustamento do sujeito programável ao seu local de trabalho" (Estêvão, 2001, p.188).

Desta forma, a formação pode ser usada como um instrumento para legitimar estruturas de dominação no trabalho, ao adaptar os trabalhadores às exigências do mercado e disfarçar formas de exploração como a intensificação e a mercantilização do trabalho (Cornaton, 1978). No entanto, para Estêvão esta visão da formação pode ter implicações nas relações laborais, pois pode gerar excessos de trabalho concentrados num número reduzido de pessoas multi-especializadas, enquanto as restantes são exteriorizadas organizacionalmente. Desta forma, são afastados os ideais educativos e formativos que visam preparar o indivíduo para viver numa sociedade democrática (Estêvão, 2001). Podemos concluir que, se isso acontecesse, provavelmente significaria que "os discursos em redor da valorização da gestão dos recursos humanos e da formação esconderiam a realidade 'bem moderna' das práticas formativas" (Estêvão, 2001, p.188).

É possível considerar consensual que toda a formação beneficia os trabalhadores de uma organização, uma vez que amplia as suas capacidades intelectuais e/ou funcionais, fortalece o seu posicionamento crítico e o seu poder de influência nos processos organizacionais de tomada de decisão e liderança, além de proporcionar um maior conhecimento sobre as relações existentes entre os membros da organização (Estêvão, 2001). No entanto, com as mudanças na economia e os desafios que delas resultam para o emprego e a formação, podemos afirmar que esta última se tornou imediatamente útil, ou seja, massificou-se sem conseguir resolver a questão do desemprego jovem, tornando-se "contra o emprego" ao proporcionar formas precárias e instáveis de trabalho (Malglaive, 1996).

É fundamental analisar, neste relatório, a relação entre a formação e o emprego, considerando diversas variáveis e as agendas ocultas associadas a essas duas dimensões (Estêvão, 2001). Segundo o autor, os sistemas de formação implementados podem ser mais do que tecnologias de gestão, adequadas à otimização e mobilização de recursos, funcionando como instrumentos de manipulação subtil dos destinatários no contexto de trabalho, que é visto apenas como uma 'atividade instrumental' (Estêvão, 2001).

A formação surge como uma obrigação para os trabalhadores, mas com pouco impacto na sua qualificação social. Por outro lado, pode funcionar de forma objetiva como um mecanismo de desqualificação de saberes e de legitimação das desigualdades, já que pode contribuir para marginalizar aqueles que são discriminados em termos de formação ou que se recusam a ser influenciados pela oferta formativa. Além disso, a formação pode funcionar como um mecanismo seletivo de exclusão profissional

e social, contribuindo para marginalizar os trabalhadores considerados menos 'aptos' a beneficiar da formação ou aqueles cuja participação se limitou a programas de carácter técnico e restrito (Estêvão, 2001).

Deste modo, podemos considerar que a formação coloca o sujeito como o principal responsável pela aquisição e valorização do seu 'portefólio' de competências, de modo a poder 'vender-se' no mercado. Consequentemente, a formação transforma-se num meio extremamente útil para responsabilizar o indivíduo pela sua manutenção em boa forma no mercado de trabalho, ou seja, para que consiga manter o seu estado de empregabilidade, o qual, segundo Dubar (2000), corresponde a permanecer em estado de competência.

Uma outra vertente da problemática da formação prende-se com a desigualdade de oportunidades de acesso à formação. Na perspetiva de Dubar (2000) a formação tende a beneficiar principalmente os trabalhadores que estão mais bem inseridos em empresas de maior dimensão, que investem no desenvolvimento e na valorização dos seus colaboradores. Ou seja, não são os fatores individuais, mas sim os fatores estruturais, ligados às organizações, que mais influenciam as oportunidades de acesso à formação. Assim, segundo Fischer (1978), a formação muitas vezes acaba por cumprir o efeito inverso daquele que seria o seu propósito inicial: em vez de promover a igualdade de oportunidades, contribui para a sua limitação. Isto acontece porque a formação assume uma função seletiva, moldando-se às exigências do mercado de trabalho e produzindo os perfis profissionais requeridos pela lógica dos sistema industrial, em vez de garantir a todos os trabalhadores as mesmas condições de acesso e desenvolvimento

Podemos concluir que a formação possui potencialidades emancipatórias que devem ser exploradas, tendo em conta os pontos previamente mencionados. No entanto, Estêvão (2001) alerta-nos para a necessidade de considerar a formação como um problema político. Ou seja, deve ser vista como algo que não escapa aos debates sobre igualdade e justiça que permeiam a sociedade. Assim, emerge como uma arena onde se discutem perceções, objetivos, pedagogias, motivações, lógicas de formatividade e processos identitários complexos, sendo também um espaço para a análise crítica da realidade e para a sua desmistificação.

7.4. Políticas de Formação

É igualmente necessário abordar as políticas de formação existentes, uma vez que é evidente a crescente importância da formação e como esta se insere cada vez mais nas políticas de gestão de recursos humanos (Bernardes, 2013). Devemos também considerar que existem diversos modelos

analíticos de políticas de educação de adultos, sendo que neste relatório serão mencionados apenas três destes (Lima & Guimarães, 2011, p.65-66).

O primeiro modelo é o modelo democrático-emancipatório, que se relaciona com uma educação baseada numa democracia participativa, com a intervenção da sociedade civil. Neste modelo, a educação de adultos é um setor diverso e heterogéneo, valorizando o conhecimento e as experiências coletivas (Lima & Guimarães, 2011, p.65-66).

O segundo modelo é o modelo de modernização e controlo do Estado, que valoriza a eficácia e a eficiência da gestão pública e privada na educação. Neste modelo, o objetivo é o aumento da produtividade e da competitividade, apoiando a educação formal. Acredita-se que a educação escolar possa ser vista como um meio de controlo da sociedade, e a educação de adultos é entendida como uma educação de segunda oportunidade (Lima & Guimarães, 2011, p.65-66).

Por fim, o modelo de gestão de recursos humanos tem como base o mercado de trabalho, adotando políticas ativas para a integração. Este modelo busca promover a empregabilidade, a competitividade e a modernização económica através da formação profissional, visando posteriormente valorizar o conhecimento adquirido por meio da experiência e da educação individual. Além disso, considera que a educação e a aprendizagem devem estar orientadas para o emprego, o crescimento profissional e para a "trainability" dos formandos (Lima & Guimarães, 2011, p.65-66).

Após isto, foi possível perceber que, nos dias de hoje, em Portugal, o modelo ativo é o modelo de gestão de recursos humanos, uma vez que é necessário responder às necessidades das empresas, tanto no que diz respeito à competitividade como às qualificações. Nesse sentido, Bernardes refere que "para acompanhar a evolução da ciência e da tecnologia (...) a Educação de Adultos entrou no mundo profissional através da formação profissional e da formação contínua (...) e tem surgido no mundo de trabalho e das profissões, tanto associada à formação profissional, como à gestão e à gestão de recursos humanos" (Bernardes, 2013, p. 52).

Ao focarmos nas políticas de formação das empresas, podemos afirmar que estas se definem como "uma moldura que condiciona a amplitude, o ritmo e a profundidade das intervenções formativas" (Cardim, 2012, p. 26). É importante mencionar que o contexto, a dimensão, a tecnologia e o tipo de gestão da empresa determinam a maior ou menor importância atribuída à formação. Ou seja, podemos considerar que em grandes empresas é mais provável haver ações de formação do que em pequenas ou médias empresas, dado que tudo isto está relacionado com o número de trabalhadores (Almeida & Alves, 2012, p. 711). Além disso, Bernardes afirma que nas empresas que valorizam a qualidade e a inovação do serviço, existe uma tendência para exigir competências mais específicas (Bernardes, 2013).

Como mencionado anteriormente, verificamos que existe uma valorização do papel da formação no mundo laboral, uma vez que esta se tem tornado um pilar fundamental para as organizações. Por exemplo, no estudo de caso realizado por França (2013, p. 14), concluiu-se que "a formação é considerada uma ferramenta de gestão de recursos humanos fundamental para um melhoramento substancial do desempenho e compromisso dos trabalhadores". Esta perspetiva sublinha como a formação contínua dos colaboradores não só aprimora as suas capacidades individuais, mas também fortalece a capacidade da organização para alcançar os seus objetivos estratégicos. Assim, para que os ganhos potenciais da formação profissional se tornem resultados efetivos, é necessário integrá-la no ciclo da gestão de recursos humanos, alinhando a valorização e o desenvolvimento profissional com a gestão das organizações (INA, 2016).

Com isto, devemos compreender que a gestão da formação é vista como um processo que consiste em "analisar situações e recursos, gerir redes relacionais, tomar ou propor decisões de politica e realizações optimizando os recursos atribuídos, pôr em funcionamento, garantir um acompanhamento quantitativo e qualitativo, analisar os resultados e dar conta deles aos decisores e tirar desses resultados elementos para regular o conjunto melhorando-o constantemente em relação permanente com os seus clientes." (Meignant, 1999, p.79). Podemos, então, dizer que ao gerirmos a formação devemos assegurar condições para implementarmos as decisões e para que estas sigam os objetivos e metas, para posteriormente controlar e avaliar os resultados e os efeitos da formação.

É, então, essencial existir uma gestão do processo de formação e, segundo Meignant (1999, p. 34), a gestão deve "analisar, tomar ou fazer tomar decisões por todos os atores envolvidos, em função da melhor relação custo/benefício e dos recursos disponíveis, internos e externos, pôr em prática essas decisões, controlar os resultados e regular a evolução, e tudo isto para contribuir para a finalidade da função pessoal." Assim, o desenvolvimento da formação deve ser considerado um investimento e uma estratégia para as organizações, e não apenas uma forma de ocupar o tempo dos colaboradores (Mendes, 2008), visto que é assim que podemos transformar este investimento imaterial em algo rentável.

Segundo Estêvão (2001), o processo formativo tem como objetivo promover uma transformação pessoal que se ajuste às exigências sociais e profissionais. Dessa forma, os indivíduos são potenciados de forma holística, o que permite alterar as organizações ao nível das suas configurações e cultura interna. Assim, a formação, enquanto processo, pode ser compreendida em várias fases.

O processo formativo é compreendido como um processo sistemático, conforme Chiavenato (2005), e envolve quatro etapas essenciais: o levantamento e diagnóstico de necessidades de formação, conceção

e o planeamento da formação, a execução do programa de formação e a avaliação do programa de formação.

O levantamento e diagnóstico de necessidades de formação é uma etapa indispensável para a delimitação de toda a ação de formação, consistindo na identificação de necessidades a nível individual ou coletivo referentes a conhecimentos, capacidades e comportamentos, tendo como foco o desenvolvimento de um plano de formação (Tomás et.al, 2001). O diagnóstico acaba por identificar os desajustes e as desatualizações, tendo como objetivo colmatar essas lacunas através da formação (Cardim, 1998). No entanto, nem todos os problemas detetados no diagnóstico são passíveis de serem resolvidos por meio da intervenção formativa, podendo necessitar de soluções diferentes (Ceitil, 2002).

Já a conceção e o planeamento da formação têm como base os resultados obtidos na primeira etapa. Esta etapa implica dar resposta a uma série de questões que se impõem. Gomes e Santos (2012, p.414), entendem que "as principais indagações na mente do arquiteto da formação deverão ser as seguintes: para quê formar? [...]; Quem deve ser formado? [...]; Quem vai formar? [...]; Em que forma? [...]; Onde formar? [...]; Como formar? [...]; Que recursos? [...]; Quando formar? [...]; Quanto vai custar?"

Seguindo a linha dos mesmos autores, estes destacam o facto de que "embora o planeamento seja crucial para o sucesso da formação, existe uma parcela de improvisação e adaptação inerente à interação entre formandos e formadores/tutores" (Gomes & Santos, 2012, p.414). Assim, "cabe aos formadores estarem preparados para adaptar o programa de formação de acordo com a dinâmica gerada durante a ação" (Gomes & Santos, 2012, p.414). Conclui-se, portanto, que nesta etapa há uma mobilização dos recursos necessários para a realização das ações de formação, bem como a caracterização do perfil de competências dos intervenientes.

A terceira etapa deste processo é a implementação do programa de formação concebido. Nesta são usados métodos e técnicas especificas para que os conteúdos sejam abordados de forma percetível e que os conhecimentos, atitudes e competências que pretendemos passar aos formandos sejam apreendidos por estes.

Por fim, temos a avaliação da formação, sendo esta a etapa final do processo formativo. Esta tem como finalidade percebermos os efeitos da formação e qual foi a eficácia desta. Podemos afirmar que "a formação e a sua avaliação são duas faces de uma mesma moeda que fomentam a melhoria das organizações, na medida em que procuram que as atividades formativas sejam consequentes, ajustadas e com impacto positivo nos processos de trabalho" (PRONACI, 2002, p.11). Para isto, é preciso criarmos critérios e dispositivos de avaliação para no final conseguirmos perceber as mudanças que aconteceram nos formandos durante a formação e como serão aplicadas a nível profissional e, por vezes, pessoal.

Com isto, podemos referir que a gestão da formação tem como finalidade garantir a eficácia e eficiência da formação, assim como assegurar a qualidade dos resultados. Para isto devemos ter um gestor da formação e um perfil delineado para o mesmo, ou seja, o gestor da formação deve conceber, construir e negociar o plano de formação tendo em consideração aspetos humanos, financeiros, jurídicos, organizacionais e pedagógicos, assim deve gerir todas as fases do processo de formação e acompanhar a realização das ações. Por fim, o gestor da formação deve avaliar os efeitos do investimento que é feito na formação e gerir as relações com os parceiros profissionais e institucionais (Meignant, 1999).

7.5. Tipos de Aprendizagem

É importante neste capítulo esclarecer os diferentes tipos de aprendizagem, uma vez que existem diversos modos de formar um individuo com resultados diferentes tendo em consideração o objetivo da formação.

Num primeiro momento, é importante esclarecer o conceito de aprendizagem. No entanto, ainda não existe um consenso definitivo sobre sua definição, sendo o único ponto consensual o fato de que ela permite a aquisição de conhecimentos e competências. Para Licínio Lima, "a aprendizagem concentra um significado mais comportamental e individual, podendo envolver não apenas ações de educação formal ou não formal, mas também situações experienciadas sem caráter estruturado e intencional, como resulta inevitavelmente da experiência social e do curso de vida de cada indivíduo", neste caso, não há objetivos educacionais, mas sim um processo que ocorre devido à socialização, sendo, segundo o autor, uma 'decorrência da vida' (Lima, 2007, p.16).

A aprendizagem é amplamente reconhecida como um processo dinâmico e multifacetado que abrange não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências, atitudes e valores. Coll, Marchesi e Palacios (2004) enfatizam que aprender envolve uma construção pessoal que integra dimensões cognitivas, emocionais e sociais, permitindo ao indivíduo interpretar e interagir com a realidade de forma significativa. Na perspetiva de Zabalza (2000) a aprendizagem é influenciada por diversos fatores, incluindo as estratégias didáticas adotadas, que devem estar orientadas para facilitar processos ativos e participativos por parte dos alunos.

Por outro lado, Beraza (2000) salienta que as atitudes dos jovens são moldadas tanto pelo processo de socialização quanto pelo desenvolvimento cognitivo, indicando que a educação formal desempenha um papel crucial na formação dessas atitudes e valores. Além disso, o relatório da UNESCO coordenado por Delors (1996) propõe os "quatro pilares da educação" — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — como fundamentos essenciais para uma educação integral ao

longo da vida. Essas perspetivas convergem na compreensão de que a aprendizagem é um processo contínuo e holístico, moldado por múltiplas experiências e contextos.

Estas duas definições esclarecem que o ato de aprender não se relaciona apenas ao ensino tradicional, ou seja, à escola, abrangendo muitos outros locais e vias. Por isso, é importante mencionar os três tipos de aprendizagem: formal, não formal e informal.

A aprendizagem formal nas empresas ocorre quando "os trabalhadores são removidos do trabalho do dia a dia para participarem em cursos, palestras, (...)" (Bernardes, 2013, p.28). Nesta aprendizagem, os conteúdos podem ser considerados padronizados, grupais, resultando numa aprendizagem estruturada. Numa outra perspetiva, Thomas Davenport refere que esta se trata de uma aprendizagem que "ocorre em ambiente que não é de trabalho" e é o responsável quem "decide como ocorrerá a aprendizagem" (Davenport, 2001, p.156). Já Canário (1999, p. 80) refere que se trata de um "ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação".

No que diz respeito à aprendizagem não formal, Alda Bernardes (2013, p. 28) afirma que esta se trata de "situações de formação que não são fornecidas por uma instituição de educação ou formação". Para Canário (1999, p.80), este tipo de aprendizagem caracteriza-se pela "flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas 'à medida' de contextos e públicos singulares".

Por fim, a aprendizagem informal, onde Bernardes (2013, p.29) afirma que esta permite "a aquisição de conhecimentos ou habilidades fora dos currículos das instituições" é uma aprendizagem natural, ou seja, acontece em ambientes mais informais ou práticos, sendo o sujeito quem decide como irá fazer a aprendizagem.

Podemos, então, considerar que estes tipos de aprendizagem estão interligados e são fundamentais. No entanto, é evidente que a maior aprendizagem ocorre fora do contexto formal e devemos considerar que, cada vez mais, os sujeitos procuram ativamente os conhecimentos que desejam. Estudos como os de Allen Tough (1971), indicam que os adultos passam em média 15 horas por semana em atividades de aprendizagem autodirigidas, destacando a importância da aprendizagem informal.

7.6. Formação Profissional

Nos dias de hoje a formação tem tido uma grande visibilidade, uma vez que poderemos dizer que esta está presente em todos os domínios da vida social. Por isso, compreendemos o facto de a formação em Portugal e em outros países ter adquirido um papel de destaque.

Tendo em consideração o tema da presente investigação é importante apontar algumas perspetivas teóricas relacionadas com a formação, mais concretamente a formação profissional. Quando falamos em formação profissional devemos ter em consideração que "Training was understood to refer to the process of Learning to perform specific vocational tasks" (Walker, 1987, p.19), ou seja, esta formação profissional está associada a processos de aprendizagem que ajudam no desempenho das tarefas profissionais dos indivíduos. Por isso, existe uma crescente necessidade de formação dos profissionais para melhorarem e desenvolverem as suas competências pessoais e profissionais (Queirós et al., 2022).

Podemos dizer que a formação profissional é caracterizada segundo o seu objetivo essencial, os seus públicos e as situações em que se realiza. Cardim (1998, p.20) define a formação profissional "como um conjunto de atividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento necessários para o desempenho profissional". Segundo o mesmo autor podemos dizer que a formação profissional pode ser vista como a preparação dos trabalhadores já qualificados para melhorarem as suas competências profissionais e atualizarem os conhecimentos. (Cardim, 1998)

De acordo com o INA (2016), a formação profissional, pode ser entendida como um processo de interiorização de conhecimentos e desenvolvimento de competências, que gera mudanças no comportamento e atitudes dos trabalhadores, com desejável reflexo no seu desempenho e no das organizações onde exercem funções. Ou seja, pode ser vista como um fator que potencia uma boa gestão e uma alavanca para a gestão da mudança, especialmente no que concerne a institucionalização de novos modos de estar, ser e fazer.

A legislação portuguesa, também nos dá uma definição para aquilo que considera formação profissional. Assim, segundo do Decreto-Lei n.º 50/98, de 11 de março, estabelece o art.º 3 que a formação profissional é

> o processo global e permanente através do qual os funcionários e agentes, bem como os candidatos a funcionários sujeitos a um processo de recrutamento e selecção, se preparam para o exercício de uma actividade profissional, através da aquisição e do desenvolvimento de capacidades ou competências, cuja síntese e integração possibilitam a adopção dos comportamentos adequados ao desempenho profissional e à valorização pessoal e profissional.

Assim, a formação profissional tem como finalidade o desenvolvimento de competências, saberes e atitudes que definem padrões necessários para desempenhar funções nas organizações.

Através disto, compreendemos que a temática da formação profissional não tem em si um consenso quanto à sua definição e interpretação, embora seja possível apontar semelhanças em cada definição apresentada. No entanto, devemos compreender que a formação profissional tem vindo a assumir uma

nova centralidade nas sociedades contemporâneas tanto como uma instância de socialização profissional, uma vez que é um elemento estruturador das políticas de gestão de recursos humanos capazes de potenciar a competitividade organizacional num contexto em que o conhecimento se transformou num novo fator de produção, assumindo-se como uma instância de regulação social (Almeida, 2007).

Em Portugal, os discursos associados à formação profissional intensificaram-se a partir da década de noventa, influenciados pelo fluxo crescente dos fundos estruturais provenientes da União Europeia e destinados à promoção da formação profissional (A., Silva, 2000). É a partir deste momento que a formação profissional se torna num tema relevante do discurso gerencial e passa a ser vista como um verdadeiro investimento, instituindo-se como uma filosofia de gestão, visando o êxito das organizações por um processo continuo de aprendizagem (A., Silva, 2000).

Segundo o Código de Trabalho, Lei nº7/2009 de 12 de fevereiro, no artigo 6º, "Compete ao Estado garantir o acesso dos cidadãos à formação profissional, permitindo a todos a aquisição e a permanente atualização dos conhecimentos e competências, desde a entrada na vida activa [..]"

É de mencionar, ainda, alguns dos objetivos da formação profissional sendo eles: "a) Proporcionar qualificação inicial a jovem que ingresse no mercado de trabalho sem essa qualificação; b) Assegurar a formação contínua dos trabalhadores da empresa; [...]" entre outros.

Para além da oferta formativa se ter intensificado verificou-se a existência de uma crescente procura desta. No sentido em que os fundos vindos da União Europeia destinados à promoção da formação profissional motivaram quer as empresas, quer as pessoas a investirem na formação profissional. Deste modo, de forma gratuita e por vezes remunerada as pessoas podiam adequar-se às exigências dos postos de trabalho, colmatando lacunas existentes no que respeita ao desempenho da sua atividade profissional (Salgado, 1997). Na perspetiva de A., Silva (2000, pp.79-80), "praticamente não existe um campo profissional que não inclua ou valorize a formação, ainda que com objectivos e significações muito diversos [...]"

7.7. Concetualização de avaliação

A temática da avaliação tem ganhado destaque nos últimos anos. Por isso, há quem defenda que ela se tem tornado o centro prioritário das atenções (PRONACI, 2002). No entanto, alcançar um consenso em relação ao conceito de avaliação tem sido um desafio.

Podemos entender que a avaliação é um elemento indispensável no processo de formação e no processo de ensino aprendizagem, uma vez que enquanto indivíduos passamos por vários momentos de avaliação ao longo da nossa vida (Méndez, 2011). Assim, podemos considerar que a avaliação "constitui

uma oportunidade excelente para que aqueles que aprendem coloquem em prática os seus conhecimentos e sintam a necessidade de defender as suas ideias, argumentos e conhecimentos. Deve ser também ser o momento em que, para além das aprendizagens, aflorem as dúvidas, as inseguranças, e as ignorâncias se realmente houver a intenção de as superar." (Méndez, 2011, p.17).

Já na perspetiva de Besco, Tiffin e King (1959), considera-se que "o método de avaliação deve ser incorporado no programa de formação desde a sua conceção", sendo "considerado como prolongamento natural do processo de planificação, do qual constituiria a etapa final" (Barbier, 1985, p. 52). Além disso, este autor refere que ocorre "avaliação sempre que nos encontrarmos perante operações que têm como resultado a produção de um juízo de valor sobre as atividades de formação" (Barbier, 1985, p. 26).

Numa outra perspetiva, Galdós & Marijuán (2011) consideram que, ao avaliar, estamos a obter informação relativa a um objeto ou processo de forma adequada para garantir a obtenção dos resultados desejados. Já segundo Hadji (1994), a avaliação não pode ser reduzida a uma definição exata, mas pode estar associada a um conceito plural de avaliação, uma vez que a palavra avaliar contém em si uma multiplicidade de significados e dimensões. Por isso, quando avaliamos, estamos a emitir um juízo de valor sobre algo, o que exige um certo distanciamento em relação ao objeto avaliado. Deste modo, o avaliador consegue produzir um discurso avaliativo imparcial e, ao mesmo tempo, que permita comparar o real observável e o referido com aquilo que é o ideal, ou seja, o referente.

Quando falamos em avaliação temos de ter sempre em mente o contexto onde esta será aplicada, uma vez que existem várias definições para conceptualizar avaliação. Por isso, a avaliação das aprendizagens "tem vindo a ser ampliada em forma de avaliação formativa com a função de acompanhar todo o processo de ensino aprendizagem e contribuir para a melhoria continua das aprendizagens" (Sá & Alves, 2014, p 531, citada em Alves, 2004, p. 16).

Sabemos que, nos dias de hoje, é necessário pensar a formação e, ao mesmo tempo, situá-la em termos de garantia da qualidade, o que leva a encarar a formação como um dos elementos fundamentais da mudança organizacional. "Então a avaliação da formação emerge claramente como uma das componentes essenciais do processo formativo." (Estêvão, 2001, p. 193).

Neste sentido, torna-se cada vez mais evidente a importância que a avaliação tem assumido no processo de formação profissional. Esta importância pode ser compreendida por três razões: as empresas e outras organizações não encaram a formação como uma mera obrigação ou inevitabilidade, mas sim como uma estratégia de gestão e inovação; exige-se aos responsáveis pela formação ou pela implementação do plano de formação um conhecimento dos resultados dos investimentos efetuados

nesta área; e, por fim, a formação contínua ao longo da vida requer uma avaliação em cada etapa do processo formativo (PRONACI, 2002, p. 2).

Uma vez que a formação profissional é vista como um investimento por parte das empresas, torna-se essencial prever os seus resultados. Assim, a avaliação da formação vai sendo integrada nos planos de formação, constituindo, à medida que estes são implementados, uma fonte de informação para a gestão de pessoas, ao serviço das organizações e dos seus projetos (PRONACI, 2002).

No entanto, avaliar a formação não pode ser considerado uma tarefa simples. Segundo A., Silva, avaliar a formação, "seja qual for a natureza desta última, implica desde logo desocultar as racionalidades e os interesses que se encontram na base da sua conceção, bem como as que orientam a sua execução. Só então é que a análise dos efeitos decorrentes da formação pode fazer sentido, incidam eles no processo formativo propriamente dito, no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos, ou nas organizações que exercem as suas atividades profissionais." (A., Silva, 2000, p. 2).

Como já referido, é necessária a construção de um referente e de um referido para o processo de avaliação. Assim, é fundamental, antes de mais, compreender que, nos dias de hoje, tudo é avaliado, julgado e examinado. Por isso, é necessário definir os limites da avaliação e reconhecer que condensar todas as definições existentes numa única não é viável, uma vez que a avaliação depende sempre do referente e do referido de cada situação.

Neste sentido, Hadji (1994) afirma que os conceitos de referente e referido são essenciais, ao ponto de ser necessária uma grelha que oriente tanto o que é esperado como os resultados observáveis. Assim, "poder-se-á chamar referente ao conjunto de normas ou critérios que servem a grelha de leitura do objeto a avaliar" (Hadji, 1994, p. 31), ou seja, trata-se da construção de um retrato ideal para um determinado objetivo em avaliação. Por sua vez, o referido diz respeito "àquilo que desse objeto será registado através desta leitura" (Hadji, 1994, p. 31).

Devemos, então, considerar que, no referente, é expectável obter resultados positivos na avaliação do impacto no final da formação, uma vez que estes representam uma adequação ao posto de trabalho, em articulação com o alto rendimento e o desempenho dos trabalhadores e da empresa. Para analisar esta questão, é essencial proceder à avaliação do impacto da formação realizada, ou seja, procurar compreender se os trabalhadores e as suas chefias sentem os efeitos da formação no contexto de trabalho. Para tal, é fundamental recorrer a um modelo de referência que permita que a avaliação ocorra da melhor forma possível, que dê à investigação a objetividade necessária, facilitando a construção de hipóteses que levam ao desenvolvimento da recolha de dados.

Quando falamos de avaliação, é importante considerar os seus diferentes tipos, os quais podem ser definidos consoante o critério utilizado. A avaliação pode, assim, assumir uma natureza normativa ou criterial. A avaliação normativa baseia-se num critério relativo, no qual o desempenho do formando é analisado em comparação com o desempenho de outros formandos, assumindo uma lógica estatística e classificatória (Direção-Geral da Educação [DGE], 1994). Já a avaliação criterial sustenta-se na verificação do grau de domínio de um determinado objetivo ou competência previamente estabelecida, independentemente do desempenho dos restantes participantes. Esta abordagem valoriza a progressão individual face a padrões definidos de aprendizagem (DGE, 1994.).

Para além dos tipos de avaliação, é essencial considerar os seus diferentes momentos, nomeadamente a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica, realizada no início da formação, tem como função identificar os conhecimentos prévios e competências dos formandos, permitindo aferir se estes reúnem os requisitos necessários para integrar determinada ação formativa (Costa, 2012). Por sua vez, a avaliação formativa ocorre ao longo do processo formativo e visa acompanhar e ajustar o percurso de aprendizagem, possibilitando a introdução de melhorias e correções com base no feedback contínuo. Finalmente, a avaliação sumativa é aplicada no final da ação formativa, com o objetivo de verificar os resultados da aprendizagem face aos objetivos inicialmente definidos (Costa, 2012).

Quando vemos diversas investigações sobre a avaliação, percebemos que existem três grandes paradigmas que orientam o processo de avaliação: o objetivista, o subjetivista e o critico. No paradigma objetivista, como refere Alves (2004), a avaliação está fortemente ligada a uma "orientação curricular de influência behaviorista", ou seja, foca-se nos comportamentos (na ação) a criar ou modificar, sendo que o desempenho final é que conta (Alves, 2004, p.38). O subjetivista, por sua vez, valoriza a experiência como fonte de aprendizagem e vê a avaliação como um processo de "regulação, acompanhamento e autocontrolo" (Alves, 2004, p.42). Já o paradigma critico defende uma avaliação que emancipa os sujeitos, entendendo que as ações sociais não dependem exclusivamente das intenções e perceções das pessoas. Neste contexto, as interpretações feitas pela avaliação contribuem para moldar os comportamentos e ações sociais (Alves, 2004).

Estes três paradigmas mostram-nos como é que podemos encarar a avaliação de forma diferente. Podemos compreender que, além de ter como base os fins da formação, a avaliação pode ser vista como uma forma de valorizarmos a experiência e a ação, como forma de conhecimento e aprendizagem. Contudo, para que esta avaliação seja eficaz, é fundamental sabermos o que queremos avaliar, como o

vamos fazer e para quê o fazemos, para que os objetivos sejam claros, sem que a avaliação seja apenas uma classificação.

Existem, ainda, três formas de avaliação que é necessário dar destaque. A avaliação normativa compara os indivíduos com uma norma predefinida, com o objetivo de classificar e ordenar os formandos (Alves, 2007). Já a avaliação criterial foca-se em avaliar o rendimento de um individuo com base num conjunto de comportamentos ou competências claramente definidas (Méndez, 2011). Por fim, a avaliação formativa tem uma função reguladora, onde o objetivo que temos é dar feedback tanto ao formando como ao formador, uma vez que esta dá a possibilidade ao formando de perceber o progresso e as dificuldades que existem e dá ao formador informações sobre a formação dando a possibilidade de ajustar esta à turma que tem (Alves, 2004).

Assim, a avaliação deve ser vista como uma ferramenta essencial para regular e otimizar o ensino e a aprendizagem de forma a contribuir para o desenvolvimento continuo dos formandos e para a melhoria do processo de formação no todo.

7.8. Modelos de Avaliação

Com a existência de diversos modelos de avaliação, é necessário ter em consideração todos os conteúdos de uma formação para ser alvo de uma avaliação e, posteriormente a isto construir um referencial de avaliação que se articule com a ação de formação propriamente dita. Assim, são de referenciar alguns dos modelos de avaliação existentes como é o caso do Modelo CIPP de Stufflebeam, o modelo ICP (Figari), modelo CIRO e o Modelo Kirkpatrick, que serão posteriormente desenvolvidos (IQF, 2006).

É necessário referir que o Modelo de Kirkpatrick e o Modelo de Stufflebeam têm diferentes propósitos, mas complementam-se naquilo que diz respeito à avaliação da formação (Barreira, 2018).

Modelo ICP

O modelo ICP foi criado por Figari e abrange três dimensões: "o peso dos determinismos (o induzido), as estratégias dos actores (o construído) e a utilização dos efeitos (o produzido)" (Figari, 2009, p.59). Este é um modelo que tem em consideração diversas realidades, estratégias internas e os efeitos e a importância das políticas em vigor.

Devemos por isso, compreender as três dimensões. Primeiramente a dimensão do induzido que corresponde ao "conhecimento de diversos "fatores", dos "atores" envolvidos, das "relações" e dos "funcionamentos" que são determinantes de um contexto em particular. Esta dimensão tem duas funções, sendo estas, a diagnose e a prognose, na qual corresponde respetivamente, ao levantamento

das necessidades/potencialidades e à planificação da ação, posicionando-se previamente à formação, isto é, antes da mesma, "assume a figura do "projeto" numa lógica de gestão da formação e no desenvolvimento de uma função prognóstica de avaliação, indicando o carácter de indução que determinada realidade produz na ação" (Machado, 2010, pp. 281-295).

De seguida temos a dimensão do construído, que se caracteriza por uma dimensão "que tem tudo a ver com o "processo", a "negociação" e a "elaboração". "Remete para um momento de "aprendizagem", na qual se elaboram os projetos, as intenções e os objetivos", quer individual ou em grupo. Esta dimensão posiciona-se durante a formação, neste sentido, "a avaliação cumpre uma função formativa, de monitorização, regulação e metanegociação da produção dos atores e de operacionalização da ação" (Machado, 2010, pp. 281-295).

Por fim, a dimensão do produzido que remete para o "tratamento dos "efeitos" e dos "resultados". Neste sentido, esta dimensão "posiciona-se posteriormente à ação, esta dimensão corresponde simultaneamente ao processo e aos produtos propriamente ditos". "A avaliação segundo esta dimensão adquire um papel central na lógica de gestão do dispositivo", ou seja, uma "avaliação de carácter sumativo em relação aos efeitos e aos resultados esperados." (Machado, 2010, pp. 281-295).

Numa outra perspetiva Hadji (1994), apresenta a avaliação "plural", onde refere três grandes funções: orientar, regular e certificar. Estas funções podem ser analisadas como "avaliação diagnóstica ou prognóstica, ou preditiva; avaliação formativa; e de avaliação sumativa" (Hadji, 1994, p.62). Com isto, podemos dizer que é um modelo que assenta na questão "para que servirá a avaliação?", na temporalidade ("quando?") (Hadji, 1994, p.81) e coloca em cima da mesa diversas funções do ato avaliativo.

Modelo CIPP de Stufflebeam

Mencionado anteriormente, este modelo foi desenvolvido por Stufflebeam em 1987, que considera a avaliação como um processo bem definido de obtenção e de fornecimento de informação útil para a tomada de decisões, ou seja, aborda a tomada de decisão em todas as etapas do processo formativo, tendo como finalidade melhorar este mesmo (P., Silva., 2012). De Ketele (1988), refere que o modelo CIPP é um "modelo de avaliação de uma ação de formação que pressupõe quatro operações fundamentais que implicam, correlativamente, o mesmo número de tomadas de decisão". Assim, este modelo assenta na avaliação do contexto, do produto, do input e do processo, uma vez que isto ajuda a tomarmos decisões que são benéficas para toda a empresa (Barreira, 2018).

Primeiramente, a avaliação do contexto engloba as necessidades de formação, as características dos participantes das ações e os problemas que podem surgir quando relacionamos as necessidades e os

objetivos da ação de formação, mas também é importante percebermos que as necessidades e os objetivos da ação devem ser coerentes e complementares (Barreira, 2018).

Por sua vez, a avaliação do input relaciona-se com os recursos materiais e humanos e a insuficiência ou suficiência destes. Assim como, abrange as alternativas à formação e a capacidade de resposta do sistema de formação. Nesta etapa, devemos ter em consideração a sinalização de entraves que surgem à formação que queremos aplicar. No seguimento desta etapa, a avaliação do processo está diretamente relacionada com a aplicação/implementação e ajustes que podemos fazer aquando das ações de formação (Barreira, 2018).

Por fim, a avaliação do produto incide nos resultados da formação face aos objetivos que foram definidos no levantamento de necessidade e às necessidades dos sujeitos no contexto profissional. (Barreira, 2018)

Assim, este modelo é considerado importante tendo em conta a complexidade das informações e decisões que devemos considerar ao longo do processo de formação. Podemos concluir que este modelo tem como finalidade ajudar no processo de tomada de decisão, de forma a aperfeiçoarmos o processo formativo a partir do levantamento de necessidades.

Modelo CIRO

O modelo CIRO, foi desenvolvido por War, Bird e Rackham em 1970 e assenta numa abordagem de avaliação, mais concretamente, na área dos resultados da formação no contexto empresarial, introduzindo um conceito de avaliação mais abrangente. O antes da formação assume aqui uma dimensão de observação importante. Com isto, podemos concluir que este modelo se divide em quatro grandes áreas, sendo elas: o contexto ou ambiente de partida da formação; inputs ou entradas a mobilizar para a formação; reações dos participantes à formação desenvolvida e os resultados da formação (IQF,2006).

Devemos compreender que a avaliação do contexto assenta na formulação de objetivos de aprendizagem, tentando encontrar razões que justificam a intervenção formativa, as competências adquiridas e o saber que desenvolvemos na ação. Já a avaliação dos inputs abrange o delineamento das intervenções formativas.

Por outro lado, a avaliação das reações tem como finalidade compreender a satisfação dos formandos sobre a ação e, por fim, os resultados da formação tenta avaliar o impacto da mesma (IQF,2006).

Modelo de Kirkpatrick

O multinível de Donald Kirkpatrick, surgiu em 1959 e este autor dá uma grande ênfase à eficácia dos resultados que obtemos através da formação e dos quatro níveis deste modelo, procurando dar um

sentido lógico às intervenções avaliativas, sendo, por isso, um elemento essencial na gestão da avaliação. Por isso, esta abordagem aos resultados da formação é feita através de etapas e de forma cronológica, de forma a compreendermos a qualidade da formação através dos quatro níveis. (Barreira, 2018)

O primeiro nível, a avaliação da reação relaciona-se com a avaliação do grau de satisfação dos formandos. Com isto, recolhemos opiniões sobre algumas dimensões da formação, percebemos se existem disfuncionalidades no sistema de formação e, assim, conseguimos regular as práticas formativas. Comparando isto com os níveis seguintes (Barreira, 2018).

A avaliação da aprendizagem tem como objetivo perceber se os formandos desenvolvem as aprendizagens que estão previstas nos objetivos da formação e, por consequente, conseguimos dar feedback sobre o modo como o formando está a evoluir na autoaprendizagem e se é ou não necessário reformular a ação. (Barreira, 2018)

Já o terceiro nível relaciona-se com a avaliação da transferência e avalia o comportamento dos formandos e em que medida estes transferem os conhecimentos para o posto de trabalho, devemos também considerar que para isto acontecer é preciso desenvolvermos mapas de impacto ou planos individuais de intervenção que ajudem a monitorizar e comparar os comportamentos antes e depois da formação (Barreira, 2018).

Por fim, a avaliação dos resultados, aqui tentamos avaliar o impacto da formação através dos resultados na atividade da organização, verificando a variação dos indicadores estabelecidos que surgem da análise de necessidades realizada no início do processo formativo (Barreira, 2018).

Após a análise aos modelos existentes e mencionados anteriormente, optamos por utilizar o modelo de Kirkpatrick nesta investigação. Ao aplicar este modelo iremos dar mais enfase no nível três e no nível quatro, devido ao tempo reduzido para a investigação. Com isto, tentamos recolher informação necessária para o estudo e, em simultâneo, tentamos compreender que alterações ou melhorias foram apresentadas após a formação, tanto ao nível dos trabalhadores e da empresa.

7.9. Avaliação da Formação

Podemos considerar que a avaliação da formação, no decorrer dos anos, ganha uma maior importância nas organizações, uma vez que esta temática se mostra pertinente para evidenciarmos que a formação contribui para o desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional. (Barreira, 2018)

A avaliação da formação tem como finalidade verificar se os objetivos definidos inicialmente foram atingidos e, além disso, avaliar o valor que os programas de formação trazem para a organização. Assim, a avaliação da formação procura perceber se os trabalhadores estão satisfeitos com a ação e se atingiram

os objetivos delineados para esta, no entanto, devemos ter em consideração se a aprendizagem leva a uma melhoria no desempenho profissional e, de certa forma, se existe impacto na organização (Barreira, 2018). Esta avaliação procura identificar as áreas que precisam de melhorias sendo isto fundamental para conseguirmos determinar a eficácia do projeto de formação. Com a avaliação tentamos reunir informações que nos orientem quando precisamos de tomar decisões relativamente aos programas de formação que poderão existir.

Numa perspetiva mais holística, "La evaluación es un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que apoyar un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y los fracasos de la formación." (Cabrera, 2003, p.17), ou seja, podemos dizer que a avaliação é um processo sistemático de obter informação objetiva e útil para apoiar um juízo de valor sobre a planificação, o desenvolvimento e os resultados da formação. É de considerar que a avaliação da formação deve tentar responder a duas questões, ou seja, deve saber em que medida foram alcançados os objetivos pedagógicos em termos de aquisição de aprendizagens e deve compreender em que medida o alcance dos objetivos levou a uma mudança ou a uma melhoria de desempenho profissional. Por isso, devemos entender a transferência de aprendizagens como uma mobilização e aplicação dos conhecimentos, competências e atitudes adquiridos na formação para a vida pessoal e profissional dos formandos, ou seja, a formação deve levar a uma mudança de comportamentos dos formandos (Barreira, 2018).

O IQF (2006), refere que a avaliação da formação deve ser entendida como um processo que envolve "compromissos permanentes entre vários actores mobilizados para a avaliação", sendo essencial que cada um dos envolvidos desempenhe o seu papel com eficácia. Ainda, para realizarmos este processo devemos ter uma postura de vigilância contínua para conseguirmos garantir a qualidade das práticas formativas ao longo da execução (IQF,2006 p.21). Assim, a avaliação deve acontecer antes, durante e após a formação, com o objetivo de promover a melhoria constante das práticas pedagógicas.

Numa outra perspetiva, a avaliação da formação pode ser vista "como a apreciação da qualidade ou do grau de eficácia de um processo de formação. Ou seja, a avaliação resulta de uma reflexão sobre todos os momentos e fatores qua acontecem na formação, com o objetivo de compreendermos quais podem ser, estão a ser ou foram os resultados da mesma." (PRONACI, 2002, p.3)

Devemos, ainda, considerar que a avaliação da formação analisa as ações e as intervenções formativas, o que nos permite identificar, organizar e explicar os resultados, assim como verificar a concretização de atividades e de objetivos, analisar o impacto dos resultados no desenvolvimento pessoal

e profissional dos sujeitos, tendo também de analisar a eficácia da intervenção, nomeadamente no sentido de sabermos em que medida os resultados que obtemos justificam o investimento que fizemos (Santos & Neves. 2004). Ainda, Salgado (1997) considera que a avaliação poderá ser entendida através de objetivos, processos e produtos. Quando falamos de objetivos "importa conhecer a qualidade da formação (satisfação dos atores e os efeitos resultantes da formação) e a adequação da formação às necessidades dos indivíduos e das organizações" (Salgado, 1997, p. 59).

Devemos considerar que em termos de processos, a avaliação constrói-se através de uma interação entre quem organiza a formação e quem vai beneficiar da mesma; também acontece através da recolha de informação no decorrer do processo formativo, no entanto devemos considerar que a avaliação pressupõe a existência de referências de avaliação, aplicação de métodos de pesquisa e o tratamento da informação que recolhemos. Por fim, quando falamos dos produtos, este autor considera que a avaliação leva a uma garantia do produto formativo e a uma mobilização da informação entre os intervenientes no processo, empresas/organizações, formandos, formadores, chefias e gestores (Salgado,1997).

Segundo Santos e Neves, a avaliação da formação "é fundamental para que possamos compreender o papel da formação enquanto instrumento de desenvolvimento das pessoas, dos profissionais e, também, das organizações", estes autores consideram que

> a avaliação da formação analisa as acções e as intervenções de natureza formativa, permitindo: identificar, organizar e explicar resultados; verificar a concretização de actividades e de objetivos; analisar o impacto dos resultados no desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e no desenvolvimento das organizações; analisar a eficácia da intervenção, nomeadamente no sentido de se saber em que medida os resultados obtidos justificam o investimento realizado (Santos & Neves, 2004, p.5).

A isto podemos acrescentar que "a avaliação da formação pode dar um contributo precioso, fornecendo novas referências e sugestões de aperfeiçoamentos para incorporar tanto no decurso de ações de formação como em futuras acções. [...]" (PRONACI, 2002, p.11).

A avaliação da formação pode-nos proporcionar uma visão critica do trabalho efetuado e se for praticada "em condições técnicas adequadas permite conhecer os resultados do trabalho formativo tornando possível melhorar a sua qualidade e adequação à realidade que deve servir" (Cardim, 2009, p.141). Para além de proceder ao controlo de resultados é importante alinhar às atividades formativas momentos de reflexão interativos para captar efeitos de mudança. Assim, é importante relacionar a prática à análise, transformar uma vivencia numa experiência que ajude a tomar consciência, a verificar o valor e atribuir um significado ao que é feito na formação (PRONACI, 2002).

Por isso, a avaliação da formação não se limita a um momento isolado, mas sim a um processo contínuo que mede os resultados e tenta ajustar e melhorar as ações de formação para que a qualidade da aprendizagem seja sempre melhorada. Deste modo a avaliação ganha um sentido acrescido e utilitário a partir do momento em que é compreendida como um processo de aprendizagem contínua (PRONACI, 2002).

7.10. Avaliação de Desempenho

Uma vez que a presente investigação estará interligada com a avaliação de desempenho na empresa de estágio, é importante mencionar aquilo que é a avaliação de desempenho de forma breve. A temática da avaliação de desempenho estava relativamente esquecida no meio organizacional o que, segundo Pontes (2010), pode acontecer devido a diversas controvérsias associadas a implementação de metodologias inadequadas às necessidades existentes na organização o que leva estas a excluírem a avaliação de desempenho de forma total. As empresas necessitam de uma metodologia que eleve o nível de produtividade, qualidade e satisfação dos clientes, sendo também importante elevar o nível de motivação das pessoas para que tudo ajude no sucesso da organização: "Acertada na escolha da metodologia e assegurada a eficácia do processo, a avaliação de desempenho é uma das ferramentas mais importantes da gestão de pessoas (..)" (Pontes, 2010, p.25).

A avaliação de desempenho é uma metodologia que tem como objetivo estabelecer um contrato com os colaboradores referente aos resultados desejados pela organização, acompanhando os desafios e corrigir o processo, sendo que é necessário avaliar os resultados conseguidos, fazendo de certo modo uma gestão por objetivos. Pontes (2010), considera que a avaliação de desempenho é uma ferramenta importante de gestão nas organizações, uma vez que esta ajuda a que exista uma planificação para o dia a dia de cada um, ou seja, acaba por facilitar o trabalho dos líderes da organização.

Segundo este autor existem duas formas de verificar o desempenho das pessoas, de forma quantitativa e de forma qualitativa. A forma quantitativa mede os resultados em termos de objetivos e, assim, o ciclo da avaliação de desempenho passa pelo planeamento estratégico, definição dos objetivos, combinação dos objetivos, indicadores e padrões de desempenho esperados e acompanhamento dos resultados. Já a forma qualitativa tem um ciclo semelhante uma vez que são combinados os níveis de desempenho esperados em relação às competências ou aos fatores, dependendo da metodologia em vigor, sendo isto seguido do acompanhamento e da avaliação final. Podemos concluir que a avaliação de desempenho tem como finalidade estabelecer os resultados a serem conseguidos pelos sujeitos, acompanhar o processo de trabalho e dar feedback constante aos trabalhadores, preocupando-se ainda

com o comportamento das pessoas no trabalho e não com as pessoas em si (Pontes, 2010), o que não é o mais recomendável a fazer, ou seja, devemo-nos preocupar com os comportamentos no local de trabalho, mas também devemos ter um foco especifico nas pessoas da organização, uma vez que estas são a peça chave e essencial para a mesma ter continuidade.

A avaliação de desempenho tem como objetivos tornar dinâmico o planeamento da empresa, conseguir melhorias na empresa relacionadas com a produtividade, qualidade e satisfação dos clientes, melhorar competências, desenvolver pessoas, melhorar a comunicação entre diferentes níveis hierárquicos da organização, dar orientação sobre o desempenho das pessoas para existirem melhorias (Pontes, 2010). Esta avaliação pode ser realizada através de uma avaliação pelo gestor, autoavaliação, avaliação de subordinados, avaliação de pares, avaliação pelo cliente e a avaliação 360 graus, sendo que a mais comum é uma avaliação pelo gestor porque nos transmite elementos mais viáveis, uma vez que líder trabalha de forma próxima com o avaliado. (Pontes, 2010)

Relativamente à motivação, é necessário termos em consideração a importância da realização das necessidades individuais e, de certo modo, ajudarmos as pessoas neste processo já que a motivação dos colaboradores depende deste processo. Segundo Pontes, "A motivação é o impulso que leva o ser humano a agir. Baseia-se em necessidades insatisfeitas, objetivos não alcançados" (Pontes, 2010, p.104). Então, é importante termos uma metodologia de avaliação de desempenho eficaz para ajudar no desenvolvimento das pessoas no local de trabalho, sendo essencial definirmos objetivos claros como a adequação do individuo ao cargo, formação, facilitando o relacionamento interpessoal e o incentivo salarial (Chiavenato, 1989). Aqui é importante ter em conta que estamos a tentar atingir objetivos empresariais, mas nunca esquecemos os objetivos individuais, uma vez que estes também são essenciais para uma avaliação por objetivos que poderá ajudar na motivação das pessoas no trabalho. A avaliação de desempenho deve dar a entender aquilo que é esperado dos colaboradores e também devem ser usados outros instrumentos de recursos humanos para os funcionários perceberem o que se espera das empresas. O líder neste processo tem um papel bastante relevante para ajudar na motivação das pessoas, de forma a desenvolver a sua equipa de trabalho. (Pontes, 2010)

Podemos concluir que a avaliação de desempenho tem como finalidade estabelecer os resultados a serem conseguidos pelos sujeitos, acompanhar o processo de trabalho e dar feedback constante aos trabalhadores. (Pontes, 2010).

7.11. Avaliação do impacto/Avaliação dos Efeitos da Formação

No âmbito da avaliação da formação, esta pode ser entendida como um processo de aprendizagem, funcionando, também, como um instrumento de reflexão e de racionalização face a contextos e resultados de uma determinada ação (Guerra, 2002). A avaliação pode ser dividida em três momentos essenciais, o primeiro é a avaliação direcionada para o planeamento e destinada a obter conhecimento prévio sobre o problema, permitindo definir estratégias de intervenção adequadas. O segundo momento é a avaliação de acompanhamento que ocorre durante a execução de um projeto e tem como objetivo monitorizar se as ações planeadas estão a ser concretizadas conforme previsto. Por fim, a avaliação final, que constitui o foco da presente investigação, incide na análise dos objetivos e resultados alcançados, possibilitando compreender os efeitos do projeto na temática abordada, avaliando em que medida foram alcançadas as mudanças desejadas e identificando eventuais resultados não esperados (Guerra, 2002).

Ainda, é essencial distinguir entre a avaliação do impacto e a avaliação dos efeitos da formação, uma vez que embora estejam interligadas, referem-se a aspetos distintos do processo avaliativo. O investimento que as empresas fazem na formação, por vezes, parece ficar aquém dos resultados pretendidos. Na realidade, apesar de existir um esforço reconhecido em adequar a formação aos objetivos da empresa são poucas as vezes que vemos a utilização evidente disto enquanto instrumento de desenvolvimento estratégico. Encontramos por isso a necessidade de tornar mais efetiva a formação, no sentido de alavancar desempenhos individuais e coletivos (INA, 2016).

Sem dúvida que todos os tipos de avaliação são importantes, mas a avaliação dos resultados da formação é o objetivo desta investigação, uma vez que nem sempre é possível implementar a avaliação do impacto da formação nas empresas. Quando estamos numa empresa que tem uma política de formação, um plano de formação, programas de formação e sessões de formação especificas é essencial temos uma preocupação em conhecer os efeitos destas ações de formação. (Cabrera, 2000) A avaliação do impacto de um projeto de formação, tem vindo a ser um alvo de investigação nos últimos anos. Uma das questões que mais é mencionada nos relatórios analisados é a identificação de critérios relevantes na Avaliação do Impacto.

Inserido no conceito de avaliação do impacto da formação, estão os efeitos da formação e o impacto destes, ou seja, "é que os efeitos que a formação profissional tem no desempenho profissional do formando se reflitam de forma positiva na empresa e que também contribuam, se for o caso, para o seu desenvolvimento pessoal e social" (Santos & Neves, 2004, p.13). Ou seja, a avaliação dos efeitos da

formação centra-se nas mudanças imediatas resultantes da formação, como a aquisição de novos conhecimentos, competências e comportamentos por parte dos formandos.

Podemos também considerar que ao tentarmos avaliar os efeitos da formação profissional conseguimos redefinir estratégias de intervenção e dar informações aos formadores para conseguirem melhorar o seu trabalho e a qualidade das intervenções futuras É de considerar que a avaliação do impacto ajuda a esclarecer que a formação profissional não é considerada um custo, mas sim um investimento (Santos & Neves, 2004, p.14).

De todos os tipos de avaliação, a avaliação dos efeitos da formação é possivelmente a que mais preocupa as empresas e é a mais completa e a que requer mais recursos da parte destas. Devemos ter em consideração que pouco podemos avaliar se estivermos perante um programa de formação que é mal definido, que tem objetivos e metas vagos, ou seja, quando o plano de formação realizado pouco se relaciona com o que se pode ter planificado e pensado. Por isso, a avaliação dos resultados da formação exige a existência de um programa de atividades bem definido e que tenha uma estrutura que permita ao avaliador ter uma intervenção identificável. Assim, para termos uma avaliação que funcione é necessário termos os objetivos claramente definidos que levam a critérios pertinentes na realização da avaliação das ações de formação (Cabrera, 2000).

No entanto, para conseguirmos compreender os efeitos e as mudanças da formação a avaliação do impacto deve acontecer alguns meses após o fim da ação de formação, uma vez que é essencial deixarmos consolidar as aprendizagens e as competências adquiridas, assim como temos de dar tempo para os formandos conseguirem transferir o aprendido para o local de trabalho ou para a sua vida pessoal (Santos & Neves, 2004). Quando damos este tempo para os efeitos serem avaliados não podemos "(...) deixar passar demasiado tempo, ao ponto desses efeitos se diluírem e se confundirem com os efeitos de outros factos ou outras intervenções." (Santos & Neves, 2004, p.13). Posto isto, para reconhecermos os efeitos e para avaliarmos o impacto da formação precisamos da colaboração e participação de todos os elementos da empresa. Contudo, na maioria das situações isto não acontece, mas é de notar que este é um aspeto fundamental para o sucesso deste processo (Santos & Neves, 2004).

Já a avaliação do impacto da formação em destaque nesta investigação, na perspetiva de Salgado (1997), esta ajuda a medir os efeitos que esta apresenta, sendo este um processo disponível para a constatação dos fatores que é preciso manter, reestruturar e introduzir no processo formativo ajustando tudo isto à realidade presenciada no contexto. Já Cardoso e Zelinda (2003, p.20), consideram que a avaliação do impacto permite "aferir as mudanças ocorridas ao nível do desempenho dos indivíduos, das organizações e eventualmente do contexto socioeconómico, no qual estes se inserem", uma vez que

esta mesma avaliação segundo os autores permite também "aferir as alterações verificadas nos contextos em que foi aplicada a formação; justificar a eventual continuidade de um programa/plano de formação; e aferir o retorno do investimento na formação" (Cardoso & Zelinda, 2003, p. 20).

Assim, a avaliação do impacto da formação tem um alcance mais amplo e a longo prazo, uma vez que avalia as consequências mais abrangentes da formação, não apenas ao nível individual, mas também organizacional e, em alguns casos, até socioeconómico. Permite-nos, também medir os efeitos da formação, ou seja, conseguimos medir os efeitos pedagógicos que são os resultados dos formandos, como por exemplo, as aprendizagens realizadas, a evolução percetível e a sua satisfação com a formação, mas também conseguimos medir os efeitos da formação em si, logo, as consequências como é o caso da evolução das práticas e a eficácia destas (Hadji, 1993). Quando falamos da eficácia, devemos compreender que esta abrange a verificação da forma que os resultados que obtemos se relacionam com os objetivos definidos previamente, sendo que estes resultados são interpretados tendo em vista a avaliação da eficiência, ou seja, como os resultados do processo formativo justificam os recursos que as organizações/empresas mobilizam (Cardoso & Zelinda, 2003).

Com esta avaliação, também identificamos fatores que necessitam de ser ajustados no processo formativo, garantindo que este se mantém alinhado com as necessidades da organização e dos trabalhadores. Ainda, quando pensamos sobre a avaliação do impacto da formação temos de ter em consideração duas dimensões, ou seja, a organização e a pessoa. O grande objetivo da avaliação do impacto da formação para a empresa é conseguirmos modernizar a sua estrutura através de procedimentos e, por consequente, aumentarmos a qualidade dos serviços prestados pelos trabalhadores e estes sejam mais eficazes, eficientes (Sarmento et al., 2009).

Já Newstrom (1986), considera que temos uma transferência positiva da formação quando os formandos aplicam no seu trabalhas as competências apreendidas no processo de formação. Por isso, quando relacionamos isto com a conceção da formação devemos ter em conta os modos de conhecimentos de transferência para que os formandos os consigam passar para o local de trabalho, mas aqui as características dos formandos podem interferir na aprendizagem e no processo de transferência, aqui estamos a referir fatores de personalidade, competências, motivação e atitudes com as funções que desempenham (Caetano, 2007b).

Podemos estar perante um dos aspetos mais importantes para que exista sucesso na transferência dos conhecimentos da formação para o trabalho. Isto porque se a organização perceber a formação profissional como essencial para capacitarmos as pessoas e a organização a transferência da formação vai ser positiva devido à cooperação e entendimento, mas se a organização não considerar a formação

como uma coisa importante e fundamental para o desenvolvimento dos trabalhadores e da organização, a possibilidade de existir uma transferência positiva diminui consideravelmente.

É de mencionar que Le Boterf (1990) defende que "podem ainda distinguir-se três níveis de impacto num plano ou ação de formação" assim, o primeiro diz respeito aos "efeitos sobre as capacidades e conhecimentos adquiridos durante ou após a formação." (Le Boterf, 1990, p.152). Ou seja, se os objetivos pedagógicos foram definidos estão evidentes nos conhecimentos e competências que os formandos adquiriram após a ação. Num segundo nível "os efeitos sobre o comportamento profissional em determinada situação de trabalho", isto é, de que forma as capacidades que são adquiridas com a formação acabam de facto a ser transferidas para situações reais de trabalho (Le Boterf, 1990, p.152). Por fim, o terceiro nível está relacionado com a "avaliação dos efeitos das condições de operação", isto consiste em saber em que medida a formação afeta os modos operacionais, assim a dimensão avaliativa "é visível o quanto os efeitos da formação são percetíveis de verificação ao nível dos comportamentos profissionais em situações de trabalho." (Le Boterf, 1990, p.152).

A avaliação do impacto da formação é uma parte crucial para compreendermos a eficácia dos planos de formação nas organizações. Quando tentamos viabilizar a avaliação do impacto da formação de forma a esta ser realizada e implementada devemos ter em conta aspetos como a eficácia da implementação, o nível de implementação do programa de formação e as razões dos desvios do programa que se realiza e com o que foi planificado (Cabrera, 2000).

Considerando que ainda não existe um total consenso acerca da temática, devemos ter como objetivo que a avaliação demonstre o seu retorno de forma contínua e eficaz, de forma a viabilizar o processo de transferência de conhecimentos. Por isso, o impacto da formação deve ser visto como um contributo para termos um retorno positivo para justificarmos o investimento que cada vez mais é feito na formação.

Em suma, as questões que envolvem o objeto de avaliação do impacto são parte necessária e integrante nesta investigação e respondem à necessidade que a empresa tem de compreender o que leva ao sucesso da formação e como esta acrescenta valor nas pessoas e na profissão das mesmas (Salgado, 1997), assim, a avaliação do impacto deve avaliar os efeitos que a formação tem sobre o desempenho do trabalhador, tanto a nível pessoal como organizacional e social. Por isso podemos dizer que "Uno de los cambios importantes de la nueva concepción de la evaluabilidad es entenderla como un poderoso instrumento en todo el proceso formativo: en la planificación para diseñar programas plausibles y en la implementación para asegurar la viabilidad de la evaluación de resultados (Cabrera, 2000, p. 123), ou seja, devemos considerar a avaliação da formação uma parte muito importante no processo de formação de modo a conseguirmos avaliar os resultados de forma viável.

8. Enquadramento Metodológico do Estágio

8.1. Paradigma para a Investigação

Todos os projetos de investigação obedecem aos pressupostos teórico-concetuais de um determinado paradigma, sendo estes considerados formas de pensar ou modelos para a investigação que quando são aplicados podem proporcionar o desenvolvimento de teorias (Shulman 1989 citado por Morgado (2012). Assim, o paradigma escolhido para a investigação foi o paradigma qualitativo, uma vez que com este conseguimos produzir conhecimento sobre os métodos e o percurso que percorremos para alcançar o conhecimento científico. Logo, existe um controlo que passa por todo o processo de investigação, ou seja, como é que utilizamos o método, e verificamos as opções teóricas utilizadas.

Podemos considerar que a teoria que utilizamos é a metodologia concetualizada sobre os métodos, sendo que estes evoluem em função da metodologia que escolhemos para as investigações. A metodologia pode ser considerada em investigação as opções que tomamos e o caminho que escolhemos percorrer. Ao realizar uma investigação podemos ter dois perfis de investigação, ou seja, um perfil qualitativo e um perfil quantitativo que podem integrar a mesma metodologia. Tendo em consideração o objeto de estudo, a investigação enquadra-se numa metodologia qualitativa, esta metodologia é essencial quando queremos conhecer a realidade focando-se em vertentes que não podem ser quantificadas estudando contextos e interações entre os sujeitos, os "dados são geralmente recolhidos em contextos naturais, sem necessariamente se levantar ou tentar frequentar hipóteses ou medir variáveis, buscando apreender diversas perspectivas dos sujeitos e os fenômenos em sua complexidade" (Aguiar e Tourinho, 2011, p.2).

Podemos dizer que "A própria atividade pesquisadora tende a se expandir como uma forma de ensino-aprendizagem nas quais as novas gerações são formadas e, com isso, a pesquisa, como uma prática social relevante, tenderá cada vez mais a trazer novas questões teórico-metodológicas nos anos vindouros." (Chizzotti, 2003, p.231). Devemos, ainda, mencionar que "O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (...)" (Chizzotti, 2003, p.221). Uma investigação qualitativa recolhe dados e faz estes falar com a teoria já existente, logo não interfere com o que acontece no contexto apenas o observa de forma natural, o investigador deve abrir o campo de investigação construindo uma relação de confiança com os sujeitos para existir uma aceitação.

Bogdan e Biklen (1994) definem cinco características da investigação qualitativa, sendo elas a fonte direta de coleta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal. A segunda característica refere que esta investigação é descritiva; sendo a terceira o facto de existir um interesse maior pelo processo do que pelos resultados obtidos, nesta o investigador deve ter ouvidos de ouvir para conseguir perceber os silêncios, os olhos bem abertos para ver as expressões que no quotidiano podem parecer normais. Neste tipo de investigação, e como quarta característica, os dados são analisados de forma indutiva, ou seja, não existe uma necessidade de elaborar previamente hipóteses com a finalidade de as comprovar, por fim a quinta característica diz-nos que esta investigação tem um grande significado, ou seja, temos de estar interessados nos significados que as pessoas atribuem às diversas situações das suas vidas (Aguiar e Tourinho, 2011).

Realizando a investigação através de uma abordagem qualitativa ajuda a explorar fenómenos, a compreender significados que as pessoas dão às coisas e situações e, até mesmo, captar a complexidade de interações e perceções. Ou seja, conseguimos investigar o porquê e como as situações acontecem, assim como conseguimos analisar as coisas com uma certa profundidade uma vez que assenta nas experiências individuais e contextos específicos. Já a abordagem quantitativa fornece à investigação explicações baseadas em dados numéricos, que podem ser medidos em relações e padrões, tendo um foco especial no quanto e com que frequência as coisas acontecem e, por isso, temos uma maior amplitude de forma a generalizamos os resultados para um grupo maior.

Ainda, devemos compreender que ambas as abordagens escolhidas se complementam uma à outra, como por exemplo, a abordagem qualitativa pode identificar fatores de interesse que podem ser medidos através da abordagem quantitativa.

8.2. Método de investigação

Inicialmente, numa investigação, o investigador deve identificar qual a problemática que pretende abordar e desenvolver, para que seja possível escolher os métodos mais adequados para a investigação em causa. Numa investigação o método é a maneira que abordamos o real de forma a recolhermos dados. Segundo a autora, Maria José Casa-Nova, a "definição clássica Bachelardiana (2006 [1971]) de método: a necessidade de ruptura com o conhecimento de senso comum, a construção do objeto de análise e de teorias explicativas e compreensivo-interpretativas; a verificação da validade de teorias pelo seu confronto com os dados da pesquisa empírica." (Casa-Nova, 2009, p.52).

Posto isto, não nos basta dizer o método de investigação-ação que vamos utilizar, uma vez que temos de ter em consideração todos os passos que abrangem o método. Ou seja, quando estamos a intervir

num determinado contexto qualquer ação que tenha uma base científica requer uma dinâmica de investigação-ação. Assim, "As metodologias de investigação-ação permitem, em simultâneo, a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e, ainda, a formação de competências dos intervenientes." (Guerra, 2002, p. 52).

Para além disso, "Em investigação, o método é sinónimo do percurso a desenvolver e, consequentemente, indissociável do conhecimento a produzir." (Casa-Nova, 2009, p.51), ou seja, não produzimos conhecimento sem a existência de um método.

Alguns autores dizem que não existe ciência sem método, outros dizem que este é o caminho para uma verdade, ou seja, através do objeto de estudo a produção de conhecimento científico é provisório, sendo que esta verdade não é absoluta porque não existe, é um caminho que se relaciona com o objeto de estudo. Em suma,

> O método será, assim, a construção de um caminho teoricamente informado e empiricamente (dados do terreno) sustentado que, através do "saber imaginar o social" (conhecimento teórico que temos), conduz a resultados científicos validados pela triangulação dos dados, seja esta validação realizada através da utilização de uma multiplicidade de técnicas (constituindo umas o banco da prova possível de outras), seja através da observação das práticas e da audição dos discursos dos diferentes sujeitos-atores pertencentes à unidade de observação (Casa-Nova, 2009, p.52).

Tendo em conta o tipo de investigação escolhida, o método selecionado para complementar foi o estudo de caso, que tem como objetivo compreender o caso que estuda e examina o caso detalhadamente no contexto e reconhece a sua complexidade. Com efeito, o método de estudo de caso possui como objetivo geral "explorar, avaliar e/ou transformar" (Gomez, Flores & Jimenez, 1996, p. 99), sendo por isso um dos métodos mais adequados para as investigações na área das Ciências da Educação, devido aos seus diferentes itinerários de investigação que podem ser delineados com base neste método (Morgado, 2012).

Este método é o estudo intensivo e detalhado de um caso específico, neste contexto de percecionar a avaliação do impacto da formação, tomando como objeto algo que acontece na vida real, tentando explicar e compreender aquilo que é específico de um determinado contexto, inserindo-se no modelo artesanal de ciência, ou seja, aqui o investigador atua como um artesão intelectual já que adequa e personaliza os instrumentos com o objeto de estudo em mente (Becker, 1996, citado em Morgado, 2012). Na sua generalidade, os estudos de caso tentam dar resposta às questões de investigação, como?

e o porquê? de um fenómeno ou realidade social, uma vez que o investigador, não tem o controlo total, no decorrer de fenómenos em contextos reais.

Podemos então dizer que "O estudo de caso é uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações." (Lessard-Hérbert et al., 1994, citado em Morgado, 2012, p.57), podemos também mencionar que, nesta investigação, o estudo de caso é um método de recolha de dados formal de um caso único e inclui em si a análise de dados recolhidos durante o trabalho de campo.

O estudo de caso aponta-se como a técnica ideal para procurarmos explicar aspetos essenciais de um acontecimento específico, uma vez que permite obter informação para compreender o funcionamento da formação e permite fundamentar decisões que ajudem a melhorar os processos em vigor. (Morgado, 2012). Este, concilia em si três dimensões: descritiva, exploratória e interpretativa. Quando falamos da dimensão descritiva estamos a mencionar a parte do processo que assenta na recolha e descrição de aspetos que conformam o contexto onde é realizada a investigação. Já na dimensão exploratória, o investigador entra em contacto com a realidade existindo uma flexibilidade. Por fim, a dimensão interpretativa aqui o investigador tenta desvendar a relação causa-efeito de um acontecimento e tenta interpretar e compreender fenómenos que existem que fazem tal efeito acontecer (Morgado, 2012).

Com um estudo de caso, a investigação acontece num ambiente natural e depende do trabalho de campo, investigando dimensões diferentes do mesmo fenómeno. Um estudo de caso realiza-se em 3 fases: exploratória (o pesquisador entra em contacto com a situação para definir o caso), recolha de dados e análise dos dados.

A fase exploratória é a fase inicial do estudo, nesta existem diversas questões que serão explicadas à medida que o estudo avança. Por sua vez, a fase da recolha de dados surge após delimitarmos o problema que vamos analisar e vamos recolher a partir daqui informações necessárias para realizarmos o estudo aqui relacionam-se as técnicas de recolha de dados que sejam adequadas para o objeto de estudo. Por fim, temos a fase da análise, interpretação e divulgação dos resultados, aqui como o nome indica é o momento em que os investigadores fazem o tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo da investigação o que leva à apresentação das conclusões do estudo (Morgado, 2012).

Sabemos que o estudo de caso tem traços de um paradigma qualitativo, não sendo totalmente exclusivo a este, podendo ter em si associadas quatro características essenciais para quando estamos a

delinear um percurso investigativo. Ou seja, este é um estudo holístico e procura compreender o objeto de estudo e não o que o diferencia de outros; é um estudo empírico referente a um trabalho de campo que assenta numa recolha de informações através de diferentes meios e tem uma abordagem naturalista; é também um trabalho interpretativo uma vez que se apoia na intuição e aqui o investigador mantém-se atento a qualquer acontecimento que seja relevante para compreender o objeto de estudo; por fim é um estudo empírico que considera a intencionalidade dos atores e os seus valores (Morgado, 2012).

Com isto, "Ensinaram-nos a acreditar que os estudos de caso eram apropriados à fase exploratória de uma investigação, que os levantamentos de dados e as pesquisas históricas eram apropriadas à fase descritiva e que os experimentos eram a única maneira de se fazer investigações explanatórias ou causais." (Yin, 2001, p.22), por isso, devemos considerar que várias estratégias não são de forma mútua exclusivas apesar de existirem situações onde uma estratégia pode ter uma vantagem evidente em comparação às outras, logo para o estudo de caso isto acontece quando "faz-se uma questão do tipo "como" ou "por que" sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle." (Yin, 2001, p.28).

Neste sentido, o método permite-nos explorar e conhecer em pormenor e com grande profundidade a organização de estágio, uma vez que este método tem como objetivo, a particularização e não a generalização, que é o que pretendemos com esta investigação. Assim, torna-se num caso particular e não num caso em geral, permitindo conhecer em profundidade o caso em estudo, que se distingue dos outros. Assim, o sucesso do estudo de caso depende de dois fatores, quando utilizamos modalidades teóricas de base e depois temos o conhecimento e o domínio das técnicas, sendo o segundo fator é termos a capacidade de imaginação e de criatividade do investigador para aplicar os conhecimentos mencionados anteriormente (Morgado, 2012).

No seguimento disto, para tentarmos reunir informações necessárias que atendam ao objeto de investigação presente, foram utilizadas técnicas de recolha de dados, pois segundo Stake (2009), nos estudos de caso o investigador deve recorrer a uma ou mais do que uma estratégia de triangulação, que existem para aumentar a credibilidade do estudo. Isto foi o que aconteceu nesta investigação, como se poderá comprovar com as técnicas mencionadas no ponto seguinte.

8.3. Técnicas de investigação

Uma técnica é o modo específico da concretização do método, ou seja, é um conjunto de procedimentos definidos que ajudam na produção de resultados, na recolha e de tratamento da informação sendo "um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa" (Pardal & Correia, 1995, p.48). Por isso, as técnicas que são escolhidas para a investigação são fundamentais

para a recolha de dados no terreno que devem estar articulados ao objeto de estudo e com o contexto, isto porque, conseguimos observar e compreender as coisas de uma outra realidade e com uma visão global dos factos, por isso, percebemos o que será mais adequado à investigação e o que nos vai levar a dados mais relevantes para o estudo. Devemos ter em consideração que existem diversas técnicas de avaliação que podem ser utilizadas na avaliação do impacto da formação, sendo que umas são de natureza qualitativa ou quantitativas, podendo até articular as duas (Cabrera, 2000).

Tudo aquilo que será apontado neste ponto do presente relatório pode ser considerado essencial uma vez que o êxito da investigação depende das informações recolhidas com estes. Por isso, estas técnicas devem ser pensadas de forma a captar da melhor forma todas as informações e todos os dados acerca dos fenómenos que estamos a estudar (Morgado, 2012). Para realizar a Avaliação do impacto da formação além de pensarmos nas técnicas devemos pensar em "Outro elemento importante a considerar se refiere a los esfuerzos humanos y económicos que se asignan a la evaluación pues, en este sentido, unas técnicas resultan más asequibles, menos costosas y más fáciles de elaborar y aplicar que otras. (Cabrera, 2000, p.180). Por isso, ao escolher as técnicas devemos ter em consideração a utilidade (como ajudam a obter a informação pretendida) e a contextualização na investigação a acontecer (Cabrera, 2000).

Pesquisa Documental/ Pesquisa Bibliográfica

Relativamente às técnicas escolhidas para a investigação, a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica foram umas das primeiras técnicas escolhidas, sendo esta uma técnica de recolha de informação. Estas, centra-se em procurar fontes, recolher e organizar a informação, sendo esta técnica fundamental para o investigador, pois assim tem mais em conta todos os fatores que se encontram associados à sua investigação.

Assim, a pesquisa documental foca-se em analisar materiais que ainda não foram analisados ou que poderão ser reelaborados tendo em conta os objetos da pesquisa (A. Ferreira, 2020) e "tem como objeto a literatura científica relativa ao objeto de estudo e cuja finalidade é a exploração da literatura em vista da elaboração de uma problemática teórica (quadro teórico e hipótese)" (De Ketele, 1999, p.38). Esta técnica é utilizada nesta investigação para a recolha de dados presentes em documentos internos da empresa de forma que exista uma recolha de dados e informações relevantes para a temática, e é essencial para ser compreendido todo o trabalho realizado na organização e para fundamentarmos a intervenção através da teoria, já que o uso de documentos para a pesquisa enriquece as informações obtidas, já que podem ser utilizadas em várias áreas das ciências sociais, visto que aproxima o objeto de estudo a uma contextualização histórica e sociocultural (A. Ferreira, 2020).

Num outro sentido, esta técnica torna-se fundamental nesta investigação, uma vez que, em simultâneo com as atividades de estágio, esteve sempre presente a pesquisa documental, quer em documentos escritos quer noutros registos que eram essenciais para o desenvolvimento da investigação.

Notas de Campo

Já as notas de campo também se encontram presentes nas técnicas escolhidas. Estas podem ser utilizadas para analisar e processar aquilo que acontece no campo, visto que são algo escrito daquilo que acontece durante o estágio curricular e são o auxílio para a reflexão dos dados qualitativos conseguidos. Estas são anotações absolutamente necessárias, registadas pelo investigador, como observador participante, as suas perceções, problemas e soluções escolhidas que surgem no ambiente profissional, podendo também ser complementadas por um diário de bordo para depois conseguirmos apontar os acontecimentos do estágio passado algum tempo.

Assim, as notas de campo são feitas no decorrer do estágio baseando-se em conversas informais e na observação realizada de forma propositada ou não. Uma vez que esta investigação se associa com a ação de formação no simulador KCS600, algumas destas sessões também estão englobadas nas notas de campo apresentadas. Por isso, as notas de campo procuram registar informação sobre o que os investigadores pensam durante o processo de planificação ou durante outras atividades, ou seja, as notas de campo ajudam a registar atividades profissionais e comportamentos que têm em si informações essenciais sobre os modelos de trabalho a as atividades da organização, sobre o que se realmente fez, de forma descritiva.

Como mencionado, estas podem articuladas com algum tipo de observação onde registamos o que vemos, sentimos e vivemos durante a recolha de dados (Cabrera, 2000), por isso "Os teóricos alertam que as notas de campo devem ser detalhadas e descritivas, mas não devem ser baseadas em suposições do pesquisador face ao meio." (A., Ferreira, 2020, p.59).

Observação

No seguimento das notas de campo, uma outra técnica escolhida para recolhermos informação para a investigação foi a observação, uma vez que esta é uma das técnicas mais utilizadas na abordagem qualitativa. Devemos compreender que "a observação é uma técnica de recolha de dados proveitosa para investigações sobre a prática, uma vez que não é condicionada pelas opiniões ou conceções dos sujeitos em estudo.(...)" (Rocha, 2023, p.57), sendo ainda um processo que tem como objetivo selecionar e registar um conjunto de comportamentos e de contextos que estão ligados ao objeto de estudo, esta tem ligada a si um guião de observação que é construído através de conhecimento teórico

e do objeto de estudo, visto que existem objetivos que ajudam a responder de forma total ou parcial ao objeto de estudo (Rocha, 2023).

Quando estamos perante uma observação qualitativa devemos compreender que esta é naturalista e é aplicada no contexto do estudo entre os sujeitos que participam nas interações e, assim, conseguimos compreender o processo normal da vida quotidiana. Aqui, os observadores não estão limitados com categorias ou resposta, uma vez que têm a liberdade de pesquisar conceitos e categorias que se demonstram importantes para os sujeitos do contexto (Aires, 2015).

Devemos, então, compreender que existem diferentes tipos de observação. Podemos numa investigação ter diferentes estratégias de observação, ou seja, podemos observar de forma direta ou não e podemos ter diferentes níveis de sistematização e estandardização da informação, ou seja, podemos fixar ou não categorias e grupos, por fim, podemos ter diferentes graus de controlo, ou seja, podemos ou não controlar a situação onde nos encontramos (Aires, 2015).

Existe, também, uma observação direta de algumas dimensões da realidade social onde nos podemos inserir. Esta poderá ser considerada uma observação participante e continuada, esta "Trata-se, evidentemente, duma observação directa, mas num sentido menos restrito [...]" (Costa, 2001, p.137).

Podemos ter uma observação participante, sendo esta uma técnica de recolha de informação fundamental para o tipo de investigação escolhido, sendo para esta necessário um consentimento informado da parte dos supervisores e dos funcionários operacionais, para garantir o anonimato, visto que o investigador irá observar estes no seu local de trabalho não de forma passiva, caso seja permitido. A observação participante, segundo alguns autores, tem origem na antropologia a partir dos estudos e experiências de Malinowski e outros autores referem que esta teve o seu início na escola sociológica de Chicago na década de 20. Isto, tende a explicar "[...] o surgimento de importantes correntes dentro da sociologia nos Estados Unidos, que ocorreram concomitantemente com os estudos antropológicos das primeiras décadas do nosso século, especialmente na Inglaterra." (Haguette, 1987, p.58).

A partir da observação participante, tendo em consideração que esta é caracterizada pela flexibilidade e abertura do campo, o investigador está integrado no grupo, ou seja, participa na vida do grupo e recolhe informações através do contacto direto com a realidade e as situações, logo observa o comportamento verbal e não verbal dos participantes, o ambiente e faz anotações através das notas de campo que podem gerar hipóteses para o problema em questão, no contexto desta investigação o investigador insere-se no local de formação do simulador KCS600 e observa as interações existentes entre os formadores e os trabalhadores, tentando compreender que tipo de relação estes têm entre si, ou até mesmo como os

trabalhadores interagem uns com os outros. A observação participante tem como objetivo, para além de compreender as relações entre formadores e trabalhadores, também tem como finalidade compreender de que maneira a chefia adapta a sua forma de liderar às necessidades específicas da equipa.

Podemos também ter uma observação direta não participante, esta acontece quando "o investigador não participa em nenhuma das actividades do local onde decorre o estudo. Olha para a cena, no sentido literal ou figurativo [...]" (Bogdan & Biklen,1994, p.125). Compreendemos assim que a observação tem características complexas e que nem tudo pode ser observado. Por isso, optamos por utilizar a técnica de tipo informal, de modo a definirmos o campo de análise empírico ao contexto do estágio. No âmbito do presente relatório, foi realizada uma sessão de observação de uma das ações de formação do simulador, tendo isto uma grelha de suporte à observação realizada durante uma sessão da referida formação.

Entrevistas

De forma a aprofundar as perspetivas dos chefes de equipa e dos trabalhadores em relação à avaliação do impacto da formação, foram selecionadas entrevistas, tendo como objetivo compreender todos os procedimentos associados à ação de formação em causa na investigação e perceber como estes realizam a avaliação da mesma. As entrevistas realizadas foram aplicadas a dois formadores e ao engenheiro responsável pelos manobradores de giratórias, trabalhadores e formadores, a partir de um guião após terem assinado o consentimento informado, onde o seu anonimato será uma prioridade. A entrevista tem vindo a ganhar cada vez mais relevância, uma vez que constitui uma forma económica e acessível de obter um vasto e diversificado conjunto de material (V. Ferreira, 2014).

Antes de tentarmos definir aquilo que são as entrevistas, devemos compreender que "as técnicas de entrevista começaram por ser utilizadas sobretudo para verificar a potencialidade e variabilidade cognitiva de uma mesma categoria ou indicador utilizado num inquérito por questionário, este sim, considerado o instrumento por excelência de recolha de dados «objetivos»" (V.Ferreira, 2014, p.168), assim, as entrevistas num primeiro momento eram utilizadas de forma a verificar os métodos quantitativos. Ou seja, "a entrevista, como qualquer outro instrumento, está submetida aos cânones do método científico, um dos quais é a busca da objetividade (...) é um ideal inatingível, mas que, mesmo assim, o cientista deve tentar a aproximação" (Haguette, 1987, p.75-76) de forma a captar o real sem interferências externas.

Na perspetiva de De Ketele (1999), o que faz a especificidade da observação em relação à entrevista não é a diligência em si, mas sim o objeto desta. A entrevista tem por objeto principal o discurso do

sujeito, enquanto a observação tem por objetivo principal comportamentos observáveis. Numa visão geral, a entrevista pode ser definida como:

> "um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações." (De Ketele, 1999, p.22).

Para Cervo e Bervian (1983, p.158) a entrevista "não é uma simples conversa. É a conversa orientada para um objetivo definido: recolher, através do interrogatório do informante, dados para a pesquisa". Por isso, podemos dizer que esta técnica consiste, "numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra." (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Ou seja, uma entrevista, tem como objetivo recolher informação de uma ou mais pessoas, por via de um diálogo com perguntas previamente preparadas, sendo que para estas devemos elaborar objetivos, temos e perguntas de resposta aberta, ou seja, o que queremos saber. Uma entrevista é válida se adaptarmos o guião ao nosso objeto de estudo, se construirmos o guião tendo uma fundamentação teórica relativa ao objeto de estudo.

Numa outra perspetiva, a entrevista é geralmente concebida quer sob um aspeto puramente técnico, como meio de obter informações, quer sob um aspeto banal ou jornalístico, como habilidade para fazer falar uma personalidade. Ora a entrevista, mesmo a mais superficial, é infinitamente complexa. Existe, indubitavelmente, uma técnica de entrevista, mas, mais do que uma técnica, é uma arte. (Grawitz, 1990). Por isso, devemos compreender que a tipologia de forma de entrevista mais comum foi pensada e planeada atendendo a uma estrutura, a um guião e a diretividade quando a aplicamos. Assim, a entrevista pode assentar em três estruturas, ou seja, podemos optar por uma entrevista diretiva que tem como finalidade a verificação e o controlo; pode ser uma entrevista semidiretiva que tem como objetivo o aprofundamento de um determinado tema e, por fim, pode ser uma entrevista não diretiva onde queremos explorar sobre um tema escolhido (V. Ferreira, 2014).

V. Ferreira (2014), refere que a primeira questão a colocar pelo investigador ao escolher esta técnica, é saber se ela é a mais adequada ao objeto de estudo e se responde, total ou parcialmente às questões da investigação. Quando tomamos esta decisão devemos ter em atenção ao material empírico que queremos obter, por exemplo as entrevistas não nos dão aceso a domínios de práticas, experiências ou interação, ou seja, a entrevista capta de forma discursiva, com profundidade simbólica e densidade narrativa, diferentes pontos de vista sobre práticas, experiências e interações.

É relevante para este ponto, referir a diferença substancial entre o formato da entrevista e os outros formatos interativos que no nosso quotidiano podem organizar os discursos dos mesmos atores sobre os mesmos temas. Por isso, a entrevista não é uma simples conversa, mas proporciona uma situação de comunicação verbal excecional. Percebemos que, a conversa não é algo que necessita de estrutura relacionada com perguntas, podendo o diálogo estabelecido ir além dos temas interessantes no âmbito da problemática do investigador e dá espaço a um fluxo recíproco de informação entre este e o entrevistado (V. Ferreira, 2014).

Já a entrevista pressupõe "todo o encontro em que o investigador solicita explicitamente aos atores informações sobre determinados temas ou tópicos, estruturado em termos de uma alternância pergunta/resposta e de uma definição inicial dos estatutos de participação em termos assimétricos – isto é, estabelecendo uma separação explicita entre o estatuto de entrevistador e o de entrevistado" (Nunes, 1992, p.274). Assim, podemos assumir que a entrevista abrange a interação entre várias pessoas onde existe uma troca desigual, uma vez que a iniciativa e o controlo da situação são responsabilidade do investigador (V. Ferreira, 2014). Por isso a entrevista deve assentar num encontro privado com um estranho, onde existe uma partilha de vivencias e de experiências pessoais e, por isso, devemos manter o anonimato e a confidencialidade. Ainda, a entrevista pode ser um encontro localizado no tempo e no espaço de forma explicita, ou seja, existem marcadores que separam esta entrevista de outras situações do dia a dia. Por fim, podemos estar perante um encontro formalizado, este é "sempre pretendido e solicitado pelo entrevistador, e cujo o modelo de interação reconhecido como adequado é baseado num diálogo estruturado em termos de relação de inquirição, modelada segundo uma sequência de pergunta/resposta que identifica claramente os papéis sociais dos intervenientes: ao entrevistador cabe fazer perguntas sobre os tópicos que lhe interessam e ao entrevistado dar respostas às questões definidas pelo primeiro." (V. Ferreira, 2014, p.173).

Sabemos que a entrevista se divide em três efeitos, ou seja, esta pode ter efeitos de expetativa que acontece quando a entrevista corresponde à expetativa que existe e surge uma maior motivação de ambas as partes. Numa outra vertente, podemos estar perante efeitos de inquirição que ocorrem devido à forma como o guião está construído, como as questões são colocadas e como o entrevistador conduz a entrevista. Por fim, existem efeitos de interação que surgem devido aos sinais sociais exteriorizadas pelo entrevistador e pelo entrevistado (V. Ferreira, 2014).

Podemos então dizer que a "mais-valia da entrevista: mais do que recolher informação "realista" sobre factos, permite o acesso a uma narração que os comenta, valoriza, interpreta, relaciona e contrasta com outros factos." (V. Ferreira, 2014, p.176). Ao longo da entrevista, devemos ter uma escuta ativa de

forma a conseguirmos esclarecer, aprofundar ou relançar um tema no momento oportuno. V. Ferreira (2014) aponta a existência de técnicas aqui associadas sendo elas:

- Técnicas de espelho, onde repetimos uma palavra ou uma frase que acabou de ser dita e isto confirma que o entrevistador entender a mensagem que o entrevistado quer passar;
- Técnicas de resumo, aqui "a realização intercalada de sínteses parciais quando se quer fechar um tema, ou a reformulação de uma parte do discurso do entrevistado sob forma de interpretação, têm os mesmos efeitos de confirmação de entendimento e de incentivo a continuar no mesmo tópico («por outras palavras, está a dizer que...»)" (V. Ferreira, 2014, p.187);
- Técnicas de complementação que nos ajudam a aprofundar e a esclarecer aspetos da narrativa através de pedidos para isso.
- Técnicas de incompreensão voluntária, ou seja, manifestamos não conhecimento no campo que pode favorecer efeitos de pedagogia do entrevistado sobre o entrevistador.

Com tudo isto, o tipo de entrevista escolhida para esta investigação foi a entrevista semi-estruturada, visto que esta é constituída por um guião pré-elaborado, que existe para que o entrevistado não se desvie dos objetivos da entrevista, onde a ordem das perguntas pode ser mudada tendo em consideração o rumo da entrevista, ou seja, este tipo de entrevista é flexível, mas deve ser inalterável naquilo que diz respeito às temáticas para conseguirmos fazer uma análise comparativa de todos os dados recolhidos.

Assim, as entrevistas foram realizadas a dois formadores do simulador KCS600 e a um chefe dos trabalhadores que frequentaram esta ação de formação no ano de 2024, ocorrendo nos dias 21 e 28 de março de 2025, sendo orientada segundo um guião de entrevista, constituído por um conjunto 16 questões e de 13 questões respetivamente, sendo estas de natureza aberta, estando disponíveis as suas transcrições.

Inquéritos por questionário

Optamos por abordar também a investigação com inquéritos por questionário, via online, associados à avaliação de desempenho, consiste então num conjunto de perguntas que de forma sistemática e ordenada ajuda-nos a recolher informação acerca das perceções, atitudes e opiniões das pessoas relacionadas com a formação escolhida para a investigação (Cabrera, 2000). Este questionário (apêndice 2), serviu para inquirir os formandos que frequentaram a formação de manobrador de máquinas no simulador, com o objetivo de recolher informação útil e necessária à avaliação da formação. Consideramos que seria essencial para a investigação obter dados também desta forma, adotando assim uma metodologia mista. Serão recolhidas informações acerca de formações específicas realizadas na empresa (apêndice 1), relativamente ao impacto, efeitos e sugestões de melhoria dos trabalhadores no posto de trabalho e, percebermos a opinião destes sobre a formação em si. Por isso, consideramos que

o inquérito consiste em "suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los" (Ghiglione & Matalon, 1997, p.2).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 21), o inquérito tem as suas vantagens uma vez que existe a "possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação", por outro lado temos de ter em consideração o facto de que se existirem erros estes vão ser evidentes até à conclusão da análise do questionário. Desta forma, sabendo as vantagens e limitações desta ténica, é importante a utilização.

É de salientar que neste questionário procuramos respeitar o anonimato, sendo que a informação recolhida foi tratada internamente sem divulgação para o exterior dos nomes daqueles que aceitaram colaborar neste estudo, sendo isto evidenciado no enunciado do inquérito por questionário. Numa primeira parte do questionário, procurou-se elaborar um pequeno enquadramento das características do inquirido, através de algumas questões de variáveis independentes que vão ser fundamentais para relacionar com outras variáveis. Por isso, nesta primeira fase foram incluídas questões relativas à idade, escolaridade e departamento onde se inserem na empresa.

Em suma, é importante referir que os inquéritos por questionário foram aplicados aos formandos depois do final da formação passados 6 meses a 2 anos da formação. O questionário foi enviado via email para cada um dos formandos que frequentaram a ação de formação, tornando-se essencial para a investigação a sua colaboração. Foi também enviado um questionário a todas as chefias da empresa, na mesma modalidade, de forma a compreendermos a opinião destes sobre o plano de formação implementado. Assim, através destes questionários tentamos perceber se com esta formação existiu uma melhoria na vida profissional dos formandos e se as restantes formações foram bem-sucedidas, de forma a construirmos um modelo de avaliação da eficácia que englobe todos estes tópicos.

Gravações e Transcrições

As gravações consistem na recolha de áudio, geralmente em entrevistas, onde o investigador possa ter acesso àquilo que foi questionado e sem ter de interromper o diálogo para fazer anotações. Por isso, o investigador deve informar o participante de todo o processo, todavia deve tentar que o objeto de gravação passe despercebido para que o entrevistado não se sinta intimidado (Flick, 2005).

Quando os dados são gravados através de meios tecnológicos, é necessário fazer uma transcrição. Com isto conseguimos garantir o anonimato dos entrevistados, ter maior facilidade no que toca à manipulação dos dados recolhidos e melhor capacidade de os interpretar, torna-se um diálogo em texto (Flick, 2005). Por isso, estas técnicas foram utilizadas nas três entrevistas realizadas, tanto para os dois formadores da ação do Simulador KCS600 e para a chefia dos condutores manobradores.

8.4. Técnicas de Tratamento de dados

Aquilo que diz respeito à análise dos dados recolhidos ao longo da investigação, foram realizados três tipos de análise, a análise documental, a análise de conteúdo, e a análise estatística de forma a analisar a informação recolhida.

Análise documental

A análise documental remete para a interpretação dos documentos conseguidos da pesquisa documental, nesta técnica devemos elaborar objetivos e temáticas sobre o que queremos analisar dos documentos, de forma a perceber aquilo que dizem os documentos recolhidos na pesquisa documental, para aprofundar o conhecimento sobre o contexto da investigação. Esta técnica consiste no "[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave" (Cellard, 2008, p. 303).

Esta é um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação existente em documentos. Esta técnica ajuda o investigador a obter mais informações descritivas sobre a organização e todo o seu funcionamento, conhecendo a realidade existente, tendo como olhar critico, na avaliação da formação. Assim, a análise assenta na interpretação coerente da informação, tendo em conta a temática e a pergunta de partida da investigação, nesta investigação esta análise ajuda a aproximar as informações ao objeto de estudo de forma a termos respostas acerca do mesmo (Cechinel et al., 2016).

Análise de Conteúdo

Já a análise de conteúdo é uma técnica que ocupa um lugar cada vez maior na investigação social, uma vez que "oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (...)" (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.225). Assim, esta técnica foi utilizada como uma técnica de análise da informação recolhida através das notas de campo e das entrevistas. Antes de analisarmos os dados devemos ler todo o material recolhido de forma a identificarmos aquilo que não vai ao encontro ao objeto de estudo, fazendo então uma seleção daquilo que é relevante para análise.

Na maioria das vezes, os dados quantitativos existentes, estão sujeitos a uma análise de conteúdo, para conseguirmos desconstruir os significados estatísticos, padrões em relação aos dados e os respetivos significados. A análise de conteúdo permite que o investigador faça inferências válidas e replicáveis dos dados tendo em consideração o contexto, esta técnica caracteriza-se por ser indireta, não obstrutiva, aceitando material não estruturado e conseguimos com ela tratar uma grande quantidade de

dados recolhidos. Esta organiza a informação por temas, conceitos, palavras e estudo das suas regularidades, de forma a analisá-los. Temos de ter em consideração que para usarmos esta técnica de análise devemos fazer uma análise de conteúdo aberta ou pré-estruturada, realizando uma leitura flutuante de forma a procuramos regularidades para a construção de categorias, de forma a definirmos as unidades de análise. Nesta investigação, a análise de conteúdo tem como finalidade analisar os dados recolhidos de forma a tirarmos conclusões significativas através de um discurso atento e critico. Ainda, quando analisamos as entrevistas realizadas esta análise vai ao encontro com o objetivo da investigação, ou seja, a avaliação da formação.

Em suma, a utilização desta técnica ajuda-nos a fazer um cruzamento de informações de todos os dados obtidos durante a investigação com as informações obtidas através de outros métodos de recolha de dados no terreno e, assim, conseguimos ampliar o objetivo da investigação e interpretar e validar os métodos de investigação.

Análise Estatística

Por fim, a análise estatística assenta na análise da informação obtida através dos questionários e é uma etapa essencial para garantirmos a viabilidade dos dados recolhidos na investigação. Esta análise poderá ser realizada através da utilização do Microsoft Excel e aqui é necessário organizar os questionários por secções sendo que cada uma destas vai corresponder a uma dimensão de análise, de forma a criarmos resultados reais e válidos.

É também necessário definirmos variáveis de investigação podendo estas serem dependentes ou independentes, escolhermos escalas de medida, aqui devemos aplicar os métodos necessários para interpretar a relação entre as dimensões e os indicadores. Contudo, importa mencionar que os dados não podem ser estudados e analisados de forma isolada, por isso, têm de existir na visão e na análise do investigador, o contexto no qual são realizados e uma capacidade de análise critica, capaz de estar para além dos resultados obtidos. Para analisar o inquérito por questionário foi necessário fazermos uma codificação dos dados recolhidos. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.81) "codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados em símbolos que possam ser tabulados. Isso pode ocorrer antes ou após a coleta". A codificação ocorre geralmente em levantamentos em que os inquéritos por questionário são constituídos por perguntas fechadas, uma vez que as alternativas de resposta estão associadas a códigos impressos no próprio questionário.

Os dados obtidos com o inquérito por questionário foram tratados, como já mencionado e as respostas foram codificadas de "0" quando não assinalam uma cruz. Já as perguntas que exigiam que os inquiridos respondessem numa escala de 1 a 4 (sendo que 1 é o discordo bastante e o 4 o concordo

bastante), com isto tornamos mais acessível o tratamento de dados e o cruzamento das variáveis, assim como o cruzamento com outras técnicas de recolhas de dados.

Triangulação de Dados

A triangulação é uma das técnicas mais comuns quando utilizamos uma metodologia qualitativa e consiste na combinação de diferentes métodos, pressupostos teóricos, estudos e contextos, no tratamento de um processo investigativo. "O seu princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspectivas para os contratar e interpretar." (Aires, 2015, p.55)

Neste estudo, usamos a triangulação de dados caracterizada pelo "Uso de múltiplos métodos de pesquisa para produzir dados empíricos mais fiáveis do que os disponíveis quando se recorre a um único método" (Giddens, ano, p.705), ou seja, envolvem-se sistemática e intencionalmente os grupos e as pessoas investigadas, os contextos locais e temporais, tendo sido determinante o seu uso ao longo de todos os procedimentos no contexto (Flick, 2005). A triangulação teórica consiste na articulação dos dados com múltiplas perspetivas e possibilidades de análise, através da comparação entre diferentes referenciais teóricos, de modo a avaliar a sua relevância para a investigação e ampliar as hipóteses de produção do conhecimento. Para além de constituir a base da investigação, este processo serviu também de alicerce à elaboração do relatório de estágio (Flick, 2005).

Devemos ter em consideração que existem, também, seis modalidades de triangulação. A primeira modalidade refere-se à triangulação de fontes que comprovem se as informações que foram recolhidas podem ser confirmadas por outras fontes. Poderá existir uma triangulação interna que assenta em contraste entre investigadores, observadores e atores que nos ajuda a compreender as coincidências e as diferenças entre as informações recolhidas. Já a triangulação metodológica supõe que o investigador aplique diferentes métodos ou instrumentos no mesmo tema para conseguir validar a informação que obtemos. (Aires, 2015)

É de mencionar também a triangulação metodológica, do ponto de vista da intervenção no terreno, que possui ainda mais dois subtipos de triangulação: intra-método (usamos várias subescalas para medir questionários) e inter-métodos (combinação de questionários com entrevistas) (Flick, 2005). Assim, utilizamos nesta investigação a triangulação de fontes, a triangulação interna e a triangulação metodológica de forma a obtermos os resultados essenciais para a investigação. Esta técnica visa enriquecer e complementar o conhecimento, melhorar o alcance, profundidade e consistência dos procedimentos metodológicos e superar o potencial epistemológico, é "a mais sólida estratégia de construção de teoria" (Denzin, 1989, p.236, citado em Flick, 2005).

Após o investigador ler todos os dados recolhidos através das técnicas de recolha escolhidas, dentro de cada temática irá existir uma análise a cada excerto relativo a esta de forma que seja possível categorizar e, posteriormente, comparar os extratos de forma a encontrarmos regularidades na análise comparativa dos dados. Existindo também uma triangulação de dados de forma a melhorar a viabilidade das conclusões.

9. Apresentação e Discussão de Investigação – Intervenção

9.1 Enquadramento da formação Simulador KCS600

O curso de formação de Manobradores do Simulador KCS600 insere-se na área de formação de qualificação dos trabalhadores da empresa.

A ação de formação foi ministrada por dois formadores internos com especialização na área. Relativamente à ação de formação, esta divide-se em três níveis, sendo que o primeiro é relativo aos manobradores que não tem formação e, por isso, existe o simulador para lhes dar as bases de como manobrar, uma vez que o simulador é muito semelhante às máquinas do terreno e neste conseguem simular todos os diferentes climas e solos que podem encontrar na obra. O segundo nível remete para a formação no terreno ou 'on the job', estes formadores acompanham os trabalhadores numa simulação no terreno já com as máquinas reais. Após estes dois níveis concluídos de forma positiva, tendo em consideração a avaliação da formação feita pelos formadores os trabalhadores passam a trabalhar no terreno a manobrar as máquinas, o que acontece posteriormente é o nível três da formação, ou seja, os trabalhadores com experiência voltam ao simulador para fazer um *refresh* dos seus conhecimentos de forma a se manterem sempre atualizados.

Nesta investigação, mais especificamente nesta formação, o foco esteve nos trabalhadores que realizaram a formação de Manobradores no Simulador KCS600 durante o ano de 2024, sendo que participaram 9 trabalhadores. Seguidamente, é apresentada uma tabela que traça as características dos formandos desta formação.

Formando	Género	Faixa Etária	Escolaridade	Experiência Antes da Formação
1	Masculino	24-29	12ª Ano	Não
2	Masculino	30-39	12º Ano	Sim
3	Masculino	30-39	12º Ano	Sim
4	Masculino	40-49	9ºAno	Sim
5	Masculino	30-39	12ºAno	Sim
6	Masculino	30-39	9ºAno	Sim
7	Masculino	30-39	9ºAno	Sim
8	Masculino	18-23	9ºAno	Não
9	Masculino	18-23	4ºAno	Sim

Tabela 1 - Informações gerais dos formandos

Em suma, é possível referir que os formandos que participaram nesta formação são todos do sexo masculino, estando a sua maior na faixa etária entre os 30 e 39 anos e possuem escolaridades entre o 12°Ano e o 9°Ano, sendo que apenas um formando tem o 4°Ano de escolaridade, tendo na generalidade experiência como manobrador.

A formação de Manobrador de Simulador KCS600 tem como objetivos principais dotar os formandos de competências sobre as máquinas e como manobrar as máquinas com que trabalham no quotidiano.

Com base nos dados obtidos através do questionário (Apêndice 2) aplicado um ano após a ação de formação sobre o simulador KCS600, verifica-se que a maioria dos formandos já manobrava giratórias, dividida em quatro níveis (Nível I, Nível II a, Nível II b, e Nível II), como podemos perceber através do gráfico 1 foi frequentada maioritariamente o nível II b (44%), seguido do nível II a (33%. Estes dados indicam que a maioria dos formandos encontrava-se num patamar intermédio de competências, dispensando os conteúdos mais introdutórios do nível 1, que foi frequentado por apenas 11% dos formandos. Por outro lado, apenas 11% frequentou o nível III o que pode demonstrar uma pouca aderência dos manobradores com experiência a realizarem uma revisão das diretivas.

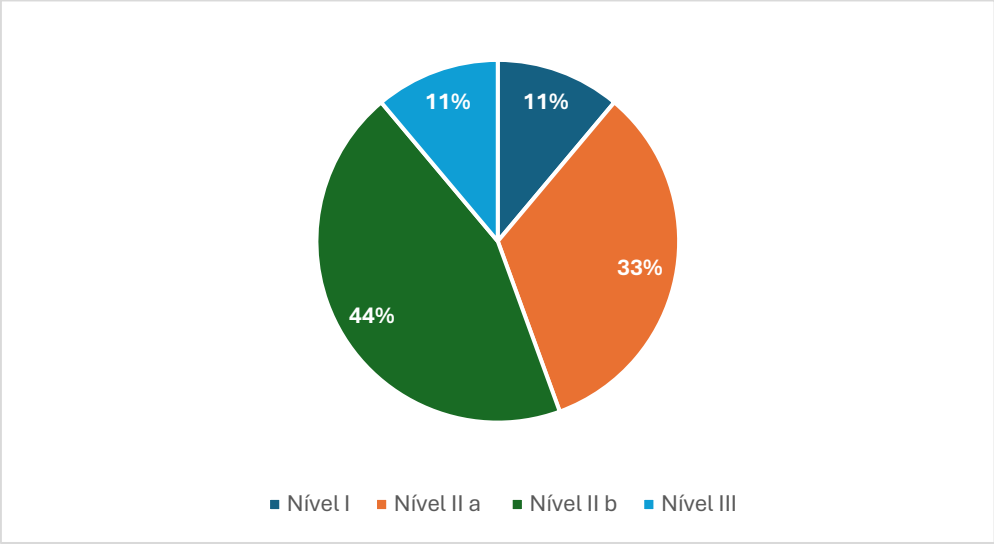


Gráfico 1 - Níveis de Formação Frequentados

Ao entrar na secção da opinião dos formandos acerca da formação, conseguimos recolher dados relativos ao nível de satisfação, que se distribuíram da seguinte forma:

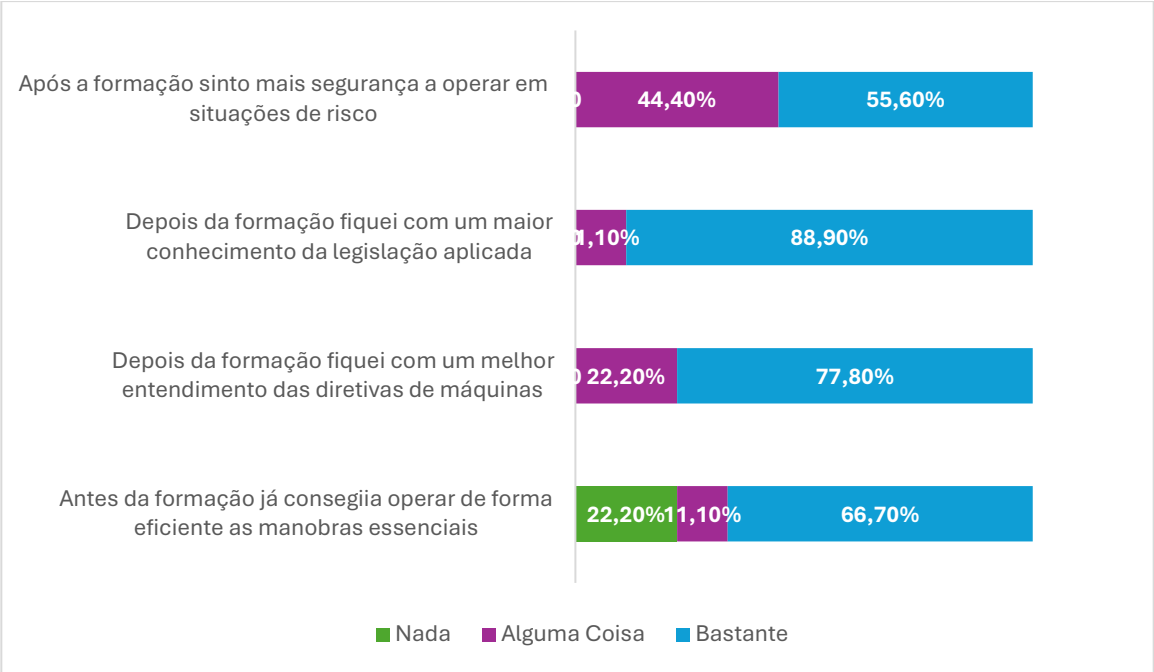


Gráfico 2 - Nível de Satisfação com a Formação do Simulador

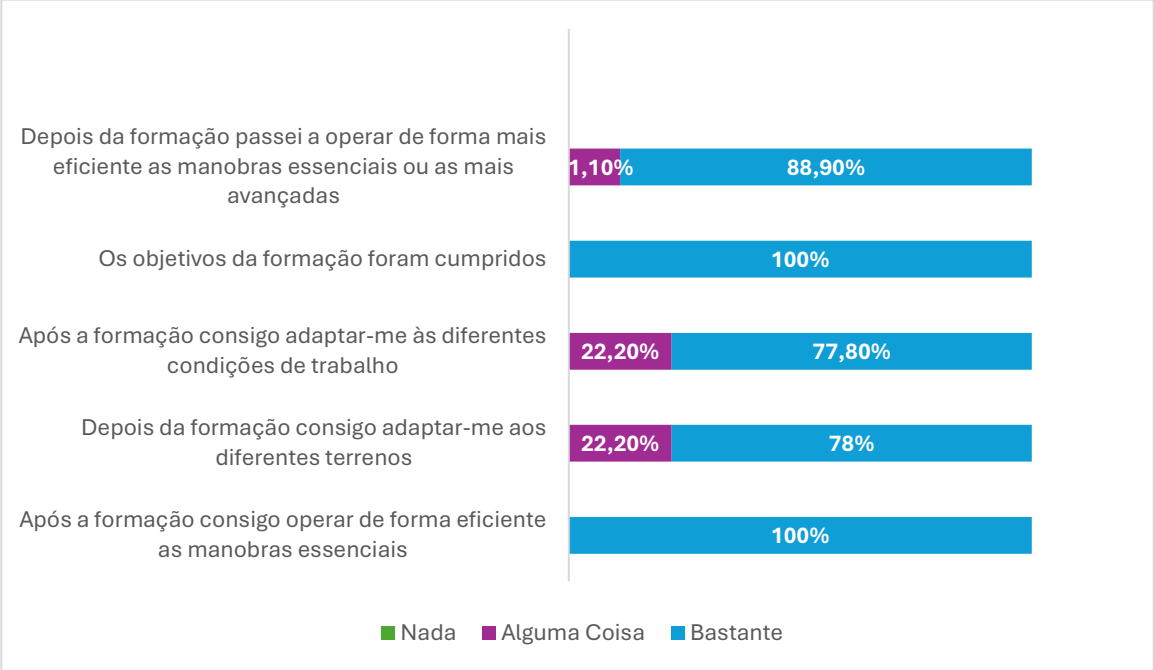


Gráfico 3 - Nível de Satisfação com a Formação do Simulador

Com base nos dois gráficos apresentados, relativos à satisfação dos formandos sobre a formação recebida, é possível concluir que a perceção global sobre a ação de formação foi muito positiva, refletindo um impacto significativo nas competências e na confiança dos participantes.

No primeiro gráfico, observa-se que a maioria dos formandos refere ter ficado "bastante" mais segura ao operar em situações de risco, bem como ter adquirido maior conhecimento da legislação aplicada e melhor entendimento das diretivas de máquinas, o que demonstra o contributo da formação para o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e regulamentares. Além disso, embora uma parte dos formandos já se considerasse eficiente nas manobras essenciais antes da formação, verifica-se que muitos ainda beneficiaram da ação para aprofundar e reforçar essas competências.

O segundo gráfico reforça esta perceção positiva, mostrando que uma grande maioria dos participantes considera que os objetivos da formação foram cumpridos, sentindo-se mais aptos a operar de forma eficiente tanto as manobras essenciais como as mais avançadas. Adicionalmente, os formandos referem melhorias claras na sua capacidade de adaptação a diferentes condições de trabalho e terrenos, o que indica que a formação teve também um impacto prático e direto na sua atuação profissional no terreno.

Em suma, os dados revelam elevados níveis de satisfação e uma perceção de ganhos efetivos de competências, tanto a nível técnico como comportamental, validando a pertinência e qualidade da ação de formação desenvolvida. À questão "Notou uma melhoria nas regras de segurança?", 89% dos inquiridos responderam positivamente e os restantes referem que não notaram esta melhoria.

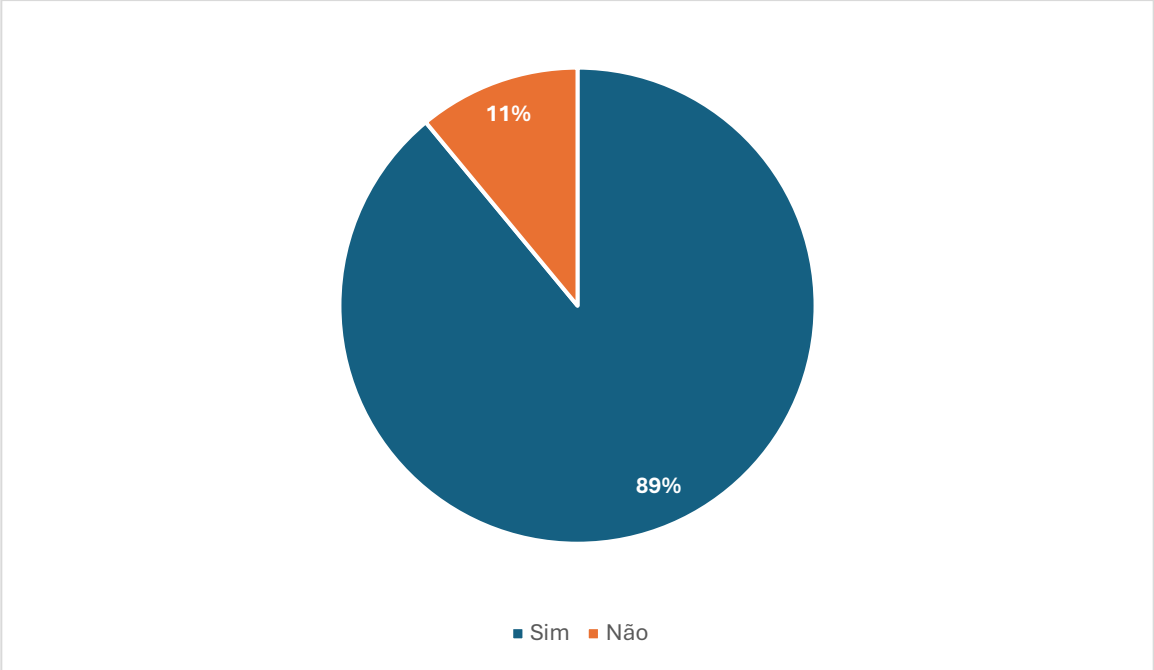


Gráfico 4 - Melhorias nas Regras de Segurança

Estes dados podem indicar uma perceção amplamente positiva por parte dos inquiridos, o que nos pode levar a acreditar na eficácia das medidas implementadas e/ou uma maior sensibilização dos

trabalhadores face às questões de segurança. No entanto, a existência de uma minoria que não reconhece essas melhorias pode nos levar a percecionar uma necessidade de reforçar a comunicação interna das normas de segurança e ações de formação direcionadas a esta temática de forma a colmatar a necessidade exibida,

Já na questão "Os conhecimentos adquiridos na formação foram aplicados no trabalho?", as respostas foram unanimes, este resultado evidencia uma taxa de aplicabilidade de 100%, ou seja, podemos considerar que existe uma pertinência e adequação dos conteúdos formativos às necessidades reais do contexto de trabalho, como também o sucesso na transferência de competências para o desempenho das funções. A unanimidade nas respostas reforça a ideia de que a formação foi planeada de forma eficaz e alinhada com as exigências do posto de trabalho aqui implicado, promovendo um desenvolvimento profissional dos manobradores, mas também um desenvolvimento e melhoria da produtividade e qualidade dos serviços prestados à Infranys.

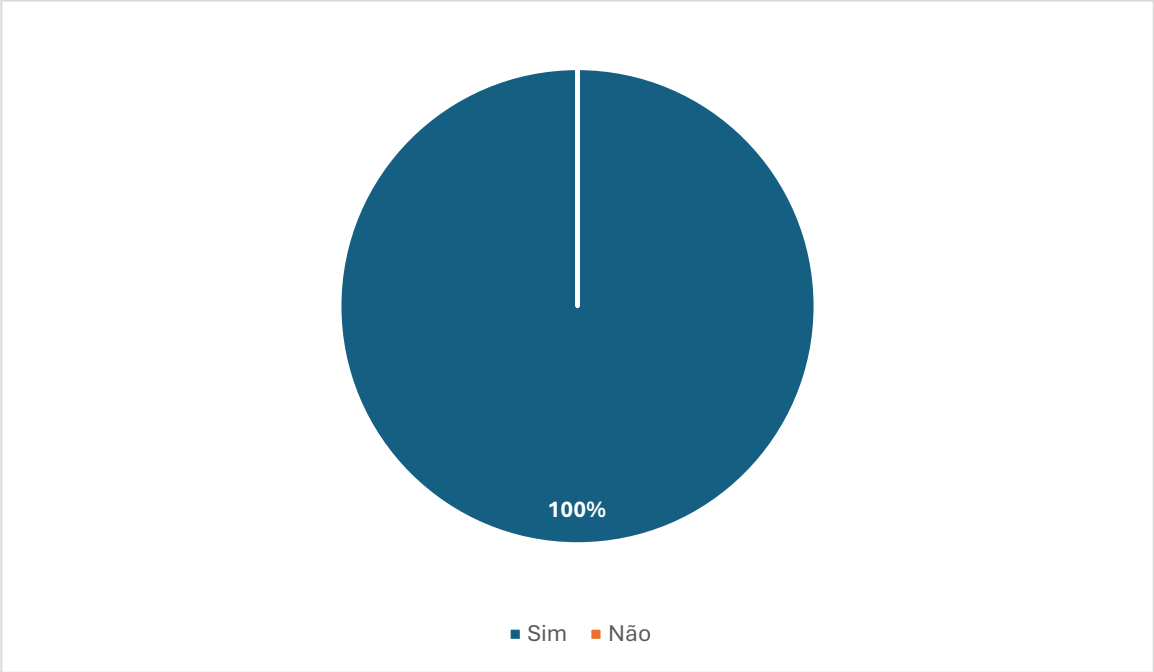


Gráfico 5 - Aplicação dos Conhecimentos

Quando os inquiridos respondiam positivamente a esta questão era pedido que justificassem a escolha, assim, estas são os testemunhos que sustentam a questão anterior:

Formandos	Justificação
Formando 1	Referente aos conhecimentos que aprendi na formação na prática do trabalho consegui ter mais atenção a certos tipos de situação sendo de risco ou não.
Formando 2	Sim, porque tornei-me mais atencioso e responsável ao exercer a minha função.
Formando 3	Muita coisa já sabia, mas na formação aprendi outras regras e trabalhar em segurança.
Formando 4	Sim, precaver a minha segurança e a dos meus colegas.
Formando 5	Normas de segurança adquiridas foram boas
Formando 6	Eu digo sim porque o que eu aprendi na formação é igual aquilo que eu faço no terreno.
Formando 7	Conhecimento adquirido na formação foi aplicado no trabalho.
Formando 8	,
Formando 9	Tudo que vi na obra foi bom.

Tabela 2 - Aplicabilidade da Formação

Já no que diz respeito à perceção dos formandos no que diz respeito à avaliação da formação do simulador KCS600, os formandos deram uma avaliação muito positiva à formação do Simulador KCS600. Sendo que a maioria destes concorda bastante que a formação ajudou a ter um melhor desempenho (66,7%) e que é essencial para a sua função (77,8%). Além disso, 100% dos inquiridos concordam ou concordam bastante que o simulador é mais eficaz do que a formação teórica (com 55,6% a concordar e 44,4% a concordar bastante) e 100% também consideram a formação divertida. Estes resultados, apresentados no gráfico 6, indicam uma forte valorização do simulador como ferramenta formativa, não só em termos de eficácia, mas também de motivação e relevância na prática profissional.

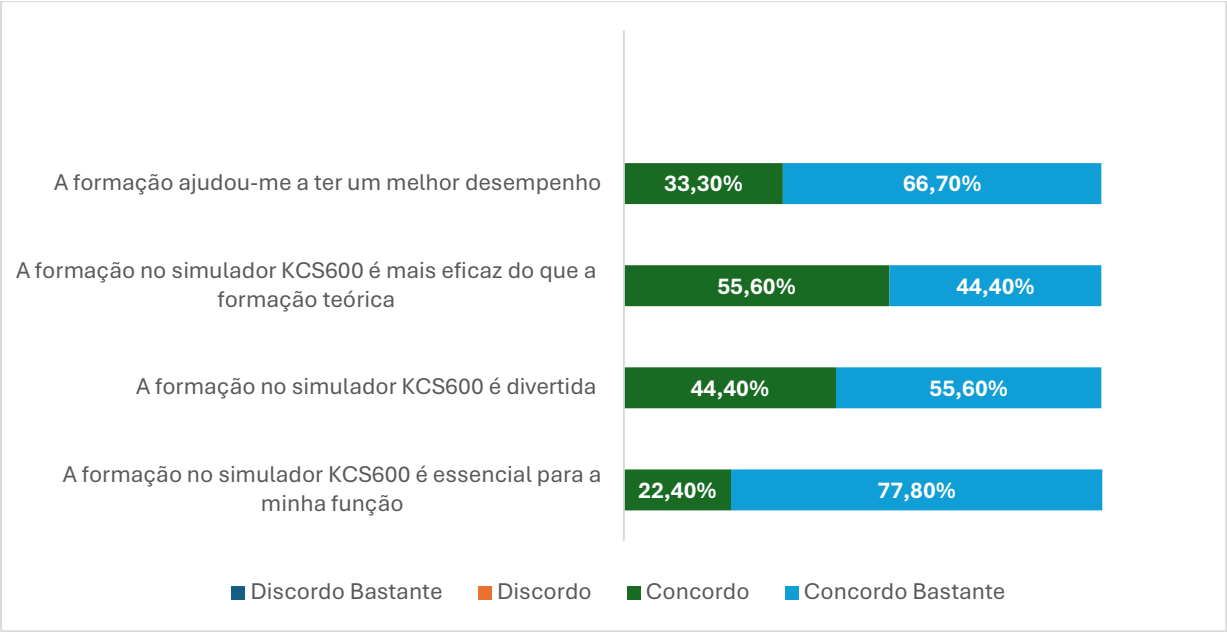


Gráfico 6 - Perceção dos Formandos sobre a Formação do Simulador

Ainda referente à questão anterior pomos em destaque, no gráfico 7, os impactos concretos da formação no desempenho e na segurança no trabalho. A grande maioria dos participantes concorda bastante (77,8%) que o feedback recebido durante a formação contribuiu para melhorar o seu desempenho, enquanto os restantes (22,2%) concordam, resultando numa aceitação total desta afirmação. Além disso, todos os inquiridos indicam maior consciencialização sobre a segurança no trabalho (com 55,6% a concordar bastante e 44,4% a concordar) e 100% também reconhecem os ganhos em produtividade após a formação. Estes dados mostram que a formação foi percecionada como útil, prática e com efeitos reais no ambiente e na eficácia do trabalho.

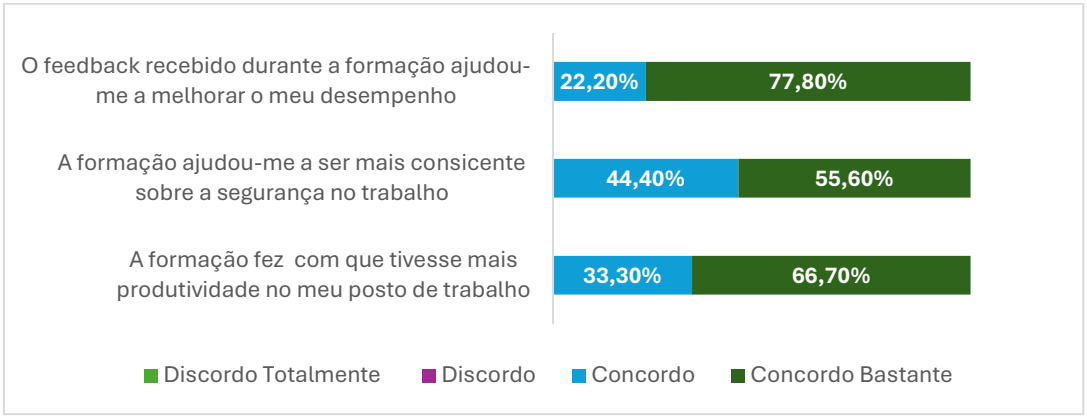


Gráfico 7 - Impacto da Formação do Simulador

Em suma, a formação de Manobradores no Simulador KCS600 revelou-se altamente eficaz e alinhada com as necessidades dos trabalhadores e da empresa. Os dados obtidos através deste questionário evidenciam não só um elevado nível de satisfação por parte dos formandos, mas também uma clara perceção de ganhos reais em termos de desempenho, segurança, produtividade e confiança no exercício das suas funções. A estrutura modular da formação, combinando o uso do simulador com a prática no terreno, permitiu uma aprendizagem progressiva e adaptada aos diferentes níveis de experiência dos participantes. A unanimidade na aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos ao contexto real do trabalho, aliada à valorização do simulador como ferramenta essencial e motivadora, valida a pertinência do modelo formativo adotado. Ainda assim, a ligeira discrepância na perceção de melhorias nas regras de segurança sugere oportunidades de reforço em termos de comunicação e sensibilização. No seu todo, esta formação contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional dos manobradores, refletindo-se numa melhoria da qualidade dos serviços prestados e na valorização da cultura de segurança e eficiência dentro da organização.

9.2 Enquadramento da Formação da Infranys em 2024

Posteriormente a esta análise tentamos compreender como as chefias da empresa percecionavam o plano de formação implementado em 2024 e como consideravam que os seus trabalhadores transferem e aplicam os conhecimentos adquiridos nas ações no seu trabalho. Seguidamente são apresentados gráficos com as respostas das 35 chefias da Infranys.

Em termos de género as chefias apresentam-se da seguinte forma:

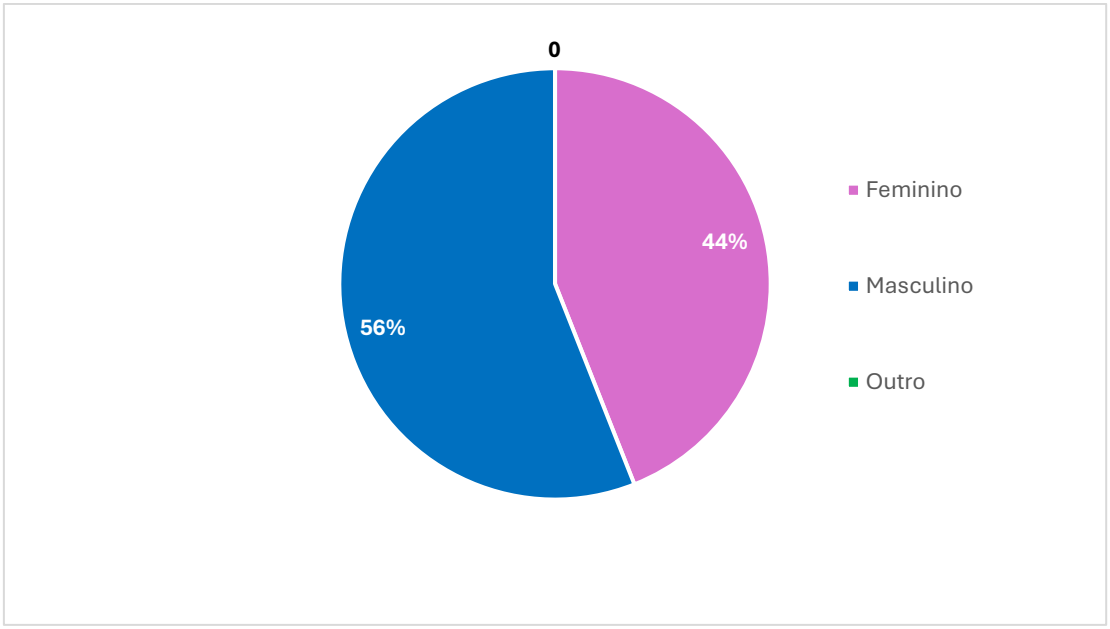


Gráfico 8 - Género das Chefias

Assim, podemos considerar que existe uma ligeira predominância do género masculino (56%), enquanto o género feminino corresponde a apenas 44% da amostra recolhida. Ainda, não foram registadas respostas da categoria "outro", no entanto podemos considerar que estamos perante uma amostra relativamente equilibrada entre os géneros masculino e feminino.

Quanto à faixa etária e aos níveis de escolaridade, estes inquiridos estão distribuídos da forma apresentada na tabela abaixo. Nesta amostra podemos observar uma predominância significativa da faixa etária compreendida entre os 40 e os 49 anos, o que representa 58,8% do total. Esta concentração sugere uma estrutura de liderança composta maioritariamente por profissionais com um percurso consolidado e vasta experiência nas suas respetivas áreas. No que diz respeito às habilitações literárias verificamos que a maioria possui uma Licenciatura (61,8%), e os restantes distribuem-se entre Mestrado, Doutoramento e 12º Ano. Estes dados revelam uma estrutura de chefias altamente qualificada, com predominância de formação superior, o que reflete um investimento na valorização académica e técnica dos cargos de chefia.

A conjugação destes dois fatores, indica que a Infranys tem uma liderança experiente e academicamente preparada e capaz de responder aos desafios que possam surgir.

Chefia	Faixa Etária	Habilitações Literárias
1	30-39	Licenciatura
2	60-69	Licenciatura
3	24-29	Mestrado
4	50-59	Licenciatura
5	40-49	Licenciatura
6	40-49	Mestrado
7	40-49	12ºAno
8	40-49	Licenciatura
9	40-49	Doutoramento
10	50-59	Licenciatura
11	40-49	Licenciatura
12	40-49	Licenciatura
13	40-49	Mestrado
14	40-49	Licenciatura
15	40-49	Licenciatura

16	40-49	12ºAno
17	40-49	Licenciatura
18	30-39	Doutoramento
19	40-49	Mestrado
20	40-49	Mestrado
21	30-39	Mestrado
22	40-49	Licenciatura
23	40-49	Licenciatura
24	40-49	Mestrado
25	50-59	Licenciatura
26	40-49	Licenciatura
27	30-39	Licenciatura
28	40-49	Licenciatura
29	40-49	Licenciatura
30	50-59	Mestrado
31	50-59	Licenciatura
32	40-49	Licenciatura
33	50-59	Licenciatura
34	30-39	Licenciatura

Tabela 3 - Informações Gerais das Chefias

Uma das categorias do questionário implementado era referente à correspondência do plano de formação de 2024 às necessidades das equipas, posto isto as respostas recolhidas foram as seguintes:

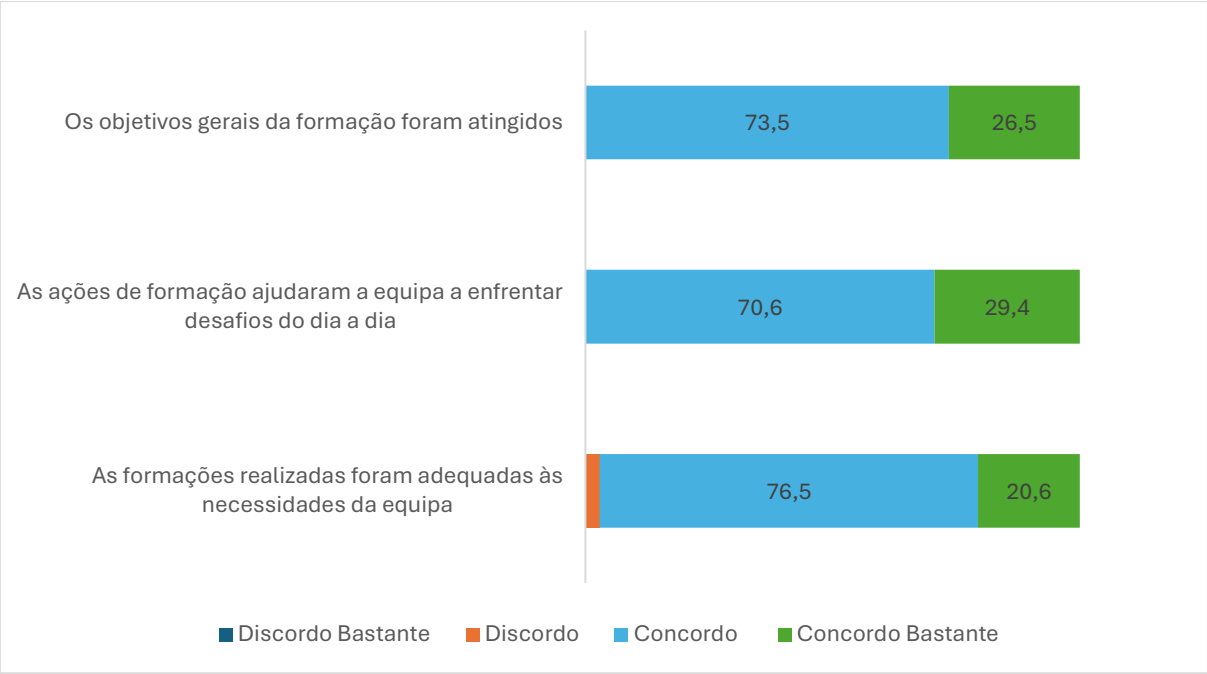


Gráfico 9 - Ajuste da Formação às necessidades da Equipa

O gráfico 10, apresentado de seguida representa a perceção das chefias relativamente aos efeitos da formação nas equipas de trabalho com base em três indicadores principais, ou seja, o desenvolvimento da equipa, a redução de erros e acidentes de trabalho e o aumento da produtividade.

A avaliação do impacto da formação revelou, com base nos dados recolhidos, uma perceção globalmente positiva quanto às mudanças operadas nas equipas de trabalho. De acordo com os resultados obtidos, 100% dos respondentes consideram que a formação contribuiu para o desenvolvimento da equipa, sendo que 64,7% concordam e 35,3% concordam bastante com essa afirmação. Este consenso evidencia a importância da formação contínua na consolidação do trabalho colaborativo e no fortalecimento da dinâmica grupal.

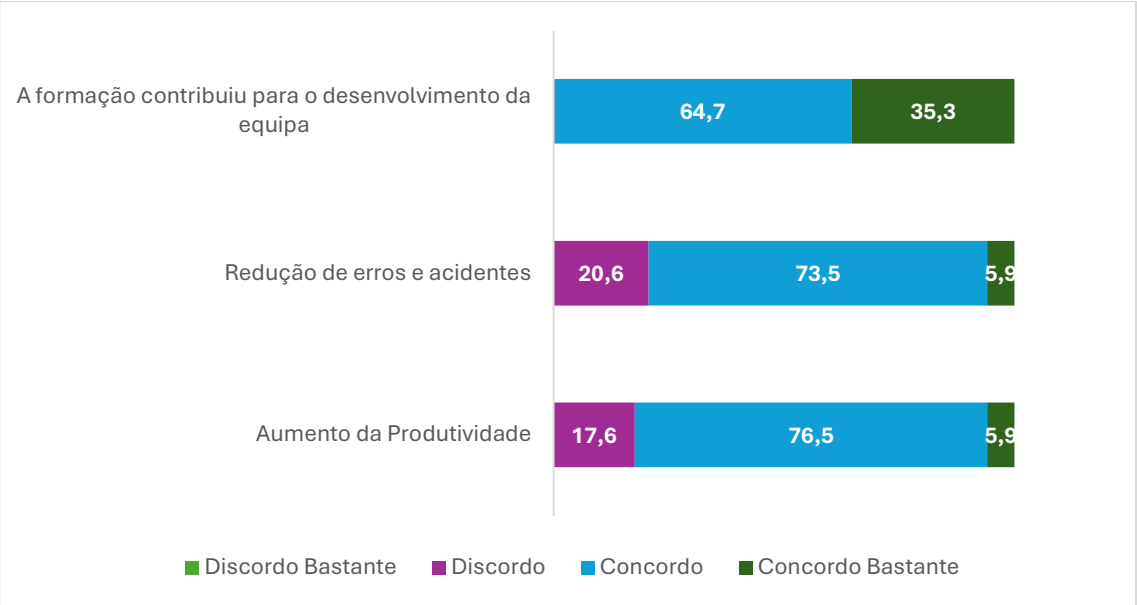


Gráfico 10 - Mudanças na Equipa

No que respeita à redução de erros e acidentes, 73,5% dos participantes concordam que a formação teve um contributo positivo nesse sentido, embora 20,6% tenham expressado discordância, o que pode sugerir a necessidade de um maior alinhamento entre os conteúdos formativos e as exigências operacionais do quotidiano. Apenas 5,9% afirmam concordar bastante, revelando uma margem de progressão no impacto desta dimensão.

Relativamente ao aumento da produtividade, a maioria dos inquiridos (76,5%) também reconhece efeitos positivos, com 5,9% a concordar bastante. Ainda assim, 17,6% manifestaram discordância, o que pode estar relacionado com fatores externos à formação, como condições de trabalho, recursos disponíveis ou aspetos organizacionais.

Em síntese, os dados analisados permitem concluir que a formação gerou efeitos positivos a vários níveis, com especial destaque para o desenvolvimento das equipas e a melhoria do desempenho geral. Contudo, recomenda-se uma monitorização contínua dos impactos, bem como a realização de diagnósticos de necessidades mais precisos, de forma a garantir uma correspondência mais eficaz entre os objetivos da formação e os resultados operacionais esperados.

O gráfico seguinte reflete as respostas à questão relativa ao cumprimento das normas de segurança e das boas práticas no contexto de trabalho. Os dados demonstram que 82% das chefias consideram que os seus trabalhadores seguem essas normas, enquanto 18% indicaram o contrário.

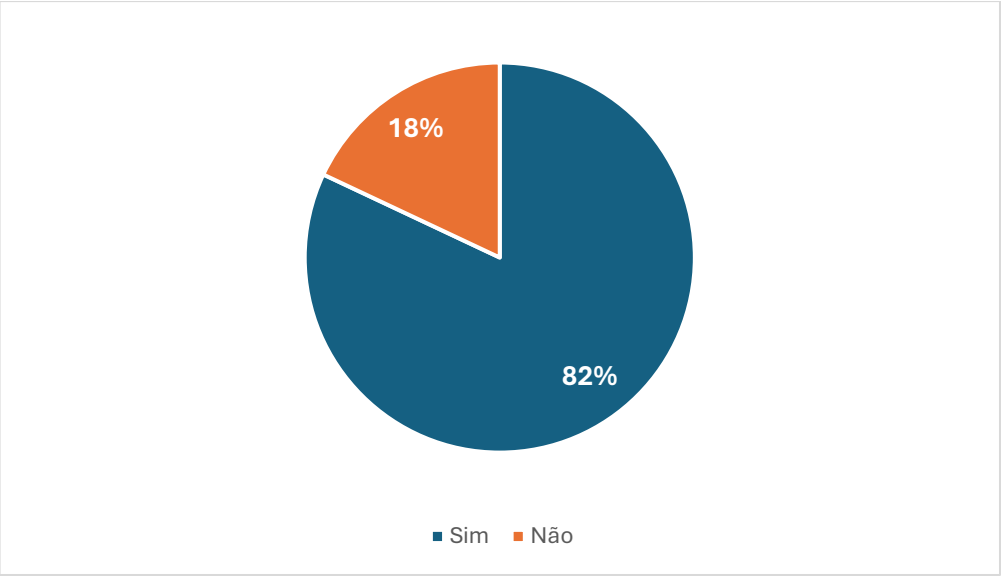


Gráfico 11 - Normas de Segurança e Boas Práticas

Estes resultados evidenciam uma forte consciencialização da maioria dos trabalhadores relativamente à importância da segurança e da adoção de comportamentos responsáveis no local do trabalho. A elevada percentagem de respostas afirmativas sugere que existem procedimentos eficazes de informação e sensibilização sobre estas temáticas, apoiados de ações de formação e comunicações Internas.

Contudo a existência de 18% de respostas negativas revela que ainda existem zonas de vulnerabilidade organizacional, onde o cumprimento das normas poderá não estar a ser devidamente assegurado. Isto pode ser considerado um alerta para a necessidade de reforçar estratégias de sensibilização, formação contínua e supervisão, de forma a garantir que todos os trabalhadores estejam alinhados com os principios de segurança e boas práticas profissionais. Neste sentido, podemos recomendar que exista um reforço de programas de formação, bem como a promoção de uma cultura organizacional mais orientada para a prevenção de riscos e responsabilidade coletiva.

O grafico 12 analisa as perceções dos participantes quanto ao impacto da formação recebida na organização do trabalho e na gestão do tempo. À primeira vista os dados revelam uma avaliação claramente positiva da eficacia das ações de formação promovidas.

A maioria dos inquiridos (85,3%) respondeu concordo, evidenciando que as ações contribuiram significativamente para melhorar a forma como gerem o seu tempo e organizam as suas tarefas. Além disso 8,8% concordam bastante reforçando ainda mais esta tendência de valorização do conteúdo formativo. No entanto as opiniões negativas são residuais uma vez que nenhum dos inquiridos respondeu que discordava bastante e apenas 5,9% responderam que discordam.

Estes dados evidenciam que existiu um impacto prático e positivo no desempenho profissional, ao contribuir oara uma melhor organização individual e coletiva, o que pode refletir em ganhos de produtividade e eficiência. O destaque das respostas positivas também sugere que os conteúdos formativos foram adequados às necessidades dos formandos, tanto em termos temáticos, como em termos metodológicos.

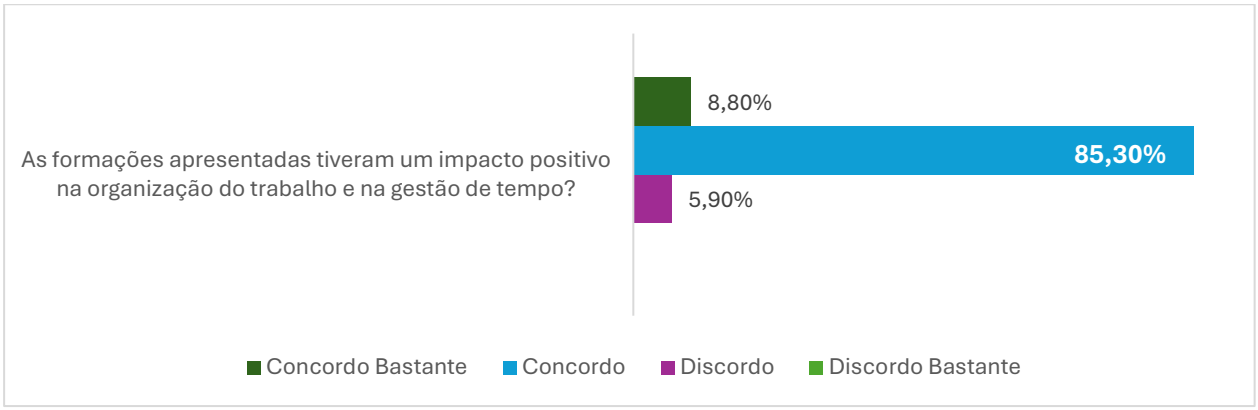


Gráfico 12 - Impacto do Plano de Formação

Numa avaliação global da formação realizada no ano de 2024, as respostas dos inquiridos foram as seguintes:

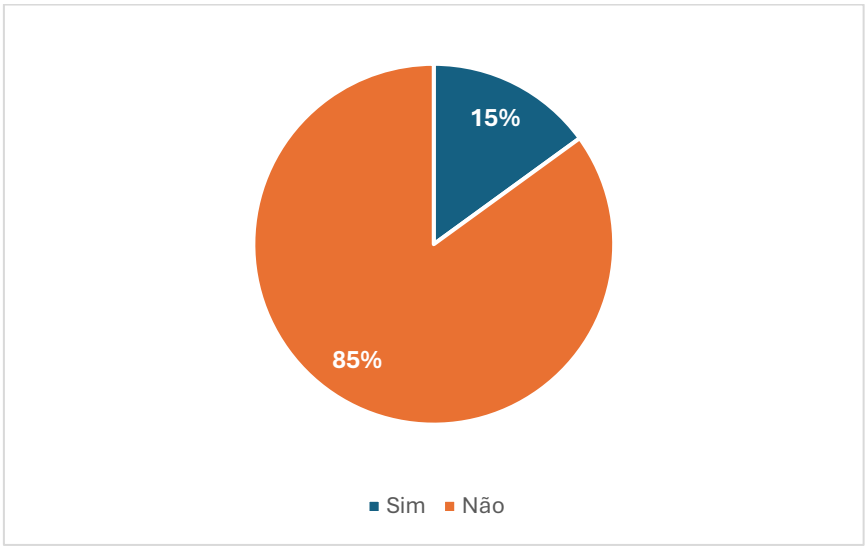


Gráfico 13 - Melhorias no Processo

Os resultados indicam que 85% das chefias da empresa responderam que não à questão, ou seja, consideram que as formações decorreram de forma satisfatória, sem necessidade de revisão crítica especifica. Este dado sugere um elevado nível de eficácia e adequação das ações formativas implementadas, o que reforça a confiança no modelo atual de planeamento e execução das formações.

Por outro lado, 15% indicaram que sim era necessária uma revisão e melhoria, no entanto estes casos são essenciais para um processo de avaliação da formação continua na medida em que podem refletir em necessidades formativas não totalmente satisfeitas, metodologias menos eficazes em determinados contextos e desajustes entre conteúdos e o perfil dos formandos.

Após algumas chefias responderem que sim à questão foi pedido para justificar a resposta, por isso, apontamos algumas sugestões de melhorias na formação por parte destes destacando apenas os seguintes:

Chefia 1	A ação de formação em Gestão de Projeto. O feedback dos formandos não foi positivo.
Chefia 3	Sistema de Gestão de Qualidade para os novos técnicos.
Chefia 4	A formação de excel avançado, por teams, não teve a dinâmica e capacidade de aprendizagem necessária.
Chefia 5	Poucas formações foram solicitadas pelos colaboradores.

Tabela 4 - Sugestões de Melhoria do Plano de Formação

Estes dados podem ser analisados à luz do modelo de avaliação de Kirkpatrick (2006), que propõe os quatro níveis de avaliação da formação. A reação que refere a avaliação imediata dos formandos como é o exemplo da chefia 1 e da chefia 4, a aprendizagem que é o grau de aquisição de conhecimentos, competências e atitudes, por exemplo a baixa aprendizagem percebida nas formações online. O nível três referente ao comportamento e à aplicação prática no contexto de trabalho, ou seja, a pouca transferência de conhecimento em contextos técnicos e, por fim, os resultados, o impacto organizacional, por exemplo, a formação não solicitada pode impactar negativamente os objetivos estratégicos de desenvolvimento de competências.

Assim, é possível concluir que algumas ações de formação realizadas em 2024 não atingiram plenamente os níveis 2 (aprendizagem) e 3 (comportamento) do modelo de avaliação de Kirkpatrick, o que compromete parcialmente a sua eficácia global. A reação imediata (nível 1), embora em muitos casos tenha sido positiva, revelou limitações quando não acompanhada de uma verdadeira aquisição de competências ou da sua aplicação prática no contexto de trabalho. Situações como a baixa eficácia percebida em formações online, a falta de alinhamento entre conteúdos e necessidades reais dos

colaboradores ou a ausência de envolvimento dos formandos na escolha das ações são exemplos disso. Estes elementos evidenciam a importância de um processo de avaliação sistemática e contínua que vá além da satisfação inicial, integrando também o impacto organizacional (nível 4), para assegurar que a formação contribui efetivamente para o desenvolvimento das competências estratégicas da organização. A aplicação rigorosa do modelo de Kirkpatrick permite, assim, não só identificar áreas de melhoria, como também reforçar o alinhamento entre as ações formativas, os objetivos institucionais e as reais necessidades dos trabalhadores promovendo um ciclo formativo mais eficaz, relevante e sustável.

9.3 Entrevistas aos Formadores e à chefia dos manobradores

A realização das entrevistas aos dois formadores da formação de manobrador no simulador KCS600, bem como à chefia dos manobradores, constituiu uma importante fonte de recolha de informação. Os respetivos guiões encontram-se apresentados nos Apêndices 3 e 4.

Previamente à realização das entrevistas, os formadores e a chefia foram contactados via telefone e, posteriormente, presencialmente, uma vez que estes não têm correio eletrónico associado às suas funções. As comunicações são habitualmente realizadas de forma presencial ou através de chamadas telefónicas. Neste contacto foi apresentada uma explicação sobre o presente estudo e sobre os objetivos da realização das entrevistas.

Todos os entrevistados mostraram-se interessados em colaborar nesta investigação desde o primeiro momento.

As entrevistas aos formadores ocorreram numa sala de reuniões no dia 21 de março de 2025, dentro da Infranys, já a entrevista à chefia dos manobradores ocorreu no escritório da mesma, no dia 28 de março de 2025. Seguidamente serão mencionados e analisados os dados recolhidos nas respetivas entrevistas que se evidenciam como pertinentes para a temática em foco neste relatório. Tudo isto, à luz de excertos do que foi dito ao longo das diferentes entrevistas.

9.3.1 Entrevista aos formadores do simulador KCS600

Antes de iniciar cada ação de formação, o departamento de Recursos Humanos, mais especificamente a equipa da formação, da Infranys analisa os currículos dos seus formadores, procurando valorizar a sua experiência e especialização na área.

Assim, questionou-se logo no início da entrevista (Apêndice 5 e 6), qual a experiência dos formadores e qual foi a sua motivação para se tornarem formadores:

"Fui manobrador, motorista, passei por quase todas as máquinas, depois é que comecei a desempenhar a função de formador. A administração convidou-me para exercer este cargo, devido aos vários conhecimentos de motorista, manobrador, elétricos e de vários equipamentos e foi aí que se deu a oportunidade." (F1). "Fui manobrador durante 22 anos e agora sou formador. Foi a administração que me convidou para ser formador, depois de 22 anos de manobrador, e fui convidado para ser formador." (F2)

Uma vez que esta formação é de carácter prático, o formador desloca-se às instalações onde se encontra o simulador KCS600, ou seja, desloca-se à sala de formação situada no departamento de recursos humanos e quando os formandos estão preparados para passarem a praticarem no terreno em si, deslocam-se para um descampado nas instalações da Infranys.

Um dos tópicos mais importantes a reter desta entrevista, prende-se com a resposta à pergunta "Quais são as dificuldades que os trabalhadores apresentam quando começam a frequentar a ação do simulador?".

Segundo o formador, "O que lhes faz bem é a adrenalina que aquilo cria neles. [...] Porque ficam nervosos. Na hora eles ficam nervosos, mas depois aquilo faz-lhes bem. [...] Mas é muito por aí. Eles transpiram, porque tu estás a fazer uma coisa que não sabes o que estás a fazer, estás ali com a adrenalina toda [...], mas aquilo é bom porque depois já se sentem mais calmos a fazerem outras coisas. Porque depois já sabem o que é, largamos e damos espaço e deixamos fazer um cenário ou dois, depois para também ver o resultado final.". (F1)

Já o formador 2 a esta questão refere que "[...] Isto quer tenham experiência ou não apresentam sempre dificuldades. Porque aquilo é virtual. Posso dizer que aquilo provoca dores de cabeça, às vezes vômitos. Isto é muito importante também de salientar [...] porque depois com o habituar eles vão desempenhar o que nós pretendemos de cada cenário. [...] Também sabemos que estão a ser avaliados. Não os largamos, estamos sempre ali ao lado deles a ver." (F2).

Quando questionado acerca da sua visão sobre a importância destes simuladores na formação da área dos manobradores o Formador 1 refere que "É bom. Para os aprendizes, é simples de ver. [Para os que têm mais experiência] acho que tem uma coisa muito boa, que é corrigir os nossos maus hábitos. Corrigir os hábitos de manobrar uma máquina parada, uma máquina ou um carro a ser manobrado sempre em manobra e andamento. E aí corrigir-nos alguns maus hábitos que temos connosco. E isso é muito positivo." (F1).

Focando a atenção neste último excerto, é possível salientar um dos principais problemas que surgem na formação nesta área, os referidos "maus hábitos". Esses maus hábitos são muitas vezes

resultado de uma prática contínua da mesma tarefa. Ao fim de muito tempo a fazer a mesma tarefa, ela começa a ser encarada como uma rotina e a atenção a ela dedicada passa a ser diferente. É provável que os manobradores, após algumas vezes a manobrar as máquinas comecem a sentir mais à vontade em relação à tarefa, executando-a de forma quase "mecânica", esquecendo-se de algumas questões fundamentais e dos riscos que ela acarreta.

Por outro lado, o Formador 2 na mesma questão refere que "Tenho a certeza de que isto é uma aposta muito boa para as empresas. Muito boa. Porque nós, formadores, enquanto não tínhamos isto, tínhamos de explicar à pessoa como funciona a máquina. E corríamos mais riscos. Porque a pessoa não tinha prática nenhuma e é um desgaste de combustível, aqui no simulador, só saem com algum tipo de conhecimento nós tentamos que eles saiam dali com o melhor conhecimento possível e não corremos tantos riscos assim. Quando chegamos à obra explicamos outra vez como é que a máquina funciona e eles, assim, já sabem as disposições das máquinas. Isso é muito bom." (F2)

Uma outra questão muito importante e tantas vezes mencionada no presente relatório de estágio interliga-se com a formação contínua. Quando questionado sobre a frequência a formação do simulador KCS600 era posta em prática, o formador 1 refere que "É sempre quando temos disponibilidade, temos oportunidade, temos oportunidade e temos disponibilidade de tempo e vemos o que faz falta. Temos o nível 1, que é o aprendiz, o nível 2 que é o novo trabalhador que já sabe e temos o nível 3 que é o trabalhador já da casa e faz este nível." (F1).

Após a condução das entrevistas, uma vez que não ficou tão claro a forma de avaliação do impacto da formação, que é o tema central deste relatório, existiu uma conversa informal com a chefia do departamento de formação, responsável pelo planeamento das ações, que esclareceu que para além dos três níveis mencionados pelo formador, a formação do simulador divide-se em três partes. Ou seja, tem como objetivo geral a manobra e a operação de equipamentos, dividindo-se em segurança e ambiente com uma duração de 3 horas e 30 minutos, onde é aplicado um questionário à formadora sobre a eficácia da formação e existe um registo destas horas dadas. Posteriormente, existe uma parte preventiva referente à manutenção de 1 hora onde é apenas realizado um registo de presenças e, por fim, existe a parte da logística e operação, logo a parte mais prática do simulador que tem um horário variável mediante do grau/nível de competência que os trabalhadores têm e aqui, a forma de avaliar remete-se a um teste realizado no simulador e um registo de avaliação onde os formadores avaliam a prestação do formando, determinando se está ou não preparado para passar a manobrar no terreno.

Assim, quando questionado sobre a transferência dos conhecimentos da formação para a prática e o impacto desta nos formandos, o formador menciona "Sim, quando passam do simulador para o

terreno. [...] Sim, alguns têm o gosto de dizerem que foram ao simulador, depois dizem que é difícil. Alguns já não querem vir porque têm medo. Há duas vertentes. [...] É uma coisa desconhecida e depois passa a ser uma coisa que é tipo a Playstation. Não sabes o que está ali, tu até podes estar a trabalhar no terreno, mas não sabes o que vai surgir dali, não é? E é um bocadinho com aquela ansiedade. Mas muito gostavam de vir, mas outros já dizem que não querem vir, mas há sempre curiosidade." (F1). Já quando questionado sobre o desenvolvimento de competências dos formandos o formador refere que "Tem de ter conhecimento da máquina e na formação passamos os impressos, eles podem ver tudo o que as máquinas têm, eles ali conseguem ver o simulador e depois no terreno vamos vendo a experiência de cada um deles." (F1). A esta questão o formador 2 dá uma resposta ligeiramente diferente dizendo que "Sim, nós (formadores), andamos sempre nas obras, também vamos avaliando e no final damos sempre o nosso feedback do desenvolvimento de cada manobrador que está connosco." (F2).

Inerente às citações anteriormente expostas, está o terceiro nível de avaliação da formação presente em Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006), orientado para a avaliação dos transferes da formação/comportamentos dos sujeitos. Este nível é marcado pela descrição das alterações dos formandos no seu contexto de trabalho a seguir à sua participação na formação, no que toca à produtividade, gestão do tempo que demora a executar a tarefa, à forma como executa a tarefa, aos erros que comete ao executar a tarefa, etc.

Uma das grandes questões de partida na análise dos dados recolhidos com a realização desta entrevista, era perceber se o plano de formação é o mais adequado para a formação e se estava desenvolvido o suficiente para satisfazer as necessidades que os trabalhadores apresentam quando chegam à empresa.

A isto, o formador refere que "Sim, o simulador, sempre. Sempre, porque aquilo é só para ter conhecimento da máquina. A prática em si é mais no terreno. Aqui no simulador é mais para ter conhecimento da máquina, de como se manuseia, de como se manobra, as luzes. Conhecimento técnico, tudo aquilo é muito aproveitado aqui antes de ir para o terreno." (F1)

No decorrer da entrevista com o formador 2, surgiu a questão se os manobradores que têm mais experiência demonstram mais resistência a este tipo de formação e o formador refere que "Sim. Há alguns que até gostam de entrar ali e dizer que vão brincar com a Playstation. Mas já tivemos ali uns que (resistem e depois) [...] diziam que isto é realmente maravilhoso. Depois mudam de opinião, porque o simulador é igual a uma máquina, porque é uma máquina só que é virtual, mas os comandos é tudo igual às outras máquinas. Podem mudar um comando e diferenciar-se das nossas máquinas, mas é praticamente igual, ou seja, simula igual como se fosse uma giratória." (F2).

Em suma, podemos considerar que estes profissionais possuem um sólido percurso enquanto manobradores, tendo sido convidados pela administração da Infranys para assumirem funções de formação devido à sua vasta experiência e conhecimento técnico. As entrevistas revelam que a formação prática com o recurso ao simulador é encarada como uma mais-valia, tanto para iniciantes como para trabalhadores mais experientes, permitindo não só a aquisição de conhecimentos técnicos fundamentais, como também a correção de maus hábitos enraizados pela prática repetitiva. Os formadores destacam as dificuldades iniciais sentidas pelos formandos, relacionadas com o impacto físico e psicológico do simulador, mas sublinham igualmente que estas dificuldades tendem a dissipar-se com a prática, sendo substituídas por uma maior confiança e competência. No que respeita à estrutura da formação, esta é dividida em três níveis e três componentes (segurança e ambiente, manutenção preventiva e logística/operação), sendo a avaliação feita através de questionários, registos de presença e testes práticos no simulador. A eficácia da formação é avaliada também pela observação direta dos formadores nas obras, permitindo aferir a real transferência de conhecimentos para o contexto laboral. Por fim, embora alguns manobradores mais experientes demonstrem inicialmente resistência ao uso do simulador, essa resistência tende a desaparecer à medida que reconhecem o realismo do equipamento e os benefícios da formação. Assim, verifica-se que o plano de formação com recurso ao simulador KCS600 está bem estruturado, é funcional e responde adequadamente às necessidades identificadas no terreno.

9.3.2 Entrevista à chefia dos manobradores

A entrevista com a chefia dos manobradores evidencia uma perspetiva estratégica sobre a importância da formação na Infranys, em particular no simulador (Apêndice 7). Logo no início, o entrevistado destaca o valor que este equipamento trouxe para resolver problemas relacionados com a heterogeneidade de perfis dos trabalhadores: “O simulador foi uma coisa que adquirimos e que nos vem resolver muitos problemas porque nós admitimos operadores já com experiência, alguns sem experiência, e depois outros que dizem que têm experiência”. Assim, o simulador permite nivelar os conhecimentos de base, funcionando como ferramenta de diagnóstico e uniformização antes da passagem ao terreno.

Um dos pontos mais valorizados por esta chefia é a capacidade do simulador de avaliar o nível real de competência de cada trabalhador. O entrevistado explica que “quando entra alguém na empresa passa pelo simulador pelo menos uma/duas semanas, fazendo operações e no fim o simulador consegue auferir o nível de conhecimento da pessoa que está lá.”. Esta abordagem traduz-se numa maior

segurança para a empresa, uma vez que garante que apenas trabalhadores minimamente preparados avançam para operação de máquinas no contexto real, reduzindo riscos e aumentando a eficiência no trabalho.

Outro aspeto salientado é a função corretiva do simulador, sobretudo no caso de operadores experientes. A chefia reconhece que muitos profissionais já adquiriram vícios de manobrar ao longo dos anos, mas o treino em ambiente simulando ajuda a "limar essas arestas". Este processo tem impactos diretos na durabilidade dos equipamentos, como o entrevistado sublinha: "se alguém não manobra o equipamento com inteligência vamos ter de lidar com algumas avarias que eram evitáveis". Assim, a formação é vista não apenas como capacitação humana, mas também como forma de otimização de custos e preservação do património da empresa.

No plano prático, a chefia destaca melhorias concretas desde a introdução do simulador. Relata que, segundo o feedback recebido da manutenção, "uma série de avarias que aconteciam antes de nós termos o simulador, de otimizar o processo, baixaram drasticamente.". Além disso, a empresa dispõe de elementos que auditam os trabalhadores no terreno, como é o caso dos formadores anteriormente mencionados e a equipa de qualidade, confirmando a aplicação dos conhecimentos adquiridos. O entrevistado reconhece que esta monitorização mostra resultados consistentes, já que "as coisas agora estão muito melhores" em termos de erros, acidente e desempenho.

Ainda assim, o entrevistado admite que a formação no simulador não resolve todas as limitações. Sublinha a necessidade de desenvolver competências complementares, como a comunicação e a integração no ambiente de obra, especialmente num contexto multicultural: "temos várias nacionalidades, 'n' culturas também é preciso nós ajustarmos a nossa comunicação de acordo com certos aspetos culturais.". Além disso, aponta para lacunas de literacia em alguns trabalhadores, "temos, ainda, pessoas que ainda só sabem escrever o nome. São bons operadores, mas precisavam de se desenvolver mais.". Esta observação mostra que a formação técnica, por si só, não basta, é necessário investir também em educação básica e competências sociais.

De forma interessante, a chefia associa a formação a um verdadeiro "elevador social", referindo que vários trabalhadores aproveitaram estas oportunidades para progredir academicamente e profissionalmente: "alguns chegaram a tirar o 12º ano, temos encarregados que só tinham a 2ª ou a 3ª classe, que hoje são encarregados com o nível 4 ou o nível 5 por causa da formação.". Esta visão reforça a ideia de que a formação não é apenas um meio de aumentar a produtividade, mas também uma ferramenta de valorização e mobilidade social dentro da empresa.

Quando questionado sobre aspetos negativos da formação, o entrevistado afirma de forma categórica: “Eu só vejo coisas positivas. [...] Negativo não.”. Esta resposta pode ser interpretada de duas formas: por um lado, revela grande confiança nos benefícios da formação; por outro pode indicar uma visão otimista que omite possíveis fragilidades ou resistências. Ainda assim, demonstra uma atitude de forte valorização do investimento feito nesta área.

Por fim, a chefia enfatiza a importância da formação contínua como motor de crescimento da empresa: “eu já estou aqui já há 26 anos e a empresa cresceu porque aposta muito na formação.”. Esta afirmação sintetiza a sua visão: a formação não é apenas um recurso pontual, mas um eixo estratégico que garante inovação, segurança, eficiência e evolução da organização ao longo do tempo.

9.3.3 Discussão dos dados

A análise integrada dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas, permite-nos ter uma visão abrangente sobre a formação e, mais especificamente a formação com o simulador KCS600. De forma consistente, os trabalhadores, os formadores e as chefias reconhecem que esta metodologia tem um impacto positivo tanto na preparação técnica como no desempenho organizacional.

No questionário aplicado aos trabalhadores, destacamos a perceção de que o simulador aumenta a confiança, reduz os erros e facilita a transição para o trabalho em contexto real. Esta visão foi confirmada pelos formadores em ambas as entrevistas, que apontaram o simulador como um primeiro contacto seguro com a máquina, fundamental para adquirir bases técnicas antes de passar ao terreno. Já as chefias, tanto no questionário como na entrevista, realçaram que a implementação de formação contribuiu para a diminuição de acidentes e avarias, traduzindo-se numa maior segurança e menor custo de manutenção. Esta triangulação demonstra que os efeitos positivos da formação são percebidos de forma convergente em diferentes níveis hierárquicos da organização.

Outro ponto importante é o impacto social e motivacional da formação. Os trabalhadores, nos questionários, indicam sentir-se mais valorizados após o processo formativo, o que repercute no aumento do empenho e da satisfação no trabalho. Os formadores confirmaram esta perceção ao notarem maior entusiasmo e orgulho nos participantes, enquanto as chefias reforçam que a formação tem permitido progressões internas e até evoluções académicas dos trabalhadores. Este alinhamento mostra que a formação funciona como um verdadeiro fator de mobilidade social e de motivação profissional.

Apesar da avaliação positiva, os dados também revelam desafios. As entrevistas evidenciaram que alguns trabalhadores experienciam dificuldades iniciais, nomeadamente insegurança e nervosismo no primeiro contacto com o simulador, nestas os formadores acrescentaram que essa ansiedade é

comum, sobretudo entre os menos experientes, por outro lado a chefia dos manobradores refere que além do nervosismo existem lacunas de literacia e comunicação intercultural que condicionam a aprendizagem. Assim, as limitações identificadas não se restringem ao domínio técnico, mas abrangem também aspetos emocionais e socioculturais, exigindo soluções complementares.

A valorização da formação contínua surge igualmente de forma transversal. Os trabalhadores reconheceram nos questionários a importância de manter formações regulares e os formadores apontaram que aproveitam períodos de menor carga laboral para reforçar competências e as chefias destacaram que a aposta constante na formação tem sido determinante para o crescimento e inovação da empresa. Esta unanimidade evidencia que a formação é encarada como um processo contínuo e indispensável, em consonância com o conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Por fim, todos os instrumentos apontam para a necessidade de expandir o âmbito da formação. Se por um lado o simulador assegura a vertente técnica, por outro há consenso na necessidade de desenvolver competências transversais, como a literacia, comunicação e domínio de ferramentas digitais. Estas áreas são vistas como essenciais para que os trabalhadores possam beneficiar plenamente dos recursos disponibilizados e acompanhar as exigências crescentes da organização.

10. Considerações finais

O percurso desenvolvido ao longo deste relatório permitiu compreender, de forma aprofundada, o impacto da formação com recurso ao simulador KCS600 na preparação dos trabalhadores da Infranys. A partir da análise dos questionários e entrevistas, e tendo como base o enquadramento teórico e os objetivos propostos, conclui-se que a aposta neste tipo de formação é não só eficaz em termos técnicos, como também estratégica para o crescimento organizacional e para a valorização dos trabalhadores.

Verificou-se que o simulador constitui uma ferramenta pedagógica essencial, uma vez que proporciona um primeiro contacto seguro com a máquina, reduz o risco de erros e contribui para a conservação dos equipamentos. Esta conclusão encontra-se alinhada com a literatura analisada, que defende a importância da aprendizagem experiencial e da formação contínua em contextos de trabalho exigente e em constante evolução.

Para além de ganhos técnicos, a investigação revelou ainda a dimensão social e pessoal da formação. A valorização sentida pelos trabalhadores, bem como a possibilidade de progressão académica e profissional, confirmam que a formação desempenha um papel de mobilidade social e de inclusão. Este aspeto é particularmente relevante, pois demonstra que a empresa não se limita a investir em produtividade, mas também no desenvolvimento integral das pessoas.

Contudo, esta investigação também evidenciou alguns desafios que não podem ser ignorados. O nervosismo inicial perante o simulador, as dificuldades de literacia e as barreiras de comunicação intercultural revelam que a formação deve ser pensada de forma mais abrangente, integrando competências transversais para além da vertente técnica. Estes aspetos representam oportunidades de melhoria e de evolução para futuras ações de formação.

Do ponto de vista pessoal, este relatório de estágio permitiu-me desenvolver uma compreensão mais crítica sobre a importância da formação em contexto profissional. Ao longo do estágio, percebi em contexto laboral que aprender não acaba na competência técnica, mas que envolve também atitudes, valores e competências que favorecem a adaptação a novos contextos e os crescimento individual. Foi igualmente enriquecedor constatar como a formação pode ser um verdadeiro motor de transformação, não apenas para a empresa, mas sobretudo para os trabalhadores que dela beneficiam.

Em síntese, considero que os objetivos traçados no início desta investigação foram alcançados, e a pergunta de partida encontra uma resposta clara, o simulador KCS600 contribui de forma significativa para a formação e desenvolvimento dos trabalhadores, potenciando a segurança, a eficiência e a valorização profissional. No entanto, permanece o desafio de complementar este investimento com ações

que promovam competências transversais, assegurando assim uma formação verdadeiramente completa e transformadora.

Bibliografia Referenciada

Aguiar, E. P., & Tourinho, M. D. C. (2011). *Discussões metodológicas: a perspectiva qualitativa na pesquisa sobre ensino/aprendizagem em história*. XXVI Simpósio Nacional de História.

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Almeida, A. & Alves, N. (2012) *Políticas de formação profissional contínua em Portugal: convergências e divergências entre os sectores público e privado.* Instituto Politécnico de Setúbal. https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4209

Almeida, A. J. (2007). *A formação profissional nas autarquias locais: entre o unanimismo das representações e as clivagens nos usos e nos acessos* [Comunicação em Conferência]. *In XII Encontro de Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho*. Lisboa, 2007. http://hdl.handle.net/10400.26/4185

Álvares, M. (SD.). *Introdução à investigação quantitativa e análise SPSS*. Universidade Aberta 4.0. licensed under CC BY-SA 4.0. https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10529

Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto Editora.

Alves, M. P. (2007). *Inovar a avaliação: profissão discursiva ou processo de inovação endógena?* In J. P. Pacheco, J. C. Morgado, & A. F. Moreira, Globalização e (Des)igualdades. Desafios Contemporâneos (pp. 93-108). Porto Editora.

Association for Talent Development. (2017). *Characteristics of formal and informal learning episodes*. TD.org. https://www.td.org/content/atd-blog/characteristics-of-formal-and-informal-learning-episodes

Baldissera, A. (2001). Pesquisa-ação: Uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo. *Sociedade em Debate*, 7(2), 5-25.

Barbier, J. M. (1985). *A Avaliação em Formação*. Edições Afrontamento.

Barreira, C. M. F. (2018). *Duas abordagens diferentes nos propósitos, mas complementares na avaliação dos processos formativos*. *Revista Dirigir & Formar (IEFP)*, 20, 12-17.

Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional.* Chiado Editora.

Beraza, F. J. (2000). *Currículo y evaluación en la reforma educativa*. Ediciones Universidad de Deusto.

Bernardes, A. (2008). Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas — Situação Actual e Perspectivas Futuras. Sísifo*: Revista de Ciências da Educação*., n.º 6, pp. 57-70

Bernardes, A. (2013). *Políticas e práticas de formação em grandes empresas*. Porto Editora

Besco, R., Tiffin, J., & King, D. C. (1959) Evaluation techniques for management development programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13 (10), 13-'27.

Bilhim, J. (2006). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos.* Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Socais e Políticas.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto Editora.

Cabrera, Flor A. (2000). *Evaluación de la formación*. Editorial Sintesis.

Caetano, A. (2007a) *Avaliação da formação profissional – Estudos em organizações portuguesas*. Livros Horizonte.

Caetano, A. (2007b). *Gestão de competências e empregabilidade: contributos da psicologia para a definição de políticas de formação e emprego.* RH Editora.

Caetano, A. (Coord.) (2007c). *Avaliação da Formação. Estudos em Organizações Portuguesas*. Livros Horizonte.

Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Educa.

Canário, R. (2007). Nota de apresentação. Sísifo: Revista sobre Ciências da Educação, 2, 3-4.

Cardim, J. (2012). *Gestão da formação nas organizações: a formação na prática e na estratégia das organizações*. Lidel.

Cardim, J. C. (2009). *Gestão da Formação nas Organizações*. Lidel.

Cardoso, Z. & Zelinda, J. (2003). *Avaliação da Formação – Glossário Anotado*. Instituto Superior de Inovação na Formação.

Casa-Nova, M. J. (2009) *Etnografia e produção de conhecimento*. ACIDI.

Cechinel, A., Fontana, S. A. P., Della, K. G. P., Pereira, A. S., & do Prado, S. S. (2016). *Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica*. *Criar Educação*, 5(1).

Ceitil, M. (2002). *O Papel da Formação no Desenvolvimento de Novas Competências*. In A. Caetano & J. Vala (Orgs), Gestão de Recursos Humanos: Contextos, Processos e Técnicas, (2.ª ed, pp. 325-355). Editora RH.

Cellard, A. (2008) *A Análise Documental*. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes (p. 295 – 316).

Cervo, A. L. & Bervian, P. (1983). *Metodologia Científica para o Uso dos Estudantes Universitários*. Editora Mc Graw Hill.

Chiavenato, I. (2005). *Gestão de Pessoas*. Elsevier Editora.

Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação,* 16(2), 221-236. Universidade do Minho. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210

Código do Trabalho: Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro. Diário da República.

Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol. II: Psicologia da educação escolar (2.ª ed.). Artmed.

Cornation, M., *La transformation permanente, pouvoir, autorité, puissance dans l'éducation et la formation*. In: PALAZZESCHI, Y. (1998). Introduction à une sociologie de la formation. Paris: L´Harmattan, vol. II, 1979, p. 236-237.

Costa, M. M. B. A. (2012). *Avaliação em educação e formação: Perspetivas teóricas e práticas*. Universidade Nova de Lisboa. https://run.unl.pt/bitstream/10362/7283/1/TP%20de%20Maria%20Manuela%20Benzinho%20Almeida%20Costa.pdf

Davenport, T. (2001). Capital Humano: o que é e por que as pessoas investem nele. Editora Nobel. https://books.google.pt/books?id=I0dqv4Jk0BMC&pg=PA156&dq=aprendizagem+formal&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiKk47-0fvkAhUGXRoKHTI4C6AQ6AEIMTAB#v=onepage&q&f=false

De Ketele, J. (1999). *Metodologia da Recolha de dados: Fundamento dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.

De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1994). *Guia do Formador*. Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.

De Ketele, J. M. (1988). *Guia do Formador*. Instituto de Piaget.

Decreto-Lei n.º 50/98, de 11 de março. Diário da República.

Decreto—Lei nº3/79 de 10 de janeiro. Diário da República.

Delors, J., et al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590

Direção-Geral da Educação. (1994). *Avaliação criterial vs. avaliação normativa*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_criterial.pdf

Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas (INA) (2016). *Orientações Estratégicas: Formação Profissional na Administração Pública*. INA.

Dubar, C. (1990) *La socialisation. Contradiction des identités sociales et profissionnelles*. Armand Colin.

Estêvão, C. V. (2001). Formação, Gestão, Trabalho e Cidadania – Contributos para uma Sociologia Crítica da Formação. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, n.º 77, pp. 185-206. *Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica*. Criar Educação, 5(1).

Ferreira, A. R. C. (2020). Análise Organizacional de uma Empresa na Área da Educação: O Trabalho em Rede, Parceria e Projeto (Tese de Doutoramento), Universidade do Minho (Portugal)).

Ferreira, V. S. (2014). *Artes de entrevistar: Composição, criatividade e improvisação a duas vozes. Metodologia da Investigação em CSE*. Universidade de Lisboa.

Figari, G. (2009) *A avaliação de escola: questões, tendências e modelos*. In M. P. Alves & E. Machado, Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos (pp:41-72). https://avaliarecrescer.files.wordpress.com/2017/06/avaliac3a7c3a3o-comsentidos.pdf

Fischer, G.N. (1978) *¡La formación quelle utopie!* Epi.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor Lda

França, V. M. (2013). *Formação profissional: Estudo de caso na empresa Dielmar S.A.* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral. https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/23239

Galdós, I., & Marijuán, V. (2011). *La evaluación en la Formación Profesional*. Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional.

Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O "focus group" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.

Gatti, B. A. (2012). A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)*, 28(1), 13-34.

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Plageder.

Ghiglione, R & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e Prática*. (3ªed.) Celta Editora.

Gomes, C. S. & Santos, M. O. (2012). *Texto de apoio sobre a Avaliação*. Centro de Investigação em Sociologia e Antropologia Augusto da Silva da Universidade de Évora.

Gomes, J. F., Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., Cardoso, C. C., & Marques, C. A. (2008). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Edições Sílabo, LDA

Gomez.; Flores, J.; Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe

Grawitz, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz

Guedes, C. S., & Loureiro, A. P. F. (2016*). Educação de adultos: de onde viemos e para onde vamos? Laplage em Revista*, 2(1), 7–21. https://doi.org/10.24115/S2446-6220201621116p.7-21

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção: o Planeamento em Ciências Sociais*. (2ª ed.). Cascais: Principia.

Guimarães, P., & Barros, R. (2015). *A nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal: Os educadores de adultos numa encruzilhada?* Educação & Sociedade, 36(131), 391-406.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo – Das Intenções ao Instrumentos*. Porto Editora.

Haguette, T. M. F. (1987). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Editora Vozes

Instituto de Educação, Universidade do Minho (2024). https://www.ie.uminho.pt/pt

Instituto para a Qualidade na Formação (2006). *Guia para a Avaliação da Formação*. (IQF).

Kirkpatrick, Donald L., & Kirkpatrick, James D. (2006). *Evaluating Training Programs. The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8ª ed.). Routledge.

Lagarto, J., Andrade, A., & Marques, H. (2013). Avaliação do impacto da formação: As novas competências no posto de trabalho. In M. T. Estrela et al. (Org.), *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE* (pp. 1452-1468). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierieet L'évaluation de la Formation*. LesEditions.

Lima, L. & Guimarães, P. (2011). *European Strategies in Lifelong Learning: A critical introduction.* Barbara Brudrich Publishers.

Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. Cortez Editora

Lima, L. C., & Guimarães, P. (2018). Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 600–623. https://doi.org/10.1590/198053144926

Loureiro, A. (2006) *O trabalho, o conhecimento, os saberes e as aprendizagens dos técnicos de educação de adultos numa ONGDL: contribuições etnográficas para uma renovação da sociologia da educação.* Tese de doutorado - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, Portugal.

Machado, E. A. (2010). *Que avaliação da formação contínua de professores*? In M. P. Alves, & M. A. Flores, Trabalho Docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas. (pp. 281-295). Edições Pedago.

Malglaive, G. *La formation contre l'emploi ou l'emploie contre la formation*? Education Permanente, 4, nº 129, 1996, p. 57-62.

Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano. Edições Sílabo, LDA

Meignant, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Dom Quixote.

Melo, A. (2002) *Educação de Adultos: Conceitos e Práticas*. In Maria Silva (coord.) O sistema de ensino em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mendes, F. R. (2008). *A formação profissional como um investimento das organizações nos seus colaboradores.* In R. G. S. Batista & F. R. Mendes (Eds.), A formação e o investimento das organizações nos seus colaboradores (pp. 21-38). Editora RH.

Méndez, J. (2011). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Edições ASA.

Morgado, J. (2012). *O Estudo de caso na investigação em educação*. De Facto

Neves, J. & Gonçalves, S. (2009). *A investigação em Gestão de Recursos Humanos em Portugal. Resultados e tendências.* Revista Portuguesa e brasileira de gestão, vol. 8, n.º 4, pp. 66-83. http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpbg/v8n4/v8n4a07.pdf.

Newstrom, J. W. (1986), Leveraging management development throught the management development throught the management of transfer. Journal of Management Development, 5 (5), 33-45.

Niza, S. (1997*). Formação Cooperada: Ensaio de Autoavaliação dos Efeitos da Formação no Projeto Amadora*. Educa.

Novais, N. (2019). *A avaliação do impacto da formação: Análise das práticas e efeitos num contexto autárquico* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.

Nunes, J. (1992). *As teias da família. A construção interaccional das solidariedades primárias* (Tese de Doutoramento). Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Pardal, L., Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal.

Pina E.; Cunha, M.; Rego, A: Campos, E.; Cunha, R; Cabral -Cardoso, C.; Marques, C. & Gomes, J. (2008). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. (1ª ed.). Edições Sílabo.

Pinto, J. (2013). *Gestão de Recursos Humanos; motivações e incentivos estudo da orientação personalizada da aptidão dos colaboradores da ODLO Portugal Têxtis*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Pontes, B. (2010). *Avaliação de Desempenho: Métodos clássicos e contemporâneos, avaliação por objetivos, competências e equipes*. (11ª ed.). LTr.Editora.

PORDATA. (2024). *50 anos de Democracia em números*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. https://www.pordata.pt/sites/default/files/2024-07/f_2024_04_17_pr_5_dd_vf.pdf

PRONACI (2002). *Avaliação da Formação na Empresa*. AEP.

Queirós, S., Santos, L., Meneses, R. F., & Couto, G. (2022). *Modelos de avaliação de programas de treino de competências comunicacionais em saúde. Cadernos de Psicopedagogia*, *11*(3), 1-15.

Quivy, R. & Campenhoudt L. (2008) *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva

Randoloh, W & Posner, B. (1992). *Planeamento e Gestão de Projectos.* Editorial Presença.

Rocha, E. M., Ferreira, F. C., & Ramos, O. E. J. O. (2023). *Aprendizagem por observação e a sala de aula como espaço social de aprendizagem: Implicações da teoria social cognitiva de Albert*

Bandura. Revista on line de Política e Gestão Educacional, 27, e02218521. https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18521.

Sá, P. & Paixão, F. (2013). *Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica*. Revista Portuguesa de Educação, nº. 26 (1), pp.87-114, Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Salgado, C. M. (1997). *Avaliação da Formação – Interface Escola/Empresa*. Texto Editora.

Santos, N. L. & Neves, S. P. (2004). *Avaliação do Impacto Organizacional de Estratégias de Consultadoria Formativa em PME: da Conceção de uma Metodologia à Reflexão sobre Boas Práticas.* Eurisko – Estudos, Projetos e Consultadoria, S. A

Sarmento, M., Marques, A., & Ferreira, I. (2009). *Administração Local: Políticas e Práticas de Formação*. Braga Books.

Silva, A. S., & Pinto, J. M. (Orgs.). (2001). *Metodologia das ciências sociais.* Edições Afrontamento

Silva, M. A. (2000). *Do Poder Mágico da Formação às Práticas de Formação com Projecto e à Avaliação Reflexiva.* Revista Portuguesa de Educação, v.13, n.º 001, pp.77-109.

Silva, P. (2012). *O diagnóstico de necessidades e a avaliação em interação no processo formativo*. In E. (org.), Políticas de Formação, Ética e Prifssionalidade. Editora CRV

Sousa, M.; Duarte, T.; Sanches, P.; & Gomes, J. (2006). *Gestão de Recursos Humanos. Métodos e Práticas*. Lidel Edições Técnicas.

Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ªEd.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomás, M., Antunes, A., Campos, M., Silva, M., e Sousa, M. (2001). *Terminologia de Formação Profissional, Alguns Conceitos de Base – III.* Direção Geral do Emprego e Formação Profissional.

Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*.

UNESCO (1976) Recommendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session. Nairobi, 26 Nov. 1976. UNESCO.

UNESCO (1997) *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos V Conferência Internacion al sobre Educação de Adultos V CONFINTEA*. http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br.pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf

UNESCO. (2015). *Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Walker, B. (1987). *Training and/or education- the new equilibrium. The Vocational Aspect of Education*, 39(102), 19-22.

Yin, R. K. (2001). Estudo de caso: Planejamento e métodos (2ª ed.). Bookman.

Zabalza, M. A. (2000). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Artmed.

Apêndices

Apêndice 1 – Guião do questionário da Avaliação Geral do Impacto da Formação

Este questionário visa um conjunto de questões relativas ao modo como o (a) trabalhador (a) transfere e aplica os conhecimentos da formação de 2024 ao seu dia a dia de trabalho. É de toda a conveniência que respondas com o máximo rigor e honestidade, pois, só assim, é possível auferir o impacto das ações de formação.

Ao responder a este questionário está a consentir o tratamento de dados das suas respostas, assim, estas serão tratadas com o máximo de confidencialidade e sigilo possíveis.

Obrigada pela colaboração!

Dados profissionais

1. Nome da Chefia
2. Género
3. Idade
4. Habilitações Literárias
5. Empresa/ Departamento

Secção 3

Correspondência às necessidades da equipa

	Discordo Bastante	Discordo	Concordo	Concordo Bastante
As formações realizadas foram adequadas às necessidades da equipa?				
As ações de formação ajudaram a equipa a enfrentar				

problemas que surgem no dia a dia				
Os objetivos gerais da formação foram atingidos?				

Secção 4

Mudanças na equipa

	Discordo Bastante	Discordo	Concordo	Concordo Bastante
Existiu uma melhoria no trabalho e no comportamento dos trabalhadores após a formação?				
É evidente um aumento na eficiência dos trabalhadores?				
Existiu uma redução de erros e/ou de acidentes de trabalho?				

A formação contribuiu para o desenvolvimento da equipa?				

Secção 5

Impacto na Segurança e no Trabalho

5. É percetível uma maior atenção às normas de segurança e às boas práticas no trabalho?

☐ Sim

☐ Não

6. As ações tiveram um impacto positivo na organização do trabalho e na gestão de tempo?

	Discordo Bastante	Discordo	Concordo	Concordo Bastante

Secção 6

A avaliação Geral e Recomendações

7. de uma maneira geral, **indique de 1 a 5**, qual a sua apreciação global das formações realizadas

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

8. Na sua opinião, de todas as ações de formação realizadas durante o ano anterior, existiu alguma ação que requer uma melhor análise para uma futura melhoria no processo de formação?

☐ Sim

☐ Não

9. Se a resposta foi sim, justifique qual a ação e o porquê

10. Sugestões/ Críticas/ Comentários sobre as ações de formação

Apêndice 2 – Guião do questionário da Avaliação do Impacto da Formação | Manobradores no Simulador KCS600

Este questionário visa um conjunto de questões relativas ao modo como o (a) trabalhador (a) transfere e aplica os conhecimentos da formação do Simulador KCS600 no seu local de trabalho. É de toda a conveniência que responda com o máximo rigor e honestidade, pois, só assim, é possível auferir o impacto da ação de formação.

Ao responder a este questionário está a consentir o tratamento de dados das suas respostas, assim, estas serão tratadas com o máximo de confidencialidade e sigilo possíveis.

Obrigada pela colaboração!

Dados pessoais

1. Género
2. Idade
3. Habilitações Literárias
4. Departamento
5.

Secção 4

Informações Complementares

1. Já manobrava giratórias antes da ação de formação?
2. Se sim, há quanto tempo
3. Há quanto tempo concluiu a formação no Simulador KCS600?
4. Qual foi o nível de formação que realizou no Simulador KCS600?

Indique o nível de satisfação nos seguintes parâmetros

	Nada	Alguma Coisa	Bastante
Antes da formação já conseguia operar de forma eficiente as manobras essenciais			

Depois da formação fiquei com um melhor entendimento das diretivas de máquinas			
Depois da formação fiquei com um maior conhecimento da legislação aplicada			
Após formação sinto mais segurança a operar em situações de risco			
Após a formação consigo operar de forma eficiente as manobras essenciais			
Depois da formação consigo adaptar-me aos diferentes terrenos			
Após a ação consigo adaptar-			

me às diferentes condições de trabalho			
Os objetivos da formação foram cumpridos			
Depois da formação passei a operar de forma mais eficiente as manobras essenciais ou as mais avançadas			

3.Notou uma melhoria na aplicação das prescrições de segurança?

☐ Sim

☐ Não

4.Os conhecimentos adquiridos na formação foram aplicados no trabalho?

☐ Sim

☐ Não

6. Justifique, de forma breve, a sua resposta à pergunta anterior

Secção

Formação Simulador KCS600

- Avaliação da Formação no Simulador KCS600 – Perceção dos Formandos

	Discordo Bastante	Discordo	Concordo	Concordo Bastante
A formação no simulador KCS600 é				

essencial para a minha função				
A formação no Simulador KCS600 é divertida				
A formação no simulador é mais eficaz do que a formação teórica				
A formação ajudou-me a ter um melhor desempenho				
A formação fez com que tivesse mais produtividade no meu posto de trabalho				
A formação ajudou-me a ser mais consciente sobre a segurança no trabalho				
O feedback recebido durante a formação ajudou-me a				

melhorar o meu desempenho				

Impactos gerais da Formação

7. De que forma a ação de formação contribuiu para melhorar a produtividade e segurança no local de trabalho?

8.Sugestões/ Críticas/ Comentários sobre a ação de formação

Apêndice 3 – Guião da Entrevista aos Formadores

1. Qual é o cargo que ocupa, no momento, na empresa?

2. Como sabe, a formação é algo muito presente na empresa. Qual é a frequência que esta é posta em prática?

3. Tendo em consideração a formação do simulador, acha que o plano desenvolvido é o suficiente e suprime as necessidades dos trabalhadores?

4. Esta formação é algo que se resume apenas ao início dos trabalhadores na empresa ou é algo que se prolonga ao longo do tempo? Existe uma formação constante?

5. É percetível uma melhoria nos trabalhadores de todas as vezes que estes estão em contacto com os conhecimentos e competências que transmite nas ações de formação?

6. Quais são as dificuldades que os trabalhadores apresentam quando chegam à empresa?

7. Quais são os desafios mais frequentes que enfrenta com os novos trabalhadores?

8. Após a formação, considera que estes desafios e dificuldades são superados?

9. Acha que existe um interesse crescente da parte dos formandos para esta formação?

10. Quais os aspetos da formação que considera mais positivos?

11. Após a formação quais são as mudanças mais evidentes nos trabalhadores?

12. Pode dizer que os trabalhadores mobilizam as competências adquiridas na formação para o seu posto de trabalho?

13. É possível dizer que a formação ministrada tem um impacto positivo nos trabalhadores, tanto a nível profissional como a nível pessoal?

14. Há algo que gostaria de partilhar sobre a sua experiência como formador?

15. Qual é a sua visão global sobre a formação e o futuro que esta pode ter?

Apêndice 4 – Guião da Entrevista à Chefia dos Manobradores

1. Qual é o cargo que ocupa, no momento, na empresa?

2. Como sabe, a formação é algo muito presente na empresa. Qual é a frequência que esta é posta em prática?

3. Por que razão foi realizada a formação do Simulador de Máquinas?

4. Tendo em consideração a formação do simulador, acha que o plano desenvolvido é o suficiente e suprime as necessidades dos trabalhadores?

5. Considera que a formação é alinhada com as necessidades da sua equipa?

6. Após a realização de formação foi possível observar uma melhoria no desempenho dos trabalhadores?

7. Foi possível verificar melhorias quanto à diminuição de erros/ acidentes e a eficácia dos trabalhadores?

8. De um modo geral, na sua opinião, mesmo com a participação nesta ação de formação, existem trabalhadores limitados quanto a algumas das funções que desempenham?

9. Os trabalhadores conseguem aplicar de forma eficaz as competências adquiridas no seu dia a dia?

10. Na sua opinião, a formação foi uma mais-valia para a melhoria da sua equipa?

11. Considera que existem lacunas que devem ser solucionadas? Se sim, quais?

12. Quais são os aspetos positivos e negativos que pode destacar sobre a formação?

13. Existem outras áreas ou competências que considera necessário abordar em formações futuras?

14. Na sua opinião, é importante a empresa apostar em formação contínua? Se sim, porquê?

Apêndice 5 – Transcrição da entrevista Formador 1

Entrevistadora: Primeiro queria dizer obrigada pela vossa disponibilidade, eu sei que não é a vossa zona de conforto, mas eu quero dizer obrigada na mesma, porque é muito importante eu ter estes dados todos.

Entrevistado 1: Obrigado pelo convite também.

1. **Qual é o cargo e que funções desempenha na empresa?**

Entrevistado 1: Foi o manobrador, motorista, passei por quase todas as máquinas, depois é que comecei a desempenhar a função de formador.

2. **Como surgiu o desafio de ser formador?**

Entrevistado 1: A administração me convidou para exercer este cargo, devido aos vários: motoristas, manobradores, elétricos, vários equipamentos. E foi daí que se deu a oportunidade.

Entrevistadora: Sim.

3. **Quantas vezes ministrou a ação de formação no Simulador KCS600?**

Entrevistado 1: 40% do tempo deste ano e meio mais ou menos. 40% do tempo, exatamente.

4. **Como sabe, a formação é algo muito presente na empresa. Qual é a frequência que a formação do simulador KCS600 é posta em prática?**

Entrevistado 1: A frequência?

Entrevistadora: Sim. É quando entram novos trabalhadores?

Entrevistado 1: E sempre que, quando temos disponibilidade alguma, temos oportunidade e temos disponibilidade de tempo e vemos que faz falta. Temos o nível 1, que é o aprendiz, o nível 2, que é o novo trabalhador que já sabe, e temos o nível 3, que é o trabalhador já da casa e faz nível 3.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistadora: Já tem mais conhecimento.

5. **Tendo em consideração a formação do simulador, acha que o plano de ação do simulador desenvolvido é o suficiente e satisfaz as necessidades que os trabalhadores apresentam quando chegam à empresa?**

Entrevistado 1: Sim, o simulador, sempre. Sempre, porque aquilo é só para ter conhecimento da máquina. A prática em si é mais no terreno. Aqui no simulador é mais para ter conhecimento da máquina, de como se manuseia, de como se manobra, as luzes. Conhecimento técnico, tudo aquilo é muito aproveitado. Aqui, antes de ir para o terreno.

6. **Esta formação é algo que se resume apenas ao início de funções dos trabalhadores na empresa ou é algo que se prolonga ao longo do tempo? Existe uma formação contínua?**

Entrevistado 1: Sim. Temos plano de formação contínua. Tanto só no simulador, sempre que cá está, que é disponível para o trabalhador, aproveitamos as horas com menos trabalho para vir cá e quando faz falta. E depois temos o terreno, as formações diárias.

7. **É percetível um desenvolvimento de conhecimentos e competências dos formandos ao longo da ação? Se eles chegam ao fim com algum conhecimento?**

Entrevistado 1: Sim. Tem de ter conhecimento da máquina e na formação passamos os impressos, eles podem ver tudo o que as máquinas têm, eles ali conseguem ver o simulador e depois no terreno vamos vendo a experiência de cada um deles.

8. **Quais são as dificuldades que os trabalhadores apresentam quando começam a frequentar a ação do simulador? Nisto, os que não têm experiência nenhuma.**

Entrevistado 1: O que lhe faz bem é a adrenalina que aquilo que cria neles.

Entrevistadora: Ah, sim.

Entrevistado 1: Porque ficam nervosos. Na hora eles ficam nervosos, mas depois aquilo faz-lhe bem.

Entrevistadora: Porque depois começam a ficar habituados? Por acaso nunca tinha visto uma formação destas.

Entrevistado 1: Mas é muito por aí. Eles transpiram, porque tu estás a fazer uma coisa que não sabes o que estás a fazer. Estás ali com a adrenalina toda e eles começam a transpirar, mas aquilo é bom porque depois já se sentem mais calmos a fazer outras coisas.

Entrevistado 1: Sim, porque depois quando já sabem o que é, largamos e damos espaço e deixamos fazer um cenário ou dois, depois também para ver o resultado final.

9. **Qual é a faixa etária mais frequenta esta ação de formação?**

Entrevistado 1: Na casa dos 30 é o que aparece mais.

Entrevistadora: Sim. Eu quando entrei por acaso entrou um rapaz da minha idade, mais ou menos. Estava muito entusiasmado para fazer a formação de simulador.

Entrevistado 1: Vamos falar aqui propriamente que isto é uma área já de trabalhadores. Sim, aparecem aqui com 20 anos, 19 já apareceu, de 21 que é quando tiram a carta de pesados. 19 já apareceu.

10. **Após a formação, considera que estes desafios e dificuldades são superados? Eu sei que vocês disseram que eles depois se sentem mais à vontade. Mas sentem que ainda existem desafios quando eles vão para o trabalho.**

Entrevistado 1.: Eles só saem daqui do simulador, quando eles estão mesmo preparados para ir para o terreno.

Entrevistadora: Ah, sim.

Entrevistado 1: Aqui é um bocado virtual, nós não temos riscos nenhuns. E eles só saem daqui quando a gente achar que já atingimos muitos objetivos e vão para o terreno. No terreno vão desenvolver muito mais do que aqui, claro. Aqui é um conhecimento pequeno.

11. **E como é que eles se sentem?**

Entrevistado 1: Aqui é mais virtual, no terreno aparece o obstáculo a sério. Não tem lama.

Entrevistadora: Sente que eles ficam assim mais nervosos? Assim no terreno.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado 1: Também temos outros que se descontraem muito depois já acham que sabem tudo. No simulador estão ali mais sobre a avaliação do simulador. E no terreno já se começam a largar um bocadinho.

12. **Acha que existe um interesse crescente da parte dos formandos para esta formação? E se calhar implementarem este tipo de formação em outras áreas?**

Entrevistado 1: Sim. Aliás, aqui na empresa começámos com um simulador de pneus, agora temos as giratórias. Estou a falar de giratórias de pneus. E agora estamos com as giratórias de rastos. E pelo que sei, a administração quer pôr outros sistemas de pá carregadores, ou de multifunções. Não sei. O software acho que tem um bem caro. Mas já temos dois. E em princípio é para continuar.

Entrevistadora: Pode valer a pena o investimento?

13. **Quais os aspetos mais positivos da formação e quais as mudanças mais evidentes nos trabalhadores após a sua realização?**

Entrevistado 1: O aspecto mais positivo da formação é que, quando eles vão para o terreno, eles já têm conhecimento do que é a máquina, de como se trabalha, não há o perigo de magoarmos ninguém porque, senão, tínhamos de estar juntos. Mas, sobretudo, expostos ao perigo. E eles já levam o conhecimento do simulador e depois é a prática em si. E eles já vão com noção, quando chegam à máquina, do que têm de fazer.

14. **Para formar um manobrador, quanto tempo demora?**

Entrevistado 1: Isso é uma pergunta um bocado complicada. Porque eu não chego a aprender, ou seja, estamos sempre a aprender. E agora tem as tecnologias da máquina. Mas posso-te dizer que em três anos não consigo fazer um manobrador a 80, 90%.

Entrevistadora: Muito tempo.

Entrevistado 1: Porquê? Porque é muito traquejo, é muito conhecimento.

Entrevistadora: Ah, sim.

Entrevistado 1: Não é só da máquina em si. É como se pega num trabalho, como se faz, como se vê. Antes de pegar no trabalho tens de olhar e ver o trabalho, isso quer um conhecimento, depois, também, do trabalho do dia a dia.

Entrevistado 1: Aliás, por acaso, aqui na nossa empresa, os encarregados, talvez 50% deles sejam manobradores.

15. **Pode dizer que os trabalhadores mobilizam as competências adquiridas na formação para o seu posto de trabalho?**

Sim, quando passam do simulador para o terreno.

16. **É possível dizer que a formação ministrada tem um impacto positivo nos trabalhadores, tanto a nível profissional como a nível pessoal? Sentem que eles se sentem, assim, mais valorizados, por assim dizer?**

Entrevistado 1: Sim, tem alguns que têm o gosto de dizer que foram ao simulador, depois dizem que é difícil. Alguns já não querem vir porque têm medo. Há duas vertentes. Porque sabem que, como eu falei há um bocadinho, eles ficam nervosos.

Entrevistadora: É uma coisa desconhecida, não é?

Entrevistado 1: É, é uma coisa desconhecida e depois é uma coisa que é tipo playstation, não é? Não sabes o que é que está ali, tu até podes saber trabalhar no terreno, mas não sabes o que vai surgir dali, não é? E é um bocadinho com aquela ansiedade. Mas muitos gostavam de vir, mas outros já dizem que não querem vir, mas há sempre curiosidade.

17. **Há algo que gostaria de partilhar sobre a sua experiência como formador?**

Entrevistado 1: Sim. Eu também aprendi.

Entrevistadora: Aprendeu muito?

Entrevistado 1: Também aprendi, aprendi coisas novas no simulador, já que eu nunca trabalhei com simulador. Também estou a aprender. Estou a aprender. Todos os dias, o **formador 2** também aprende. Todos os dias, estamos sempre com coisas novas. E, às vezes, temos dificuldades, temos de falar um

com o outro. Agora, claro que isto é muito bom e aconselho que todos tenham a partir dessa oportunidade de passar por aqui. Não quer dizer que isto é 100%. Um operador fica 100%. Não. Como eu falei há algum tempo. Em 3 anos, conseguimos para um manobrador de 80%, um bom operador, depois vai até os 100% se é que é.

Entrevistadora: Tem sempre espaço para aprender mais um bocado.

18. **Qual a sua visão sobre a importância destes simuladores na formação da área onde se encontra, nos manobradores?**

Entrevistado 1: É bom. Para os aprendizes, é simples de ver.

Entrevistadora: E para aqueles que já têm mais experiência?

Entrevistado 1: Sobre esta pergunta, acho que tem uma coisa muito boa, que é corrigir os nossos maus hábitos. Corrigir os hábitos de manobrar uma máquina parada, uma máquina ou um carro a ser manobrado sempre em manobra e andamento. E aí corrigir-nos alguns hábitos que temos connosco. E isso é muito positivo.

Pronto. Foi esta a minha última pergunta. Obrigada pela ajuda e participação no estudo.

Apêndice 6 – Transcrição da entrevista Formador 2

Entrevistadora: Primeiro queria dizer obrigada pela disponibilidade, eu sei que não é a sua zona de conforto, mas eu quero dizer obrigada na mesma, porque é muito importante eu ter estes dados todos.

Entrevistado 2: Obrigada.

1. **Qual é o cargo e que funções desempenha na empresa?**

Entrevistado 2: Fui manobrador durante 22 anos e agora sou formador.

2. **Como surgiu o desafio de ser formador?**

Entrevistado 2: Foi a administração que me convidou para ser formador, depois de 22 anos de manobrador, e fui convidado para ser formador.

3. **Quantas vezes ministrou a ação de formação no Simulador KCS600?**

Entrevistado 2: Isso, bem mais de 30, 40 vezes.

Entrevistadora: Durante um ano e meio?

Entrevistado 2: Sim. Mais ou menos.

4. **Como sabe, a formação é algo muito presente na empresa. Qual é a frequência que a formação do simulador KCS600 é posta em prática?**

Entrevistado 2: Sim, quando entram novos trabalhadores.

Entrevistado 2: Já está na casa a manobrar há algum tempo. Isso é que vem fazer o nível 3, sabe?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado 2: Já é uma pontuação muito abaixo do nível 1 e nível 2.

Entrevistadora: Já tem mais conhecimento.

Entrevistado 2: Já tem mais conhecimento e é por isso.

5. **Tendo em consideração a formação do simulador, acha que o plano de ação do simulador desenvolvido é o suficiente e satisfaz as necessidades que os trabalhadores apresentam quando chegam à empresa?**

Entrevistado 2: Sim, depois de desenvolvida a formação, acho que sim.

Entrevistado 2: Também tudo depende do nível que vem a fazer, não é? Se é uma pessoa que não tem experiência ou tem pouca experiência, faz nível 1 e nível 2. E uma com experiência nível 3. É muitas menos horas.

6. **Esta formação é algo que se resume apenas ao início de funções dos trabalhadores na empresa ou é algo que se prolonga ao longo do tempo? Existe uma formação contínua?**

Entrevistado 2: Nós temos formação contínua, sim, claro que temos.

7. É percetível um desenvolvimento de conhecimentos e competências dos formandos ao longo da ação? Se eles chegam ao fim com algum conhecimento?

Entrevistado 2: Sim, nós, como eu e o entrevistado 1, andamos sempre nas obras, também vamos avaliando e no final damos sempre o nosso feedback do desenvolvimento de cada manobrador que está connosco.

8. Quais são as dificuldades que os trabalhadores apresentam quando começam a frequentar a ação do simulador? Nisto, os que não têm experiência nenhuma.

Entrevistado 2: Bem, isto quer tenham experiência ou não apresentam sempre dificuldades.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado 2: Porque aquilo é virtual.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado 2: Posso dizer que aquilo provoca dores de cabeça, às vezes vômitos. Ok. Isso é muito importante também salientar isso porque depois com o habituar eles vão desempenhar o que nós pretendemos de cada cenário. Ok?

Entrevistadora: Ah, sim.

Entrevistado 2: Também sabemos que estão a ser avaliados. Não os largamos, estamos sempre ali ao lado deles a ver.

10. Qual é a faixa etária mais frequenta esta ação de formação?

Entrevistado 2: Nós temos de todas as idades, não é? Até aos 45. Normalmente. 45. Mas vem sempre dos 20.

Entrevistadora: Sim. Eu quando entrei por acaso entrou um rapaz da minha idade, mais ou menos. Estava muito entusiasmado para fazer a formação de simulador.

Entrevistado 2: Agora tenho um de 36. Estou aqui para ver se depois tem cada pesado. Aparece-me 21, também aparece-me. Também conheço 25.

11. Após a formação, considera que estes desafios e dificuldades são superados? Eu sei que vocês disseram que eles depois se sentem mais à vontade. Mas sentem que ainda existem desafios quando eles vão para o trabalho.

Entrevistado 2: Eles só saem daqui do simulador, quando eles estão mesmo preparados para ir para o terreno. Para nós não correrrmos tantos riscos. À beira deles, não é?

Entrevistadora: Ah, sim.

Entrevistado 2: Aqui é um bocado virtual, nós não temos riscos nenhuns. E eles só saem daqui quando nós acharmos que já atingimos muitos objetivos e vão para o terreno. No terreno vão desenvolver muito mais do que aqui, claro. Aqui é um conhecimento pequeno.

12. E como é que eles se sentem?

Entrevistadora: Agora estou a fugir aqui um bocadinho do guião. Mas como é que eles se sentem?

Entrevistado 2: Não estava para ver isto depois.

Entrevistadora: Como é que eles se sentem, por exemplo, no terreno? Comparado aqui, qual é a diferença maior que vocês sentem que eles apresentam?

Entrevistado 2: Depende de manobrador para manobrador. Temos manobradores que, os que vêm com alguma prática, dizem que no terreno é sempre muito melhor que no simulador, porque já estão mais habituados.

Entrevistadora: Sente que eles ficam assim mais nervosos? Assim no terreno.

Entrevistado 2: Eu acho que eles mostram que não estão tão nervosos. Estão no terreno, estão sempre acompanhados por nós.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado 2: E desenvolvem outro tipo de trabalho que não no simulador. Daqui já saem com algum conhecimento. Vão para lá e vão desenvolvendo outras coisas.

13. Acha que existe um interesse crescente da parte dos formandos para esta formação? E se calhar implementarem este tipo de formação em outras áreas?

Entrevistadora: Pode valer a pena o investimento?

Entrevistado 2: Tenho a certeza de que isso é uma aposta muito boa para as empresas. Muito boa. Porque nós, formadores, enquanto não tínhamos isto, tínhamos de explicar à pessoa como funciona a máquina. E corríamos mais riscos. Porque a pessoa não tem prática nenhuma e é um desgaste de combustível, aqui no simulador só saem com algum tipo de conhecimento nós tentamos que eles saiam dali com o melhor conhecimento possível e não corremos tantos riscos assim. Quando chegamos à obra explicamos outra vez como é que a máquina funciona e eles, assim, já sabem as disposições das máquinas. Isso é muito bom.

14. Quais os aspetos mais positivos da formação e quais as mudanças mais evidentes nos trabalhadores após a sua realização?

Entrevistado 2: É mesmo. Expostos ao perigo.

Entrevistadora: Quanto tempo, mais ou menos, é que demora até eles serem completamente independentes no terreno?

Entrevistado 2: Voltamos, um bocado, outra vez na mesma coisa. Depende só do manobrador, há uns que têm mais vontade de evoluir e, existem outros que se relaxam um bocadinho.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado 2: Não querem saber tanto.

16. Pode dizer que os trabalhadores mobilizam as competências adquiridas na formação para o seu posto de trabalho?

Sim, quando passam do simulador para o terreno.

17. É possível dizer que a formação ministrada tem um impacto positivo nos trabalhadores, tanto a nível profissional como a nível pessoal? Sentem que eles se sentem, assim, mais valorizados, por assim dizer?

Entrevistado 2: Sim. Sim, nós temos aí trabalhadores que se sentem mais valorizados.

Entrevistado 2: Depois de lá estar, eles ficam a gostar. Até quando é uma formação, não sei mais o que é que vamos fazer e dizemos que não nos apetece nada ir.

Entrevistadora: O início é que custa sempre mais.

Entrevistado 2: O nível da formação também é que vai influenciar.

18. Há algo que gostaria de partilhar sobre a sua experiência como formador?

Entrevistadora: Aprendeu muito?

Entrevistado 2: Nós aprendemos tanto num simulador como fora, também. Estamos todos a aprender uns com os outros. Às vezes, aprendemos com outros manobradores, que nós somos formadores que vamos ver. Estamos sempre a ver. Sempre a ver. Aprender manualmente.

Entrevistadora: Tem sempre espaço para aprender mais um bocado.

Entrevistado 2: Temos um espaço e com o simulador estamos sempre a aprender. Eu fui manobrador há 22 anos e ainda estou sempre a aprender, isso é muito positivo.

Entrevistadora: E faz muito bem.

19. Qual a sua visão sobre a importância destes simuladores na formação da área onde se encontra, nos manobradores?

Entrevistadora: E para aqueles que já têm mais experiência?

Entrevistado 2: É bom igual. Mas vem conhecer uma coisa diferente. Sim.

20. Mas não mostram, por exemplo, resistência?

Entrevistado 2: Sim. Há alguns até gostam de entrar ali e dizer que vão brincar com o Playstation. Mas já tivemos ali uns que eram maravilhosos e eles diziam, que isto realmente é bom. Depois mudam de opinião. Porque o simulador é igual a uma máquina, porque é uma máquina só que é virtual, mas os comandos, é tudo igual às outras máquinas. Podem mudar um comando e diferenciar-se das nossas máquinas, mas é praticamente igual, ou seja, simula igual, como se fosse uma giratória.

Pronto. Foi esta a minha última pergunta. Obrigada pela ajuda e participação no estudo.

Apêndice 7 – Transcrição da entrevista Chefia dos Manobradores

1. **Qual é o cargo que ocupa, no momento, na empresa?**

Chefia: Eu sou diretor do Centro Logístico de Braga.

2. **Como sabe, a formação é algo muito presente na empresa. Em que circunstâncias os trabalhadores fazem a formação no simulador?**

Chefia: O simulador foi uma coisa que adquirimos e que nos vem resolver muitos problemas porque nós admitimos operadores já com experiência, alguns sem experiência e depois outros que dizem que tem experiência. Depois o que é que isto implica, se nós daqui a uns anos compramos equipamentos novos caríssimos, as pessoas que operam com estes equipamentos tem de ter conhecimentos sólidos, não só em termos de execução das obras, mas também da parte da conservação da máquina. Então o que é que o simulador nos permite, quando entra alguém na empresa passa pelo simulador pelo menos umas duas semanas, fazendo operações e no fim o simulador consegue auferir o nível de conhecimento da pessoa que está lá e isso ajuda-nos bastante.

3. **Tendo em consideração a formação do simulador, acha que o curso da ação é o suficiente e satisfaz as necessidades dos trabalhadores? Acha que fica com manobradores completamente preparados para irem para o terreno?**

Chefia: Sabemos que aqui o limite é o céu, ou seja, temos sempre coisas a melhorar. Como eu disse anteriormente, o simulador permite que as pessoas que já operam há muito tempo, mas se calhar com alguns vícios e o simulador permite limar essas arestas.

Entrevistadora: Sim

Chefia: Isto depois resulta numa boa manobra do equipamento e consequentemente contribui para uma boa conservação dos equipamentos em termos de manutenção, porque se alguém não manobra o equipamento com inteligência vamos ter de lidar com algumas avarias que eram evitáveis.

4. **Acha que depois de saírem do simulador consegue identificar um melhor desempenho na obra?**

Chefia: Sim, mesmo o feedback que eu tenho recebido da manutenção é que agora uma série de avarias que aconteciam antes de nós termos o simulador, de otimizar o processo, baixaram drasticamente. E depois para além da pessoa que está ali a dar as aulas no simulador, eles passam ao terreno e põem em prática em ambiente de obra vamos tendo alguém que vai andando pelas obras para

ver se efetivamente os conhecimentos que eles adquiriram no simulador e, assim como, uma parte inicial da obra está a ser aplicada.

5. **Com a formação consegue verificar melhorias quanto à diminuição de erros/ acidentes e a eficácia dos trabalhadores?**

Chefia: Não, o feedback que me dão é que melhorou muito. Também temos pessoas que andam pelas obras a auditar as pessoas que passaram pelo simulador e este o feedback que traz é que as coisas agora estão muito melhores.

6. **De um modo geral, na sua opinião, mesmo com a participação na ação de formação do simulador KCS600, existem trabalhadores limitados quanto a algumas das funções que desempenham?**

Chefia: Sim, nós temos operadores que chegaram ao topo por via da experiência, mas há muitos aspetos na questão da segurança, até para se enquadrarem no próprio ambiente de obra há pessoas que precisam de outro tipo de valências. É por isso que aqui temos formação da parte da segurança, da comunicação, etc.

7. **Os trabalhadores conseguem aplicar de forma eficaz as competências adquiridas no seu dia a dia?**

Chefia: Sim.

8. **Na sua opinião, a formação é uma mais-valia para a melhoria da sua equipa?**

Chefia: Isso é inquestionável, claro que sim. Nós só conseguimos evoluir à medida que vamos aprendendo, nomeadamente com a formação porque não há ninguém que já saiba tudo.

9. **Considera que existem lacunas que devem ser solucionadas? Se sim, quais? Existe mais alguma coisa que possa ser melhorada.**

Chefia: Sim, a parte que eu identifico do departamento no geral, nós temos encarregados, diretores de obra, motoristas, manobradores e na formação nós temos que procurar promover áreas, por exemplo na comunicação. Isto porque, e com respeito aos encarregados e aos técnicos de obra, ou seja, chefias intermédias, como temos várias nacionalidades, n culturas também é preciso nós ajustarmos a nossa comunicação de acordo com certos aspetos culturais que depois vão ter influência na forma que eles fazem abordagens. Nós temos aqui africanos há uns anos, que tinham alguma dificuldade em aceitar as abordagens por parte dos encarregados e diziam que eram muito brutos, etc., mas aqui no norte somos mais assim. Por isso é que é importante a formação, depois temos, ainda, pessoas que ainda só sabem escrever o nome

Entrevistadora: Sim.

Chefia: São bons operadores, mas precisavam de se desenvolver mais. Quando vieram as novas oportunidades tivemos pessoas que aproveitaram isso, dizem que até foi tipo um elevador social porque alguns chegaram a tirar o 12º ano, temos encarregados que só tinham a 2ª ou a 3ª classe, que hoje são encarregados com o nível 4 ou o nível 5 por causa da formação. Então a formação é sempre importante.

Entrevistadora: Para evoluirmos sempre.

Chefia: Até nos aspectos motoristas, eles tiram a carta de condução e vão a fazer um curso do CAM, mas depois no dia-a-dia há aspectos que eles podem e estão a melhorar, também pelo menos nesse tipo de formação.

10. Quais são os aspetos positivos e negativos que pode destacar sobre a formação?

Entrevistadora: Eu sei que você não está ali todos os dias com eles, mas qual é o feedback que recebe?

Chefia: Eu só vejo coisas positivas.

Entrevistadora: Ainda não viu nenhum aspecto negativo?

Chefia: Não, negativo não.

Entrevistadora: Isso é bom.

11. Existem outras áreas ou competências que considera necessário abordar em formações futuras?

Entrevistadora: Como já disse é o desenvolver, por exemplo, o português, a escrita...

Chefia: O português, a escrita, criar também esta cultura de leitura, porque há muita informação que a empresa divulga, mas eu sei que muitos não ~~lêem~~leem, não ~~lêem~~leem porque têm limitações.

Entrevistadora: Ou não sabem mexer nos equipamentos.

Chefia: Sim, não sabem ler, mas a empresa até promove formações porque todos têm um e-mail e um telemóvel com alguma tecnologia avançada, que as comunicações recebem e-mails, tem o WhatsApp.

Entrevistadora: Sim.

Chefia: A empresa disponibiliza tecnologia avançada, só é preciso que eles tirem partido disso.

12. Na sua opinião, é importante a empresa apostar em formação contínua? Se sim, porquê?

Chefia: Sim, eu já estou aqui já há 26 anos e a empresa cresceu porque aposta muito na formação.

Entrevistadora: Na formação. Sim.

Apêndice 8 - Consentimento Informado Entrevistas

Declaração de Consentimento

Eu, _____ aceito de minha livre vontade participar neste estudo, que tem como questão: Que impacto tem a formação no desempenho e posto de trabalho dos trabalhadores? realizado por Mariana Mesquita Vieira da Silva sob a orientação do Professor Doutor Guilherme da Silva Rego, Professor no Instituto de Educação da Universidade do Minho, no âmbito do relatório de estágio do Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela investigadora.

Tenho também conhecimento que a minha entrevista será gravada e será utilizado um bloco de notas para registo de informações relevantes à investigação. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de anonimato que me são dadas pela investigadora.

Assinaturas:

Entrevistado (a):

_____

Investigadora:

_____

Anexos

Anexo 1 – Simulador KCS 600

