

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

***ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES SOBRE OS IMPACTES DA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL NO DESEMPENHO DOS RECURSOS HUMANOS DA
UNIVERSIDADE DE ÉVORA***

Dissertação de mestrado apresentada por:

MARIA HORTENSE PITEIRA PEREIRA BOM DOS SANTOS

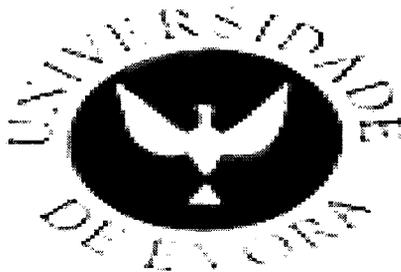
Orientadores:

PROF. Doutora Maria de Fátima Jorge

PROF: Doutor Nuno Rebelo dos Santos

ÉVORA

2010



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

***ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES SOBRE OS IMPACTES DA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL NO DESEMPENHO DOS RECURSOS HUMANOS DA
UNIVERSIDADE DE ÉVORA***

Dissertação de mestrado apresentada por:

MARIA HORTENSE PITEIRA PEREIRA BOM DOS SANTOS



Orientadores:

PROF. Doutora Maria de Fátima Jorge

PROF: Doutor Nuno Rebelo dos Santos

172 627

ÉVORA

2010

*Aos que amo e que nenhuma morte pode extinguir...
são pó de estrelas para toda a eternidade.*

RESUMO

Análise das percepções sobre os impactes da formação profissional no desempenho dos recursos Humanos na Universidade de Évora

O estudo que se pretende desenvolver no âmbito desta Dissertação de Mestrado tem como objectivo geral proceder à análise das percepções sobre os impactes da formação Profissional no desempenho profissional dos recursos humanos na Universidade de Évora. Para concretizar a finalidade deste trabalho, procede-se à reflexão sobre os impactes sócio-organizacionais de uma estratégia avaliativa da formação ministrada pela Universidade de Évora, através do estudo da análise dos diferentes modelos de gestão e de desenvolvimento teóricos da formação, no desempenho dos recursos humanos, nomeadamente o modelo de Kirkpatric, através da transferência de conhecimentos e motivação dos mesmos.

Relativamente à Metodologia a ser utilizada a investigação é de natureza qualitativa e interpretativa, incidindo no Estudo de Caso no âmbito do Núcleo de Formação Contínua da Universidade de Évora

No que concerne aos resultados esperados com este trabalho, pretendemos analisar as percepções sobre os impactes na eficácia das acções de formação realizadas no do POAP em 2006/2007, na óptica de diferentes instâncias organizacionais, relativas à transferência de conhecimentos para contexto de trabalho; aquisição de novas competências por parte dos recursos humanos Universidade de Évora.

PALAVRAS-CHAVE

Formação Profissional; Competências; Desempenho Profissional

Abstract

Perceptions' analysis on the impacts of the professional training in the performance of the human resources in the University of Évora

The study that is to be developed in the extent of this master's degree essay has as general goal to analyse the perceptions on the impacts of the professional training in the professional performance of the university of Évora's human resources. In order to achieve this goal there'll be considerations on the impacts of socio-organizational of an assessment strategy of the training led by the University of Évora, by studying the analysis of several theoretical models of management and development in training, in the performance of the human resources, namely the application of the Kirkpatrick model, through knowledge exchange and motivation of the human resources.

In what concerns the methodology being used in the investigation it is of qualitative and interpretative kind and it will fall upon the Case Study of the Continuous Training Department of the University of Évora.

Regarding the expected results of this written essay it is intended to analyse the perceptions of the impacts in the effectiveness of the training sessions which occurred in the extent of POAP in 2006/2007, regarding the different organizational authorities, in what concerns the knowledge exchange to the working environment, acquisition of new abilities of the human resources of the University of Évora.

Keywords

Professional Training; Abilities; Professional Performance

AGRADECIMENTOS

O meu muito Obrigada a todos aqueles que, de alguma forma, colaboraram nesta jornada, formal ou informalmente, directa ou indirectamente, apoiando, encorajando, ensinando, questionando e que contribuíram para a elaboração e concretização deste trabalho de investigação.

Particularmente, à Prof. Doutora Fátima Jorge, a minha especial estima, pela sua confiança e incentivo manifestado, bem como o seu apoio, disponibilidade e elevada competência demonstrada que valorizaram o meu percurso formativo, assim como ao Prof. Doutor Nuno Santos, pelo constante apoio, disponibilidade encorajamento incondicional.

Uma palavra de agradecimento a todos os colegas de trabalho que me apoiaram e incentivaram e, não menos importante a todos aqueles pela simpatia e colaboração se disponibilizaram a responder à entrevista proposta.

À minha família, ao Fernando, ao David e Cláudia, agradeço o amor, a paciência, o apoio e incentivo que sempre me deram, mesmo quando algo corria menos bem.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AEP – Associação de empresas Portuguesas

AP – Administração Pública

art. – artigo

G – grupo

GRH – Gestão de Recursos Humanos

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

INOFOR – Instituto para Inovação na Formação

MQE – Ministério da Qualidade e Emprego

nº – número

NUFOR – Núcleo de Formação Contínua

POAP – Programa Operacional da Administração Pública

RH – Recursos Humanos

SIADAP – Sistema de Avaliação do Desempenho da Administração Pública

Sr. – Senhor

UE – Universidade de Évora

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ESTUDO TEÓRICO	7
CAPITULO I – MODELOS DE GESTÃO E DE DESENVOLVIMENTO DOS R.H.....	8
1.1. Diferentes abordagens de gestão e de desenvolvimento dos R.H.	8
1.2. Processos e dinâmicas humanas na organização	16
1.2.1. Teoria da motivação humana de MASLOW (1954)	17
1.2.2. Teoria da comparação social de FESTINGER (1954)	17
1.2.3. Teoria da identidade social de TAJFEL (1981/1982; 1981/1983)	18
1.2.4. Teoria da auto-determinação (2005)	19
1.2.5. Teoria da equidade de ADAMS (1971)	19
1.3. Processos de gestão da avaliação do desempenho	22
1.4. O sistema de avaliação do desempenho profissional na AP	26
1.5. Teorias da satisfação organizacional	29
1.5.1. Valores, atitudes e satisfação com o trabalho	32
CAPITULO II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E G.R.H.	36
2.1. Formação e aprendizagem.....	38
2.2. Modelos de avaliação da formação nas organizações	41
2.3. Práticas e processos de formação nas organizações	53
2.4. Formação profissional e a cultura organizacional	55
2.5. Desenvolvimento de competências	59
2.5.1. Abordagens ao conceito de competências	59
2.5.2. História e desenvolvimento conceptual	60
2.5.3. As diferentes abordagens das competências	63
2.5.4. Abordagens ao conceito de competências	67
2.5.5. Definições do conceito de competência	69

2.5.6. Formação profissional e desenvolvimento de competências	71
PARTE II – ESTUDO EMPIRICO	75
CAPITULO III –METODOLOGIA.....	76
3.1. Opção Metodológica	76
3.2. Tipo de Estudo	76
3.3. Contexto do Estudo	79
3.3.1. Políticas de formação profissional da Universidade de Évora	80
3.4. População e Amostra.....	82
3.5. Critérios de Selecção da Amostra	83
3.6. Caracterização da Amostra.....	83
3.7. Procedimentos de recolha de dados	85
3.8. Apresentação dos entrevistados	86
3.9. Análise e descrição das entrevistas	89
CAPITULO IV– Apresentação e análise dos dados	98
4.1. Apresentação e análise de dados das entrevistas ao Grupo de Dirigentes (G1)	98
4.2. Apresentação e análise de dados das entrevistas aos Responsáveis de Serviços (G2).....	107
4.3. Apresentação e análise de dados das entrevistas aos Foramandos (G3)	117
CAPITULO V– DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	136
CONCLUSÃO	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149

ANEXOS

ANEXO I – Guião das Entrevistas e Cronograma

ANEXO II – Documentação do NUFOR

ANEXO III – Carta de Consentimento informado dirigida ao Sr. Reitor da Universidade de Évora

ANEXO IV – Referências Bibliográficas Indirectas

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - <u>Caracterização dos entrevistados – categoria/cargo</u>	84
GRÁFICO 2 - <u>Serviços a que pertencem os entrevistados</u>	98
GRÁFICO 3 - <u>A análise das necessidades de formação</u>	100
GRÁFICO 4 - <u>Temas e subcategorias e unidades de registo das entrevistas do G 1</u>	106
GRÁFICO 5 - <u>Temas e subcategorias e unidades de registo das entrevistas do G 2</u>	116
GRÁFICO 6 - <u>Identificação dos entrevistados do grupo3</u>	118
GRÁFICO 7 - <u>Número de Acções frequentadas do grupo 3</u>	120
GRÁFICO 8 - <u>Factores de motivação para a frequência das acções de formação</u>	121
GRÁFICO 9 - <u>Conteúdos e métodos como factores de motivação</u>	128
GRÁFICO 10 - <u>Temas e subcategorias e unidades de registo das entrevistas ao G 3</u> ...	132
GRÁFICO 11 - <u>Avaliação da formação pelas organizações</u>	137

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – <u>Ciclo dos recursos humanos</u>	9
FIGURA 2 – <u>Um modelo do comportamento de empregados</u>	10
FIGURA 3 – <u>Modelo do fluxo causal de competências</u>	12
FIGURA 4 – <u>Modelo de formação individual</u>	42
FIGURA 5 – <u>Modelo de eficácia crescente</u>	43
FIGURA 6 – <u>Modelo de mudança organizacional</u>	44
FIGURA 7 – <u>Modelo de Kirkpatrick</u>	47
FIGURA 8 – <u>Enquadramento da formação na estratégia empresarial</u>	54

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - <u>As principais abordagens de gestão das pessoas e seus enfoques</u>	15
QUADRO 2 – <u>Tipologia dos modelos de explicação de satisfação</u>	30
QUADRO 3 – <u>Consequências culturais da formação em gestão</u>	59
QUADRO 4 – <u>Principais termos relacionados com o conceito de competência</u>	70
QUADRO 5 – <u>Objectivos e Questões de Investigação</u>	77
QUADRO 6 – <u>Resumo Quantitativo da Formação para Pessoal não Docente-2006</u>	81
QUADRO 7 – <u>Resumo Quantitativo da Formação para Pessoal não Docente-2007</u>	82
QUADRO 8 – <u>Caracterização da amostra</u>	84
QUADRO 9 – <u>Classificação da informação recolhida</u>	95
QUADRO 10 – <u>Factores de motivação</u>	121
QUADRO 11 – <u>Aplicação da(s)acção(ões) no desempenho das funções</u>	123
QUADRO 12 – <u>Confiança para utilizar novos conhecimentos</u>	125
QUADRO 13 – <u>Tipo e expectativas</u>	129
QUADRO 14 – <u>Mapa de cobertura das questões de investigação com a análise das entrevistas dos 3 grupos de entrevistados</u>	135

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da Formação Profissional tem acompanhado o meu percurso académico nas suas etapas mais marcantes. Desde a realização do meu Trabalho de Fim de Curso no âmbito da licenciatura em Sociologia cujo tema foi “O impacto da Formação Profissional Contínua na Motivação para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos na Universidade de Évora” que o meu interesse pela temática da formação e desenvolvimento dos Recursos Humanos se foi sistematizando e consolidando. Na busca de identificar, analisar e avaliar a eficácia da formação profissional praticada na Universidade de Évora, através do Núcleo de Formação Contínua (NUFOR), unidade orgânica na qual exerci funções na carreira de Técnica Superior durante 3 anos, foi-me proposta a realização de um estudo sobre a avaliação da formação profissional, das acções de formação no âmbito do Programa Operacional da Administração Pública (POAP), realizadas em 2006-2007, tendo por base o Modelo de Kirkpatrick - nível 3 e as suas repercussões no desempenho profissional dos funcionários, não podendo ficar indiferente a tal desafio.

O Modelo de Kirkpatrick identifica quatro níveis em que a formação deve ser avaliada como aponta Caetano (2007:41): nível 1 – satisfação/reacções dos participantes; nível 2 – aprendizagens dos participantes; nível 3 – Transferência de conhecimentos/mudanças de comportamento no trabalho; e nível 4 – impacte/resultados finais de todo o programa de aprendizagem.

O Modelo de Kirkpatrick, segundo o seu autor D. Kirkpatrick (1996), consiste num modelo de avaliação cujo predomínio assenta nas seguintes abordagens:

1. Verificação do cumprimento de objectivos de aprendizagens;
2. Processo formativo;
3. Resultados/benefício da formação para o público alvo.

O autor do modelo caracteriza-o por ser um modelo hierárquico de resultados da formação que visa medir a qualidade de uma intervenção formativa partindo da análise

de quatro níveis de avaliação que assenta nos pressupostos em que cada nível é importante e tem impacto no nível seguinte; à medida que se avança mais complexo se torna o processo.

No que concerne ao nível 3- Avaliação da formação de transferência de conhecimentos adquiridos em termos de contexto organizacional, pretende por um lado, promover a aprendizagem contínua dos funcionários, sendo que, haverá maior probabilidade de se obter comportamentos pós formativos, nomeadamente a emergência de novas competências. Por outro lado, ser capaz de propiciar um clima facilitador de transferência concretizado.

Este nível assume como objectivo averiguar em que medida os formandos transferem para o contexto de trabalho as aprendizagens, ou seja, conhecimentos, competências e comportamentos. Por outro lado, saber se as alterações nos comportamentos contribuem para que os formandos atinjam os objectivos individuais de desempenho. Para a avaliação da formação neste nível é importante as características dos formandos. No que concerne aos resultados, este modelo, segundo o autor deve permitir: *i)* garantir o ajustamento dos conteúdos – (relevância e aprofundamento) às exigências do trabalho dos formandos; *ii)* assegurar que os modelos e práticas pedagógicas permitam aos formandos aprender o que se pretende aprender; *iii)* incluir conhecimentos sobre o modo de transferir a aprendizagem para o local de trabalho.

Este trabalho de Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Profissional intitulado “Análise das percepções sobre os impactes da formação profissional no desempenho dos recursos humanos na Universidade de Évora” pretende dar resposta a este desafio.

Neste contexto, a elaboração deste estudo demonstra um carácter inovador na aplicação de um modelo de avaliação da formação profissional da Universidade de Évora. Permitirá conhecer com melhor precisão os resultados no sentido de saber quem avalia; o que se avalia, como se avalia; quando se avalia, e com que finalidade se avalia,

questões que vamos procurar responder neste estudo. A ousadia deste trabalho prende-se com os resultados esperados, da análise das percepções sobre impactes formação profissional no desempenho profissional, no âmbito das acções promovidas pelo NUFOR da Universidade de Évora.

Questões de investigação

- ▶ Qual o verdadeiro impacte da eficácia das acções de formação realizadas no âmbito do POAP?

- ▶ Qual a participação e envolvimento das chefias no processo da formação profissional?

- ▶ Que novas competências foram realmente adquiridas pelos formandos com a frequência das acções de formação?

- ▶ Qual o impacte concreto da Formação Profissional no Desempenho Profissional?

Tendo por base a problemática da formação e as questões de investigação formuladas definimos os objectivos deste trabalho de investigação, o objectivo geral e os objectivos específicos.

O objectivo geral deste trabalho consiste em analisar as percepções sobre os impactes da formação profissional no desempenho dos recursos humanos na Universidade de Évora.

Como forma de operacionalizar este objectivo definimos três objectivos específicos:

1. Analisar o impacte da eficácia das acções de formação realizadas no âmbito do POAP 2006/2007.
2. Analisar a transferência de conhecimentos na aquisição de novas competências por parte dos funcionários da U. E..

3. Identificar o contributo da formação profissional no desempenho profissional dos funcionários da U.E..

A motivação que guiou este trabalho, como já foi dito, prende-se com o interesse em compreender o processo da formação profissional e o seu impacte no desempenho profissional dos recursos humanos na Universidade de Évora, através de um processo de avaliação da transferência de conhecimentos adquiridos com a frequência das acções de formação. Segundo Gouveia (2005:155) “...a transferência é uma ligação mágica entre o desempenho em sala e algo que é suposto acontecer no mundo real”. Em termos práticos, a transferência pode ser encarada como uma contínua e efectiva aplicação ao contexto de trabalho das competências e conhecimentos adquiridos em contexto formativo. Este processo da transferência de formação, ou seja, da aprendizagem para a prática real de trabalho foi inicialmente evidenciado pelos modelos hierárquicos de avaliação da formação, nomeadamente o modelo de Kirkpatrick.

O Presente estudo está sintetizado em cinco capítulos.

- O primeiro capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre os modelos de gestão e de desenvolvimento dos recursos humanos, políticas e práticas relativas à avaliação do desempenho profissional, bem como a motivação e satisfação no trabalho, ferramentas que nos ajudam a perceber melhor o caminho a percorrer neste trabalho.
- O segundo capítulo aborda a formação profissional e o desenvolvimento de competências.
- O terceiro capítulo apresenta a opção metodológica do estudo de caso na Universidade de Évora.
- O Quarto capítulo apresenta os resultados obtidos das entrevistas e da análise documental obtida no Núcleo de formação Contínua (NUFOR) de forma a comparar e a clarificar de modo mais consistente os dados obtidos.
- O Quinto capítulo regista as conclusões efectuadas através dos resultados obtidos, em termos de fragilidades e potencialidades, quer numa visão de

orientação na implementação destes conceitos na organização, quer numa visão de investigação futura sobre esta temática.

Relativamente à estrutura do estudo de caso foi desenvolvido tendo em conta os seguintes aspectos:

- Apresentação da organização, a sua estrutura e uma breve caracterização dos recursos humanos;
- Os aspectos metodológicos que serviram de guia na análise do estudo, com especial realce para as entrevistas semi-estruturadas realizadas;
- Caracterização das acções de formação realizadas no âmbito do POAP.

Ao delinear a metodologia, foram seleccionadas algumas técnicas de investigação, considerando as que melhor se adaptavam à realidade em estudo, incidindo estas no recurso à análise documental. Esta análise documental foi feita com base numa pesquisa bibliográfica e na sua análise sobre a problemática em causa, sem dúvida, imprescindível para o aprofundamento do conhecimento da mesma e para a construção do enquadramento teórico conceptual.

Este estudo é exploratório e descritivo, não assume generalizações. Exploratório, como referem Carmo & Ferreira (1998) os objectivos estão delineados em termos de reconhecimento de uma dada realidade e no emergir de questões que conduzam a um melhor entendimento dessa mesma realidade. É um estudo descritivo porque pretende como indicam Biklen e Bogdan (1994) analisar de uma forma minuciosa, os dados em toda a sua riqueza do fenómeno em estudo, respeitando, tanto quanto possível, a forma como estes foram registados ou transcritos.

Neste estudo os grupos de sujeitos são:

- Grupo de Dirigentes
- Grupo de Colaboradores a desempenhar cargos de chefia;
- Grupo de Formandos que são funcionários não docentes da U.E.

O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada realizada a dez formandos; a três colaboradores desempenhando funções de chefia/coordenação; a dois dirigentes a exercer funções de direcção e/ou coordenação nas áreas dos ensinos e formação.

PARTE I

ESTUDO TEÓRICO

Capítulo I- Modelos de Gestão e de Desenvolvimento dos R.H.

1. Diferentes abordagens de gestão e de desenvolvimento dos R.H

A multiplicidade de abordagens existentes na área da gestão das pessoas vem contrariar a ideia geral de um único paradigma para gerir pessoas no seio das organizações. Segundo Abrahamnos (1996) e Purcel (1987) referidos por Moura (2000), o conceito de gestão de recursos humanos está, actualmente, bastante consistente, ainda que a importância seja mais prática do que científica. Estas abordagens pretendem correlacionar as práticas de gestão das pessoas com a eficácia organizacional.

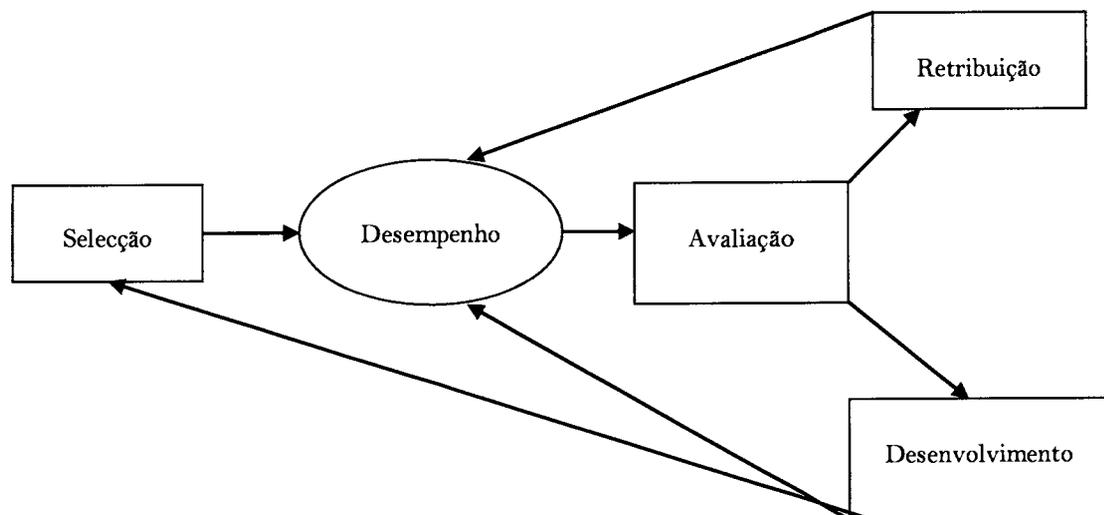
Neste sentido, a literatura menciona que alguns dos vários modelos se discute sobre a importância teórica de gestão de recursos humanos, não é unânime. Breswster (1994) e Legge (1995), utilizaram uma metáfora informática procedendo a uma análise crítica do modelo de G.R.H. baseada nas expressões “*soft*” e “*hard*”.

A perspectiva “*soft*” da G.R.H. coloca a sua ênfase na palavra *Humanos*, que considera como investimento. Contrariamente a perspectiva “*hard*” da G.R.H., coloca a sua ênfase na palavra *Recursos*, que considera como um custo. Mas, embora sejam diferentes, contém mais elementos convergentes no sentido de considerarem a importância das pessoas desenvolverem as suas capacidades, a necessidade de adequar as pessoas às tarefas, entre outros, (Jorge, 2003).

A terminologia gestão de recursos humanos foi retomada nos anos 60 sublinhando a importância das pessoas como recursos humanos, os quais devem ser geridos em conjunto com outros recursos da organização (Moura, 1993). Em termos conceptuais, gestão *de recursos humanos* desenvolveu-se a partir do conceito de Gestão de Pessoal antes dominante na literatura, embora fosse bastante utilizada na prática organizacional, o que não constitui consenso na literatura existente. Em termos científicos, existe uma diversidade de abordagens que caracterizam o conceito de gestão de recursos humanos, consoante as diferentes áreas científicas de base, (de gestão, de psicologia, de comportamento, etc) ou do tipo de evidência (micro, meso, macro).

A clássica tipologia da área da gestão de recursos humanos segundo Decenzo e Robbins (1988) reúne-se em quatro domínios *i)* aquisição; *ii)* manutenção; *iii)* motivação e *iv)* desenvolvimento de recursos humanos. Por outro lado, existe na literatura quem define como Fombrun, Tichy e Devanna (1984) citados por Serrano e Sequeira (2002) um ciclo de gestão de recursos humanos evidenciando-se quatro componentes: selecção; desempenho; avaliação; retribuições. Estas componentes traduzem as actividades de recursos humanos com o objectivo de aumentar o desempenho organizacional e desenvolvimento, como se pode observar na figura 1.

Figura 1. Ciclo dos Recursos Humanos



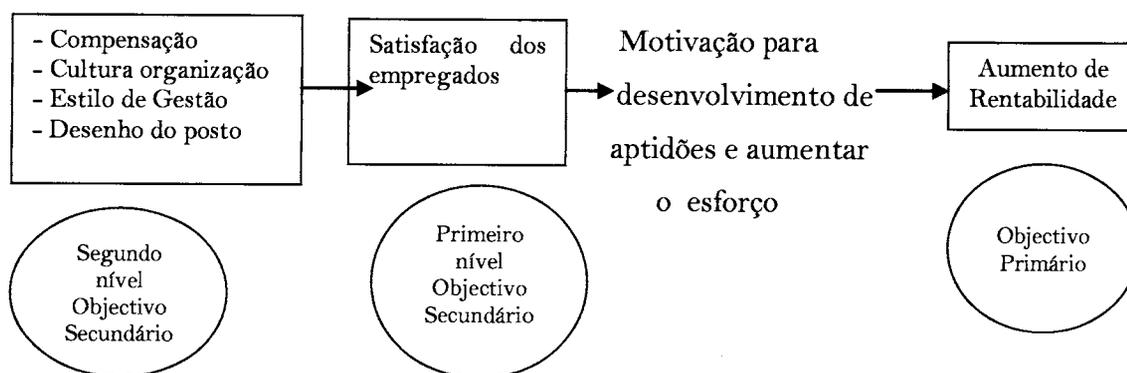
Fonte: adaptado de Fombrun, Tichy e Devanna (1984:41) citado por Moura (2000) *Gestão dos Recursos Humanos - Influências e Determinantes do Desempenho*. Lisboa: Edições Sílabo, 36.

Esta sequência de actividades incluídas no ciclo de recursos humanos, desempenhadas por todos os gestores de recursos humanos em todas as organizações, cuja avaliação de desempenho segundo Moura (2000) que cita Fombrun *et al*, (1984) é destacada, sendo considerada a chave para um sistema efectivo de recursos humanos ainda que, constantemente, lhe seja atribuída pouca relevância.

Atkinson, Watherhouse & Wells (1997) referenciados por Moura (2000) partem da abordagem designada como **medida estratégica do desempenho**, na qual a organização, assume dois tipos de objectivos:

- a) *os objectivos primários* – estes correspondem aos objectivos para que foi criada a organização;
- b) *os objectivos secundários* - estes são estabelecidos pelo que a organização tem como expectativa e fornece a cada grupo de interessados para realizar os objectivos primários.

Figura 2. Um Modelo do Comportamento de Empregados



Fonte: adaptado de Atkinson, Watherhouse & Wells (1997:29) citado por Moura (2000). *Gestão dos Recursos Humanos - Influências e Determinantes do Desempenho*. Lisboa: Edições Sílabo, 45.

A medida do desempenho possibilita à gestão, testar e gerir as relações com os empregados de modo mais efectivo e confirmar a informação para permitir e executar as escolhas adequadas nos sistemas que atingem os colaboradores. Em suma, Moura (2000:45) que cita Atkinson; Watherhouse & Wells (1997:30) referindo que “ (...) o sistema de medida do desempenho é o centro do sistema e controlo que assegura a aprendizagem organizacional”.

Conforme a **abordagem das melhores práticas** Serrano & Sequeira (2002) referenciam Pfeffer (1994), que salienta não existir um melhor caminho para gerir pessoas. As organizações que se ajustam com maior sucesso competitivo ao novo

contexto social e económico inclinam-se a ser caracterizadas por um conjunto de práticas e políticas de gestão de recursos humanos bem delimitadas.

Nesta abordagem, Serrano e Sequeira (2002) citam Pfeffer (1994:16), “os factores críticos na concretização do sucesso competitivo através das pessoas, constituem as aptidões dos colaboradores e a capacidade para desenvolver uma força de trabalho capaz para alcançar o sucesso e que não possa ser duplicada rapidamente por terceiros”.

Os aspectos com mais relevo nesta abordagem são: os planos de mercado interno relativamente desenvolvidos (no âmbito de promoções, treino e desenvolvimento individual de carreira); sistemas flexíveis de organização do trabalho; práticas retributivas baseadas no desempenho e/ou aptidões; altos níveis de trabalho de equipa e participação dos empregados nas decisões relacionadas com as tarefas; e extensos acordos de comunicação interna.

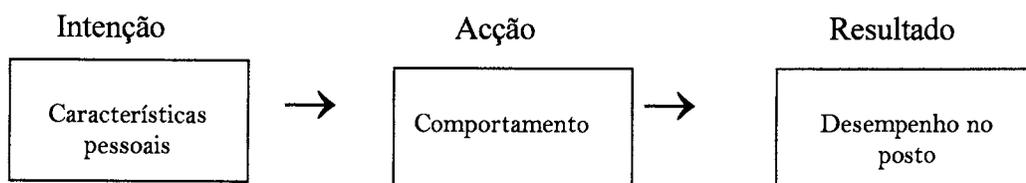
A abordagem de **gestão pelo elevado compromisso** (*high commitment management*) foi desenvolvida por Waltson (1985) e Lawler (1986) criaram um modelo de compromisso, no qual o sistema de gestão de pessoas é constituído por políticas que promovem reciprocamente nos objectivos, na influência, no respeito, nas retribuições e na responsabilidade, de forma a gerir compromissos que conduzirão a melhores desempenhos económicos e a um maior desenvolvimento humano (Moura, 2000).

Relativamente à **abordagem das competências** surge com McClelland no início dos anos 70 do século XX. De um modo geral, definem-se competências como motivações, traços pessoais, auto-conceitos, atitudes ou valores, conhecimentos adequados ou aptidões cognitivas ou comportamentais, confrontados com o desempenho do posto. As competências relacionadas a uma certa situação, estabelecem comportamentos capazes de antever o desempenho no local de trabalho (Moura, 2000:60).

Conforme Serrano e Sequeira (2002: 95) citam Spencer *et al.*, (1992) para estes, as competências compreendem uma intenção, uma acção e um resultado, que designam

por modelo de fluxo causal de competências (figura 3). Estes elementos, por serem observáveis, são factores de diferenciação entre as competências.

Figura 3. Modelo do fluxo causal de competências



- Motivação
- Traços
- Auto-conceitos
- Conhecimento

Fonte: Adaptado de Spencer *et al.* (1993:7) citado por Moura (2000), *Gestão dos Recursos Humanos -Influências e Determinantes do Desempenho*. Lisboa: Edições Sílabo, 61.

Assim, a análise de competências do posto certifica, de acordo com Spencer *et al.* (1993) referenciado por Moura (2000), uma informação importante para diversas funções de gestão de recursos humanos: recrutamento, selecção, avaliação do desempenho, formação e desenvolvimento, planos de carreira, sucessão/planeamento de recursos humanos, retribuição baseada nas competências e retenção. Neste sentido, num sistema de gestão de recursos humanos baseado nas competências, todas as funções de gestão dos recursos humanos estão concentradas na combinação entre as exigências da competência do posto e as competências pessoais.

A **abordagem do Capital Humano**, adequada à gestão das pessoas, segundo Odiorne (1984) referido por Moura (2000), fundamenta-se na ideia dos empregados como um activo. Esta teoria advoga que se os empregados são um activo e tem valor, então, conseguem ser geridos, em grande parte, da mesma maneira que uma carteira de acções, isto significa, uma forma de desenvolver o seu valor para a organização. As duas dimensões para avaliar o capital humano constituem o potencial e o rendimento (performance). Na gestão de recursos humanos a principal finalidade da carteira de activos é a produção de uma força de trabalho com elevado potencial de contribuição,

versatilidade de aptidões, sentido de posse, longevidade em anos de serviço e alta qualidade de desempenho no que concerne aos objectivos da organização.

No que diz respeito à **abordagem da gestão pelo desempenho**, tem por base o processo, segundo Armstrong (1992) de conduzir, avaliar e desenvolver, motivar e remunerar as pessoas para que estas melhorem os seus resultados e os da organização. Uma teoria mais elaborada proposta por Philpot e Sheppard (1992), citados por Moura, (2000:59), a gestão de desempenho é um processo constituído por sete elementos que actuam de forma integrada para melhorar os níveis de desempenho dos recursos humanos: 1) desenvolvimento de declaração da missão; 2) estratégia e objectivos de negócio; 3) declaração de valores; 4) identificação dos factores críticos de sucesso; 5) indicadores de desempenho; 6) condução de revisões do desempenho; (7) revisões salariais e melhorias do desempenho.

Os autores desta abordagem consideram que os factores na criação de um esquema de gestão de desempenho, depende das políticas de recursos humanos aceites, das influências externas e do contexto nacional dos recursos humanos.

Existe uma interligação entre as abordagens acima referidas e a abordagem da **gestão pela Qualidade Total**, Moura (2000), cita Dean e Bowen (1994:394) uma vez que emerge do conceito de qualidade articulado com os princípios de gestão, que são:

- i) ênfase no cliente cujo objectivo passa pela satisfação do mesmo e é expresso pela qualidade da organização em planear, distribuir produtos e serviços que satisfaçam as necessidades do cliente;
- ii) a melhoria contínua demonstra um compromisso com a análise contínua de processos técnicos e administrativos com o intuito de estabelecer melhores métodos;
- iii) equipa de trabalho, esta ilustra a colaboração entre gestores, entre funções e com os clientes e fornecedores, ou seja, as relações que fazem parte de uma organização.

Nesta linha de pensamento Spencer (1994:446) considera a gestão pela qualidade total uma prática de gestão compreensiva que capta sinais de diferentes modelos estabelecidos e, na medida em que lhe assegura uma metodologia para a sua utilização, os potencia.

Neste âmbito é importante abordarmos a **teoria de gestão de auto-avaliação, conhecida como modelo de auto-diagnóstico**, que teve a sua origem nos conceitos da gestão pela qualidade. Contudo, ambas divergem, no aspecto da auto-avaliação corresponder a um instrumento alicerçado numa grelha analítica, enquanto que a abordagem de gestão pela qualidade total ser principalmente uma ferramenta conceptual que associa o cumprimento das normas internacionais de qualidade (*International Standart Organization*) com os sistemas de gestão que lhe são inerentes, incluindo o sistema de gestão de pessoas, segundo Anderson et all, (1994); Dean et All, (1994); Spencer, (1994) referenciados por Moura (2000:64), que diz que esta abordagem “*começa a ser designada por Modelo Integrado de Gestão*”. Com esta abordagem pretende-se identificar o que funciona bem e o que necessita de melhorias, e é neste aspecto que pode ajudar as organizações a reforçar os seus pontos fortes e fragilidades e medir os progressos do seu processo de melhoria.

Segundo Bilhim (2006), a gestão de recursos humanos deve estar integrada num plano estratégico da organização, articulada com as restantes funções, financeira, marketing, produção qualidade entre outras. Um dos problemas que o autor sublinha e que coloca em causa a eficácia organizacional, citando Pfeffer e Sutton (1999) é o diferencial entre o saber e o fazer. Para este autores a eficácia depende mais do modo como os gestores são capazes de transformar o saber em fazer do que em saber o que fazer. É mais fácil aumentar o saber das organizações do que habilitá-las a actuar com base nesse saber.

Apresentamos no Quadro I o resumo das principais teorias de gestão de pessoas, os seus principais enfoques e conceitos para uma melhor percepção das relações entre as políticas e práticas de gestão de recursos humanos e o desempenho organizacional (Moura,2000).

Quadro 1. As Principais Abordagens de gestão das pessoas e seus enfoques

Modelos de gestão de Pessoas	Teorias	Conceitos	Principais enfoques	Autores/Escolas
Abordagem Recursos humanos	Contingência	Ciclo dos recursos Humanos	Seleção, avaliação, retribuição e desenvolvimento	Tichy, Frombrun e Devanna (1982)
		Escolhas Estratégicas	Planeamento, apoio, avaliação, retribuição, treino, desenvolvimento	Schuler e Jackson(1987)
		Matriz de crescimento	Mercado de trabalho, condições económicas, aptidões e valores, cultura	Lengnick-Hall e Lengnick-Hall (1988)
		Tipo básico de estratégias	Recrutamento, treino, desenvolvimento	Miles e Snow
	Multiinteressados	Sistema de Gestão de recursos humanos:	Sistema de trabalho, fluxos de recursos humanos, retribuições, influências dos empregados	Beer, Spector, Lawrence, Milkls e Walton (1985) Harvard Business School
		Medida Estratégica do Desempenho	Interessados ambientais e de processo	Atkinson, Waterhouse & Wells (1997)
	Melhores práticas	Práticas de gestão utilizadas por empresas de sucesso	Segurança no emprego, seleção, recrutamento, retribuições, partilha de informação, treino, desenvolvimento, etc.	Pfeffer (1994; 1998)
Abordagem Relações Industriais	Contextual	Mudança estratégica	Sistema de trabalho, fluxos de recursos humanos, retribuições, influências dos empregados, ambiente externo, estratégia de negócios	Hendry & Pettigrew (1986: 1990) Hendry, Pettigrew & Sparrow (1989)
	Institucional	Escolhas estratégicas ou transformacional	Práticas contratuais; Relações de trabalho	Kochan, Katz & McKersie, (1986) McKersie (1987)
Abordagem Organizacional	Comportamental	Gestão pelo elevado compromisso	Filosofia de gestão. Desenho de postos, equipas, sistemas de informação, de, retribuições, carreiras, seleção colaboração sindicatos	Walton (1985) e Lawler (1986)
		Competências	Recrutamento, seleção, colocação, avaliação do desempenho, treino e desenvolvimento, motivação, retribuições	Boyatzis (1982) Spencer, McClelland & Spencer (1992)
	Estrutural	Poder e dinâmica política	Divisão do trabalho, acesso à informação, socialização, treino, conflitos	Frost (1989); Pfeffer (1978;1981); Poole (1990)
		Capital Humano	Carteira de recursos humanos, valorização dos recursos humanos	Odiome (1984)
		Fixação e revisão do desempenho	Programas de gestão, mudança de cultura, orientação, avaliação e melhoria do desempenho, motivação retribuições	Armstrong (1989); Birley (1987); Philpot & Sheppard (1992)
		Socio-económica	Custos escondidos, Estruturas de trabalho, compromisso, desempenho	Saval (1975); Saval & Zardet (1989)

Modelos de gestão de Pessoas	Teorias	Conceitos	Principais enfoques	Autores/Escolas
	Tipo Programa	Gestão da auto-avaliação	Criação de valor-excelência	Wiele, Williams, Dale, Luzon, Schmidt & Wallace (1995)
		Qualidade de vida no trabalho	Relações gestão-empregados, redes de comunicação, desenvolvimento de aptidões, participação, envolvimento, retribuições, carreira e compromisso	Dulebohn, Ferris & Stodd (1995); Guest (1979)
	Gestão	Gestão pela Qualidade Total	Focagem no cliente (trino), melhoria contínua, equipas de trabalho	Deming (1986); Juran (1989); Crosby (1979)
		Empowerment (delegação de poder)	Gestão participada, envolvimento, opinião, compromisso, controlo	Bowen & Lawler (1992;1995); Mills (1995); Liden & Tewksbury (1995)

Fonte: Adaptado de Moura (2000) *Gestão dos Recursos Humanos -Influências e Determinantes do Desempenho*. Lisboa: Edições Sílabo, 72-73.

1.2. Processos e Dinâmicas Humanas na Organização

Hoje em dia, a todo o instante, estamos a avaliar o desempenho de pessoas e organizações que nos rodeiam, constituindo um facto normal nas nossas vidas e no contexto organizacional.

Em contexto de trabalho todos nós, inevitavelmente, nos avaliamos reciprocamente no que diz respeito ao valor, às qualidades profissionais de cada um (Santos *et al.*, 2006) e à forma de agir. Estamos a falar de uma avaliação do desempenho espontânea que não é formal, que em grande parte não é comunicada, ficando na consciência de cada um. Contudo, as organizações podem optar pela implementação de um sistema formal de avaliação do desempenho.

Para além dos modelos de gestão e de desenvolvimento dos R.H: há diversas teorias psicológicas que contribuíram para o conhecimento dos motivos que conduzem o indivíduo a avaliar espontaneamente o desempenho uns dos outros, em contexto de trabalho. Santos *et al*, (2006) salientam 5 teorias, que indicamos para nos ajudar a perceber a complexidade do *constructo* da avaliação do desempenho.

1.2.1. Teoria da Motivação Humana de Maslow (1954)

Em linguagem comum, como afirmam Gould e Kols (1964:462) uma necessidade pode ser entendida como “*tudo o que é requerido para a saúde e o bem-estar de uma pessoa*”, tal como o oxigénio, comida ou amor. No âmbito da teoria da personalidade porém, uma necessidade é definida como “*algo que uma pessoa deseja com consistência suficiente durante um certo tempo para que isso seja tratado como característica da sua personalidade*” como mencionam Gould e Kols (1964:462).

As necessidades humanas estão estruturadas em duas hierarquias: necessidades de nível baixo e as necessidades nível alto. Os indivíduos nascem com necessidades fisiológicas inatas, logo é para aí que se dirige a primeira satisfação. À medida que se dá o processo de socialização, o indivíduo segue um caminho de aprendizagens de novas necessidades, para se sentir novamente motivado.

Quando controladas as necessidades primárias, vão aparecendo as necessidades secundárias, ou seja, os níveis mais elevados só surgem à medida que os níveis mais baixos vão sendo controlados, alcançados. Segundo Santos *et al*, (2006) a satisfação das necessidades de nível alto são necessidades sociais, estima e auto-realização, levam, por um lado, aos motivos pelos quais os indivíduos sentem a necessidade de avaliar o desempenho uns dos outros em contexto de trabalho, através da comparação. Por outro lado, as necessidades de saber e compreender, justificam a tendência para a avaliação espontânea do desempenho, como método de percepção e de entendimento da vida social e profissional.

1.2.2. Teoria da Comparação Social de Festinger (1954)

Esta teoria pretende investigar a tendência que existe nos indivíduos, de avaliar as suas opiniões e competências próprias, através da comparação com os outros, desde que não exista um termo objectivo de avaliação, (Santos *et al*, 2006).

Para podermos avaliar os outros temos que nos avaliar a nós próprios, para depois conseguirmos comparar as nossas opiniões que assumem uma certa relatividade, num determinado contexto social. Assim, como exemplifica Santos *et al.* (2006:6), no que concerne à avaliação de desempenho, “o significado de uma nota de excelente atribuída a uma pessoa, será muito dependente da quantidade de excelentes que foram atribuídos aos restantes membros do seu grupo de trabalho e da sua organização”. Segundo Robbins (2004), existe na comparação social dois tipos: i) a comparação social ascendente, ocorre quando os indivíduos se comparam a outros, que socialmente são considerados melhores do que nós em alguns aspectos; ii) comparação social descendente, age no sentido oposto, numa tentativa de defesa ao avaliarmo-nos comparativamente com um grupo cujos problemas são mais sérios que os nossos.

1.2.3. Teoria da Identidade Social de Tajfel (1981/1982; 1981/1983)

Passa pelo processo de identificação com grupos e categorias sociais nos processos de relação intergrupala. Segundo Bandura (1986), o grupo é o primeiro *socius* dos indivíduos, em que as suas possibilidades de vida se acentuam ou atenuam, na dependência de sua posição na sociedade e das redes de protecção em que está inserido. É no grupo que o indivíduo interioriza as noções (crenças) de mobilidade ou estratificação, estabelece expectativas de auto-eficácia, aprende noções de conformismo ou afirmação e tem os seus ensaios de comportamentos (assertivos ou não) planeados. O grupo constitui, também, para Bandura (1986) a base para a formação da sua identidade social, conjuntamente com as crenças e comportamentos a ela associados. Assim, a aquisição de identidade social define-se pela percepção da posição que o indivíduo ocupa na sociedade e deriva da filiação a diferentes grupos sociais. Para Tajfel (1981:63) a identidade social “*compreende aquela parte do autoconceito do indivíduo que deriva do reconhecimento de filiação a um (ou vários) grupo social, juntamente com o significado emocional e de valor ligado àquela filiação*”. Também Tajfel (1981) e Turner (1981) referem que a categoria social só por si, estimula um processo auto-avaliativo de comparação social, ou seja, a procura de valor próprio relativamente ao valor dos outros. Estas comparações de desempenho profissionais tendem a reflectir-se

em processos competitivos que motivam atitudes e acções que podem ser discriminatórias relativamente a outros grupos.

1.2.4. Teoria da Auto-Determinação (2005)

É uma teoria sobre motivação humana que segundo Santos *et al.* (2006:6), sugere três grandes elementos motivadores importantes para o contexto profissional, são eles: a autonomia; a competência e o relacionamento. A competência é escrutinada, individualmente, através da atribuição de valor próprio relativo, também face ao valor dos outros, o que requer uma avaliação de cada um, do valor do desempenho dos outros. Assim, os indivíduos realizarão avaliações de desempenho uns dos outros, que servirão de base para comparar e permitir a confirmação, ou não, da necessidade de competência.

1.2.5. Teoria da Equidade de Adams (1971)

Existe uma característica quer em termos gerais na vida dos indivíduos, quer em particular na vida organizacional que é a necessidade de justiça. Esta teoria defende principalmente a necessidade de justiça em contexto de trabalho. O termo equidade leva-nos a pensar em igualdade, mas estes conceitos não são sinónimos, segundo Cunha *et al.* (2003) há igualdade quando dois indivíduos recebem a mesma recompensa. Existe equidade quando são recompensados em função dos esforços, do desempenho, do mérito, das competências, etc.

Conforme Cunha *et al.* (2003) que referencia Adams (1971), o pressuposto desta teoria consiste na correspondência que deve existir entre os investimentos e os ganhos de cada um, ou seja, quem nela investe mais, deve receber mais da organização. A contribuição desta teoria para a gestão da motivação é fundamental, porque, por um lado, demonstra que a motivação é maior quando os indivíduos têm a percepção de existir uma relação de contingência entre os seus ganhos e investimentos. Isto significa, que os indivíduos estão dispostos a trabalhar mais se perceberem que um maior esforço conduzirá provavelmente a uma recompensa. Por outro lado, se essa percepção de contingência

não existir, o que pode acontecer para os indivíduos que se sentem injustiçados, (normalmente os que possuem um desempenho com um nível elevado) é saírem da organização ou, em alternativa, reduzem os seus investimentos ou contributos, passando a trabalhar o mesmo que os indivíduos, que possuindo um menor desempenho, não são penalizados por isso.

Neste sentido, e para Santos *et al.*, (2006) existe a necessidade de se fazer a avaliação de desempenho, na medida em que o sentimento de justiça que decorre da relação contribuições /retribuições seja apreciada, é preciso avaliar o desempenho comparativamente e verificar a que retribuição corresponde esse desempenho.

Embora esta abordagem se focalize na recompensa monetária, os estudos revelam que os indivíduos são igualmente sensíveis à equidade da distribuição de outras recompensas organizacionais, como seja: estatuto, símbolos, equipamentos, espaços, etc. (Ferreira *et al.*, 2000). Em suma, esta teoria demonstra que a recompensa é susceptível de influenciar no processo motivacional, que para além, de integrar a componente individual, integra igualmente a componente social resultante do processo de comparação social.

Pensamos ser importante perceber a própria noção de avaliação para isso seleccionamos, de entre numerosas e diversas concepções de avaliação, as que possam funcionar como referência.

Com Hadji (1994:85) descobrimos a avaliação como *“uma operação particular da realidade (...) pela qual tomamos posição, nos posicionamos sobre uma dada realidade à luz de uma grelha de leitura que exprime, em relação a essa realidade, determinadas exigências”, (...) a avaliação é o momento do confronto projectos/resultados”*.

Para Scriven, a avaliação surge como um elemento essencial em qualquer actividade prática e consiste num “ processo de determinação do mérito ou valor de entidades, sendo as avaliações o produto desse processo (1994:152).

Gouveia (2005:71) cita De Ketele (1993) define avaliação como o processo de “recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, com vista à tomada de decisão”.

A existência de um consenso é assinalada por Gouveia (2005) à volta das três principais funções da avaliação: regular; orientar e certificar, implícita ou explicitamente nas definições de avaliação apresentadas. A primeira, regulação, enquanto facilitadora da aprendizagem, remete para o presente; a segunda, orientação, como encaminhamento vocacional, aponta para o futuro e a terceira, certificação, na qualidade e controlo das aquisições, tem a ver com o passado.

Em suma, a avaliação une o qualitativo (norma ideal) e o quantitativo (medida), o real (o universo dos objectos) e o ideal e, por último, a ética (o que é digno de apreço) e o mundo do desejo. E, independentemente, do resultado das relações destes factores, o fundamental da avaliação habita numa relação entre o que existe e o que era esperado, entre um certo comportamento e um comportamento-alvo, entre um desempenho real e um desempenho visado, ou seja, entre uma realidade e um modelo ideal.

Bratton e Gold (1999) também argumentam que, avaliar é o processo que consiste na análise dos dados obtidos sobre os colaboradores passando pelo desempenho no trabalho, permitindo a observação e análise de todas as capacidades e potencial, para se poder tomar decisões.

Ferris; Rosen e Bardnum (1995), referencia Eisenhardt, (1985) Ouchis & Maguire (1975) que apresentam a avaliação do desempenho como um mecanismo de responsabilidade com o intuito de satisfazer os níveis de controlo da organização. Nesta sequência, Cummings & Anton, (1990) citados por Ferris; Rosen e Bardnum (1995) comentam a relação entre os resultados e recompensas e punições da avaliação,

determinam a influência dos mecanismos de responsabilidade sobre o comportamento do avaliado.

As razões para a análise do desempenho segundo Bratton e Gold (1999) que citam Phill Long (1986) são:

- avaliar a formação e o desenvolvimento de necessidades;
- ajudar no aperfeiçoamento contínuo do desempenho;
- analisar o potencial futuro e a possibilidades de promoção;
- apoiar as decisões inerentes ao planeamento de carreiras;
- fixar objectivos de desempenho;
- avaliar as recompensas ao nível de salários.

Segundo Bratton e Gold (1999) a avaliação é fundamental no ciclo de gestão de recursos humanos, para a análise da relação entre o desempenho e as recompensas e seu desenvolvimento, através da qual se detecta a forma de preencherem o *gap* entre os processos da organização e os processos individuais, fornecendo informação dos gestores e colaboradores, intervenientes desses processos.

Neste sentido as organizações devem-se concentrar em desenvolver uma cultura de conhecimento, de informação da avaliação, que seja bem aceite pelos colaboradores e que corresponda à satisfação das suas aspirações e necessidades e, contribuam para o desenvolvimento dos objectivos da organização, nomeadamente através da formação como instrumento estratégico de melhoria do desempenho.

1.3. Processo de Gestão da Avaliação do Desempenho

Para Pilbeam & Corbridge (2002) a gestão do desempenho não é só a avaliação do desempenho, é mais do que isso, é um processo holístico que reclama uma definição organizacional direccionada para: *i)* o desenvolvimento dos objectivos de equipas e individuais; *ii)* um sistema efectivo para medir e avaliar; *iii)* um sistema de recompensas

dotado de incentivos; iv) a existência de feed-back na sua construção; v) apoio aos colaboradores para desenvolverem e obterem competências necessárias para contribuir, em pleno, para o sucesso da organização.

A gestão do desempenho dos recursos humanos segundo Pilbeam & Corbridge (2002) que citam Armstrong & Baron (2000), é determinada pela estratégia integrada que exprime o sucesso sustentado da organização através do aperfeiçoamento do desempenho dos indivíduos no local de trabalho e, pelo desenvolvimento das capacidades e contributos quer de equipas como dos indivíduos. Hendry et al (1999) referenciado por Pilbeam & Corbridge (2002), para eles a gestão do desempenho consiste num sistema de aperfeiçoamento da equipa e do indivíduo, para atingir as metas organizacionais estabelecidas, o caminho que se deve percorrer depende de factores como a cultura da organização, as relações dos colaboradores e os tipos de funções que executam.

Assim, esta ideia é reforçada por Armstrong (1992) que define a gestão do desempenho como um processo ou um conjunto de processos para estabelecer, participar e compreender sobre o que deve ser aperfeiçoado e desenvolvido ao nível do pessoal de modo a aumentar a probabilidade de ser concretizado a curto e longo prazo. A meta global da gestão de desempenho estabelece a cultura na qual os grupos e indivíduos assumem a responsabilidade de um aperfeiçoamento contínuo, num processo participado, das suas competências e contributos.

Também Pilbeam & Corbridge (2002) salientam que a introdução do sistema de gestão de desempenho pode ser considerado um elemento importante no desenvolvimento da cultura de desempenho pelos colaboradores, através da assunção de responsabilidade para a qualidade dos seus *outputs* e identificação das necessidades de desenvolvimento para a consecução de objectivos.

Segundo Armstrong (1992), o sistema de gestão de desempenho pode ser utilizado para comunicar e fortificar as estratégias da organização, valores, normas, integração

individual, objectivos colectivos. Mas, também solicita os pontos de vista individuais, sobre o que fazer, qual o caminho a seguir, como deve ser gerido, para que todos estejam envolvidos. Desta forma as expectativas são partilhadas entre os gestores e o seu *staff*. A meta é conseguida pelo acordo das percepções sobre o que é real e válido no mundo dependam de um consenso credível, partilhado, alicerçado na confiança.

A gestão de sistemas de desempenho conforme aponta Armstrong (1992) pode satisfazer um número de metas essenciais na gestão de recursos humanos, nomeadamente a/o:

- Realização sustentada de elevados níveis de desempenho dos recursos humanos;
- Desenvolvimento total das capacidades e potencial dos recursos humanos;
- Criar o ambiente favorável para o potencial latente dos colaboradores possa ser realizado;
- Reforçar ou mudar a cultura da organização.

Para Saget (1999: 89) o *“Homem é o único animal que constrói imagens que o fazem sofrer, porque é o único a ter vontade de se tornar outra coisa diferente daquilo que é, deve aceitar os seus dados de partida, a fim de poder enriquecer-se e desenvolvendo o melhor das suas qualidades potenciais”* (...), para um melhor desempenho. Esta ideia está subjacente à filosofia da gestão de desempenho que Armstrong (1992) assinala apresentando os conceitos que a sustentam:

O sistema de avaliação de desempenho quando está bem integrado no Sistema Global de Gestão Estratégica de Recursos Humanos, segundo Gomes *at al* (2000) fornece outputs que constituem bons inputs para o Sistema de remuneração e recompensas, para o sistema de formação (levantamentos de necessidades e avaliação das acções de formação), para o sistema de Identificação de Potenciais e Planos de Carreira (identificação de potenciais candidatos) e para o sistema de Selecção (critério de sucesso na selecção). Estes sistemas devem estar interligados entre si e ligados à cultura e aos objectivos estratégicos da organização.

Para muitos autores o estudo da avaliação do desempenho, segundo Caetano (1996), enquanto processo organizacional não pode ser reduzido a um problema de medida, não se esgota na análise intra-individual dos processos cognitivos. Considerando a avaliação de desempenho como expressão de um sistema social, a organização existindo exclusivamente no contexto desse sistema, deve ser estudada a partir de um nível de análise social, em função do qual devem ser entendidos os problemas a nível intra-individual.

Qualquer modelo de análise da avaliação de desempenho deve ter em conta, primeiro que tudo, o contexto em que essa avaliação se concretiza. Para Caetano (1996), do ponto de vista da organização, a avaliação é encarada como um dos meios que esta necessita para atingir as suas metas. A eficácia da avaliação será sempre considerada em função da sua contribuição para essas finalidades, elas próprias fruto do processo social organizativo, e não apenas em função das características psicométricas dos instrumentos em que se baseia ou das competências estritamente cognitivas dos avaliadores.

É o contexto interno, por um lado, da organização que começa por dar sentido à própria existência, valorização ou não, da avaliação de desempenho, na medida em que determina os objectivos que esta deve alcançar, bem como a escolha do tipo de escala ou instrumento que o avaliador deve usar e os procedimentos a que deve sujeitar-se. Por outro lado, o contexto externo pode influenciar o processo de avaliação, nomeadamente, através do mercado de trabalho, conduzindo as organizações a definir políticas de retenção ou não dos seus colaboradores, através do confronto por vantagens competitivas, etc. (Caetano, 1996).

No que concerne ao desempenho e formação do indivíduo no seio das organizações Armstrong (1992) destaca a necessidade de uma formação específica que o próprio desempenho exige. Ao nível individual a formação pode dar resposta ao *gap* entre o que ele sabe e o que pode fazer, ou julga saber e estar habilitado para fazer. Um modelo deficiente de formação implica que corrige apenas o que está errado. A formação é mais



do que isso, ou deveria ser, ou deveria estar mais focalizada em identificar e satisfazer as necessidades de desenvolvimento, ajustadas às pessoas para um aumento considerável na assunção de novas competências. Ao nível da organização o autor assinala que esta deve proporcionar as condições necessárias para que os seus colaboradores possuam o saber necessário e competências para serem experientes e estarem aptos a desenvolverem novas funções. Neste caso os planos de formação devem fazer parte das boas práticas da organização.

1.4. O Sistema de Avaliação de Desempenho Profissional na AP

Há mais de uma década que em Portugal a reforma da Administração Pública está na ordem do dia. Cada vez mais, se identifica a necessidade de tornar eficaz a administração pública portuguesa de forma a convergir no quadro da União Europeia. Alguns esforços têm sido empreendidos através de diversas abordagens inspiradoras da modernização da administração pública.

Segundo Neves (2002), a administração pública deve apontar para uma nova cultura do serviço público, assente em instrumentos modernos de gestão de forma a garantir o adequado cumprimento da missão dos serviços:

- Administração Pública diferenciada, que sabe quais são os seus papéis através da definição da sua missão e dos objectivos para a concretizar, que abraça metodologias modernas para a gestão dos seus serviços;
- Administração Pública com recursos humanos qualificados, que aposta na formação contínua, na melhoria dos desempenhos e no seu reconhecimento explícito, que incentiva e apoia a inovação, que premeia quem se distingue;
- Administração Pública que garante a qualidade dos serviços prestados, por meio da aplicação de instrumentos adequados na área da avaliação e da responsabilidade;

- Administração Pública democratizada, que presta contas, que assegura a transferência e a disponibilização de toda a informação, através das novas tecnologias.

A gestão de desempenho vem adoptando um carácter estratégico para as organizações, sendo considerada principalmente, na gestão estratégica dos recursos humanos, com o intuito de desenvolver e manter o pessoal necessário à concretização dos objectivos organizacionais.

A avaliação de desempenho formal e sistemática representa um processo criado nas organizações, com o objectivo de melhorar os resultados de cada trabalhador e da organização (Santos *et al*, 2006).

O SIADAP criado pela Lei n.º 10/2004, de 22 de Março, consiste num sistema integrado de avaliação da Administração Pública, consequentemente a avaliação de funcionários e dirigentes, com o fim de criar novas oportunidades e novas dinâmicas de aperfeiçoamento dos serviços públicos.

No artº 4º da referida Lei estão definidos os seguintes objectivos deste Sistema Integrado de Avaliação para a Administração Pública:

- “ a) – Avaliar a qualidade dos serviços e organismos da Administração Pública, tendo em vista promover a excelência e a melhoria continua dos serviços prestados aos cidadãos e à comunidade;
- b) – Avaliar, responsabilizar e reconhecer o mérito dos dirigentes, funcionários, agentes e demais trabalhadores em função da produtividade e resultados obtidos, ao nível da concretização de objectivos, da aplicação de competências e da atitude pessoal demonstrada;
- c) – Diferenciar níveis de desempenho, fomentado uma cultura de exigência, motivação e reconhecimento do mérito;

- d) – Potenciar o trabalho em equipa, promovendo a comunicação e a cooperação entre serviços, dirigentes e trabalhadores;
- e) – Identificar as necessidades de formação e desenvolvimento profissional adequadas à melhoria do desempenho dos organismos, dirigentes e trabalhadores;
- f) – Fomentar oportunidades de mobilidade e progressão profissional de acordo com a competência e o mérito demonstrado;
- g) – Promover a comunicação entre as chefias e os respectivos cooperador;
- h) – Fortalecer as competências de lideranças e de gestão, com vista a potenciar os níveis de eficiência e qualidade dos serviços.”

Segundo Santos *et al* (2006), a avaliação de desempenho formal pode possuir dois vectores temporais diferentes que podem ser designados de retrospectivo e progressivo. O primeiro, aponta para a acção no passado. A disposição de premiar os bons desempenhos e punir os fracos desempenhos. O segundo, aponta para as mudanças em termos futuros, quando o sistema visa o desenvolvimento de desempenho e a melhoria da eficácia organizacional. Contudo, alguns dos sistemas de avaliação poderão ressaltar um dos vectores em prejuízo do outro.

No que concerne ao SIADAP e conforme Santos *et al* (2006) podemos constatar que a alínea b) aponta para o vector retrospectivo e as outras alíneas para o progressivo. Portanto, este último impera, o que indica um sistema virado para o desenvolvimento e melhoria do desempenho, de todos os intervenientes no processo.

Face ao SIADAP, podemos dizer que é um sistema de gestão de desempenho baseado nas competências para uma melhoria da performance, uma vez que segundo Serrano (2003) esta resulta não apenas das competências inerentes ao indivíduo, mas, igualmente, de atributos organizacionais. Em que o resultado alcançado – o desempenho – representa – em última instância a competência do indivíduo. Neste sistema também a competências comportamentais são avaliadas.

É importante salientar e, na sequência do que foi dito, percebermos as dinâmicas humanas na organização, ao nível da satisfação do trabalho; das funções e das expectativas dos funcionários.

1.5. Teorias da satisfação organizacional

Existem diversas teorias que explicam a satisfação organizacional como aponta Caetano *et al.* (1994) apresentamos uma síntese das mesmas apontando as suas divergências que, segundo o autor, se explicam pela ausência de modelos explicativos consistentes nesta área. No Quadro 2 ilustramos os modelos de explicação da satisfação, tendo-se em conta o tipo de variáveis usadas, os conceitos-chave e os respectivos autores de referência.

Num primeiro nível estão as abordagens que, embora, possuam pressupostos motivacionais ou cognitivos, referem as explicações para a satisfação e as mudanças propostas para o aumento da satisfação dos trabalhadores no que concerne às características das funções como referencia Caetano (1994) o modelo de Hackman e Oldham (1980); os modelos que valorizam as características do processo de tomada de decisão na organização como apontam Allutto e Eacito (1974) e ainda o modelo da atribuição de Pettersen (1984) e por último os modelos que valorizam as características de reforço existentes na organização, salientando os modelos de Porter e Lawler (1968) e Hamner (1974).

Num segundo nível, são consideradas as posições que colocam a ênfase para a satisfação em características individuais com base no modelo de Lawler (1971,1981).

Num terceiro nível, são agrupados os modelos que focam as explicações da satisfação com referência à interação social que apelam à comparação social, baseados na teoria da equidade de Adams, (1965); teoria da privação relativa de Runciman, (1966); os de influência social diz respeito à abordagem do processamento social da informação de Salancick e Pfeffer, (1978); outros valorizam as perspectivas ligadas à construção social

da realidade em contexto organizacional como Schneider, (1975) ;Litwin e Stringer, (1968), ou Schein, (1985) mais recente nos fala sobre a cultura organizacional.

Quadro 2 – Tipologia dos Modelos de Explicação da Satisfação

Tipo de Variáveis	Conceitos Chaves	Autores
Situacionais	Características das Funções	Herzberg, 1959 Hackman e Holdham, 1975 White e Mitchell, 1979 Griffin, 1981 Alutto e Achito, 1974 Schuller, 1977
	Características do processo de tomada de decisão	Griffin e Bateman, 1980 Pettersen, 1984
	Características do Reforço	Porter e Lawler, 1968 Heneman e Schwab, 1979
Individuais	Discrepância entre expectativas e resposta da organização	Lawler, 1981 Heneman, 1985
Interacção Social	Comparação Social	Homans, 1961 Adams, 1965 Runciman, 1966
	Processamento social da informação	Asch, 1952 Salancick e Pfeffer, 1978 O'Reilly e Caldwell, 1979 Geertz, 1973
	Cultura Organizacional	Schneider, 1975; Schein, 1985

Fonte: Caetano *et al.* (1994), *Psicologia Social das Organizações*, Oeiras, Celta Editora, 102.

Passamos a explicitar alguns dos modelos apresentados no Quadro 2 que pensamos ser pertinentes para nos ajudar a perceber os resultados do nosso estudo. Segundo Caetano (1994) no que se refere às características da situação de trabalho estas nem sempre estão descritas na literatura organizacional como situacionais conforme aponta Pfeffer (1985). Contudo, se tivermos em conta a análise destes modelos segundo estes teóricos, a sua intervenção para aumentar a satisfação, constata-se que são de nível situacional, embora estejam associadas variáveis cognitivas ou motivacionais.

As características das funções que cada um realiza são explicadas pelas variáveis, que colocadas em prática, conduzem a um aumento da satisfação. Esta teoria radica na teoria bifactorial de Herzberg (1959) apontado por Caetano (1994:103) e mais tarde reformulada por Hackman e Oldham (1980) que avalia o conteúdo do trabalho através da capacidade motivadora do mesmo, através do redesenho das funções, enriquecimento e alargamento das tarefas. O modelo destes últimos autores apontam uma variável intra-individual mediadora entre a satisfação e as características das funções, nomeadamente as necessidades de desenvolvimento dos sujeitos. Neste sentido, consideram que uma

Intervenção” (...) ao nível das características e conteúdo do trabalho terá tanto mais impacto na satisfação quanto maior for a necessidade de desenvolvimento (...)” ao nível da autonomia, ao reconhecimento do valor profissional, desempenho, apresentada pelos sujeitos.

Outra perspectiva refere-se à tomada de decisão, com bastante impacto na intervenção organizacional que faz a ligação entre a satisfação e o modo como são delineados os objectivos no trabalho, designadamente com a participação dos colaboradores nas decisões. Os resultados segundo os autores deste modelo (consultar quadro 2) indicam que existe uma associação positiva entre a participação e a satisfação.

Quanto aos modelos ligados às características individuais estão relacionados com a realização de expectativas. Caetano (1994) neste âmbito aponta como mais relevante o estudo entre a satisfação e as expectativas e valores individuais, salientando duas variáveis: i) os objectivos e valores que o indivíduo espera ser concretizados em contexto de trabalho – as expectativas; ii) as características que o indivíduo capta na situação de trabalho – respostas da organização. Assim, pressupõe-se que a satisfação organizacional resulta da adequação entre as expectativas (objectivos ou valores individuais) relativamente à situação em contexto de trabalho e a resposta que a organização dá a estas expectativas, pode-se verificar a seguinte hipótese que quanto menor for a diferença entre as expectativas relativas ao trabalho e a percepção da situação em contexto de trabalho, maior é a satisfação.

Em termos de satisfação no trabalho tem sido considerada como uma emoção para Loocke (1976) como assinala Caetano (1994), e como atitude Schneider (1975). Em qualquer um dos casos considera-se que são um *constructo* com o fim de explicitar um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva perante o trabalho e às vivências em contexto de trabalho. O que resultaria numa relação entre o estudo da satisfação na organização e as teorias sobre emoções ou sobre atitudes. Mas, tal não se tem verificado na medida em que o estudo da satisfação organizacional tem-se desenvolvido por meio de abordagens autónomas relativamente a estas áreas.

1.5.1. Valores atitudes e satisfação com o trabalho

Os valores são fundamentais no estudo do comportamento organizacional porque, estabelecem o entendimento das atitudes e da motivação, influenciando as nossas percepções. Segundo Robbins (2004) que aponta Rokeach (1973) classificou os valores em dois grupos:

- i) **Valores terminais:**, consistem nos valores finais desejáveis , referem-se às metas que um indivíduo gostaria de atingir ao longo da sua vida.
- ii) **Valores Instrumentais:** incluem os valores que assinalam os modos de comportamento ou meios seleccionados pelo indivíduo para atingir as metas dos valores terminais.

Os valores organizacionais são crenças que orientam o comportamento organizacional e constituem metas motivacionais e estão ao serviço de interesses individuais, colectivos, ou ambos. Segundo Teixeira, M & Miguel, L.(2009) indicam uma estrutura para os valores organizacionais, baseados nos valores pessoais básicos do indivíduo assinalados por Schwartz (1992), que constituem oito tipos motivacionais:

1. *Realização*: valorização da competência para atingir o sucesso da organização e empregados;
2. *Conformidade*: valorização do respeito pelas regras e modelos de comportamento no ambiente de trabalho e nas relações com outras organizações.
3. *Domínio*: valorização do poder, tendo como meta a obtenção de status, controle sobre as pessoas, recursos e mercado.
4. *Bem-estar*: valorização da satisfação dos empregados face à qualidade de vida no trabalho.
5. *Tradição*: valorização dos costumes e práticas consagradas.
6. *Prestígio*: valorização do prestígio organizacional na sociedade, mediante a qualidade dos produtos.

7. *Autonomia*: valorização de desafios, busca de aperfeiçoamento constante, a curiosidade, a diversidade de experiências e a definição de objectivos profissionais dos empregados.
8. *Preocupação com a colectividade*: valorização do relacionamento com pessoas que estão próximas da comunidade.

Os valores organizacionais mencionados, orientam a vida organizacional e têm a sua génese nos valores pessoais que orientam a vida das pessoas. Os dois têm características comuns, isto porque, ambos possuem componentes motivacionais e a função de orientar comportamentos

Em qualquer situação organizacional as atitudes de um indivíduo são um factor importante do comportamento relativo ao desempenho, nomeadamente a quantidade e a qualidade da produção; o compromisso com a organização; o absentismo; a rotatividade, entre outros. Assim, segundo Bowditch (2000), a atitude dos indivíduos, de uma maneira geral, influenciam a agir de uma determinada maneira e não de outra. É natural, que uma atitude condicione um certo comportamento, depende de alguns factores entre os quais: pressões familiares e de colegas, experiências profissionais passadas e presentes e as normas do grupo no qual estão inseridos.

As atitudes podem-se definir como uma “*predisposição a reagir a um estímulo (algo no ambiente de um individuo, como um acontecimento, uma coisa, um lugar, ou outro individuo) de uma forma positiva ou negativa*” (Bowditch, 2000:71). Isto significa que as pessoas que tenham uma atitude positiva no trabalho ou satisfação, estão envolvidas e tendem a possuir sensações internas positivas quando pensam nos seus trabalhos. É importante referir que as atitudes têm três componentes básicas indicadas por Bowditch (2000) que são:

- i) **Componente Cognitiva**: incluem as crenças e os conhecimentos sobre os estímulos e avaliação dos mesmos;
- ii) **Componente Afectiva**: inclui as emoções;

iii) **Componente Comportamental:** refere-se à tendência de um indivíduo a comportar-se de uma certa maneira reagindo às próprias emoções e cognições.

Em geral quando se fala das atitudes de um trabalhador, quase sempre refere-se à satisfação com o trabalho, para Robbins (2004) esta é a atitude geral de uma pessoa relativamente ao seu trabalho, ou desempenho. Uma pessoa que possui um elevado nível de satisfação com o seu trabalho, apresenta atitudes positivas relativamente ao mesmo, enquanto insatisfeita apresenta atitudes negativas.

A convergência entre valores pessoais e organizacionais contribui para a satisfação no trabalho, para a manutenção da motivação e o aumento nível de desempenho. aumenta. A formação profissional um instrumento bastante importante para a concretização dos objectivos pessoais e organizacionais.

Em suma elaborámos um resumo das principais abordagens de gestão de pessoas, os seus principais enfoques e conceitos, segundo Moura (2000) para uma melhor percepção das relações entre as políticas e práticas de gestão de recursos humanos e o desempenho organizacional, constituindo um suporte às políticas de recursos humanos e são referências essenciais no desenvolvimento do pensamento científico aplicado a esta área de gestão.

Em contexto de trabalho todos nós, inevitavelmente, nos avaliamos reciprocamente no que diz respeito ao valor, às qualidades profissionais de cada um (Santos *et al.*, 2006) e à forma de agir. Estamos a falar de uma avaliação do desempenho espontânea que não é formal, que em grande parte não é comunicada, ficando na consciência de cada um.

As organizações públicas podem optar por um sistema formal de avaliação do desempenho, o caso do SIADAP (sistema integrado de avaliação de desempenho da administração pública) baseado na atribuição de metas, objectivos a alcançar e que são avaliados bem como as competências, para uma melhoria da performance, uma vez que segundo Serrano (2003) esta resulta não apenas das competências inerentes ao

indivíduo, mas, igualmente, de atributos organizacionais. Neste sistema também a competências comportamentais são avaliadas. Não menos importante, é percebermos as dinâmicas humanas na organização, ao nível da motivação e satisfação do trabalho; das funções e das expectativas dos funcionários, associadas à formação profissional de forma a aumentar os níveis de produtividade, de desempenho e de competitividade. Segundo Caetano (2007:9) *“A formação, enquanto factor crítico para o desenvolvimento das competências, constitui uma alavanca fundamental para o sucesso empresarial”*.

Capítulo II

2. Formação Profissional e Gestão de Recursos Humanos

Dado o contexto actual, a formação profissional tem assumido, nos últimos anos, um papel cada vez mais importante na Gestão de Recursos Humanos. É utilizada nas organizações como um instrumento para desenvolver, no conjunto dos colaboradores, as competências que melhor se adaptam às necessidades de progresso e à produção de vantagens concorrenciais de cada organização no difícil e conturbado mercado de trabalho. Segundo Caetano & Vala (2000) a prática eficaz de formação aumenta a capacidade adaptativa da organização no seu meio ambiente, cria um ambiente propício à mudança.

Bilhim (2006:417) afirma *“existir um grande fosso entre o saber e o fazer. Nunca os gestores, em geral tiveram tanto acesso ao saber de gestão como hoje (...)”* Nunca se assistiu a tantas acções de formação e se teve acesso a tantas revistas da especialidade. Mais, segundo a opinião de Pfeffer e Sutton (1999), permanece uma resistência enorme relativa à introdução de boas práticas nas organizações. Sabe-se muito, mas não se transforma em acções o que se sabe.

Em Portugal, a evolução da formação tem registado percursos desiguais nos vários contextos organizacionais. No cenário relativamente precário dos investimentos em formação, com a adesão à Comunidade Europeia e o apoio dado pelos fundos estruturais proporcionam um desenvolvimento nesta área. A partir de dados fornecidos pelo IEF (Instituto de Emprego e Formação Profissional), segundo Caetano & Vala (2000), o número de horas de formação e os investimentos financeiros quase decuplicaram entre 1990-1995. Contudo, e apesar deste crescimento rápido, um estudo divulgado pelo MQE, no Expresso, n.º 1284 (1996), aponta que 66% das empresas nacionais não dispõem de qualquer tipo de formação profissional junto dos seus trabalhadores. Na perspectiva de Caetano & Vala (2000) a aplicação dos fundos estruturais não foi sempre assistida por outras alternativas empresariais de modo a permitir um melhor aproveitamento dos fundos, nomeadamente na criação de estruturas de suporte a uma

melhor consolidação das competências adquiridas e na melhor canalização das mesmas para as metas organizacionalmente relevantes.

A escolha das técnicas de formação resulta dos objectivos que se pretende com a acção de formação. Estes podem ser como refere Rocha (1997):

- ✓ Aumentar conhecimentos, a formação requer um esforço de memorização e compreensão e o tipo de ensino é clássico, com exposição do professor, seguido ou não de debate e participação do formador. O objectivo da acção também, pode ser de transmissão de conhecimentos de uma determinada disciplina, pode utilizar-se o ensino programado sob a forma de um livro;
- ✓ Aquisição de novas técnicas. Neste caso a formação concretiza-se em contexto de trabalho (on the job training), através de apresentação e discussão de casos;
- ✓ Alterar atitudes e comportamentos. Neste caso os métodos adequados são essencialmente de tipo psicológico, nomeadamente: A discussão em grupo; Role Playing ou construção de uma situação teatral envolvendo os formandos num certo caso; Behavior Modeling, consiste numa forma mais estruturada de role playing e Sencitivity training (treino de sensibilidade) consiste em desenvolver a sensibilidade para a mudança comportamental no seio do grupo, aumentando a tolerância, o suporte e a confiança nos outros.

Numa organização não basta dispor de pessoas competentes. É necessário que não fiquem inactivas e que o seu desempenho seja eficaz. Como salienta Meignant (1999:27) *“a motivação não existe em si mesma”*. É construída por um conjunto complexo de factores que correspondem à gestão global dos recursos humanos e da organização: remuneração, regalias sociais variadas, condições de trabalho, possibilidades de carreira, interesse do trabalho, ambiente relacional com os colegas e com a administração, autonomia e responsabilidades ligadas ao posto de trabalho, adesão aos valores da cultura da organização, entre outros. Não motiva apenas com um

estágio de motivação. Tal poderá ajudar, mas apenas se as outras condições estiverem reunidas.

Assim, a motivação dependerá, pois, em grande parte, da capacidade da organização de permitir aos funcionários que exerçam e desenvolvam as suas competências e posiciona-los numa situação em que eles as apliquem. Este é um aspecto fundamental para a formação. Meignant (1999, p:28) diz: “*não se forma ninguém contra a sua vontade*”. Uma pessoa pode ser mandada autoritariamente para fazer um estágio, mas esta aproveitará tanto mais quando tiver entendido a respectiva utilidade para si própria. Da mesma maneira, não aplicará o que tiver aprendido, a não ser que se sinta incitada pelo seu ambiente e, em particular pelo seu enquadramento ou envolvimento a aplicá-lo.

2.1. Formação e Aprendizagem

Quando se pensa em formação é inevitável falar-se em aprendizagem. A formação propriamente dita e a aprendizagem são dois conceitos que, embora interligados, se referem a realidades diferentes. Caetano & Vala (2000) assinala Kolby (1984, citado por Mabaey e Salaman, (1995) que considera a aprendizagem como um processo através do qual o conhecimento é criado por via da transformação da experiência. No que respeita à formação é encarada como um sub-sistema organizacional responsável pelo desenho e operacionalização da política de formação das organizações. Nesta perspectiva Peretti (1997) indica que compete à formação concretizar uma política que deve responder a um duplo objectivo, a saber:

1. Permitir ajustar os recursos humanos às mudanças estruturais e às alterações das condições de trabalho, fruto da evolução tecnológica e da evolução do contexto económico;
2. Permitir determinar e assumir as inovações e mudanças a realizar para o desenvolvimento da organização.

Neste sentido é importante saber em que consiste o conceito de formação para Wexley e Latham (1991) assumem como objectivo geral da formação a aquisição de conhecimentos e competências, podendo ter em vista um ou mais dos seguintes objectivos:

1. desenvolver nos indivíduos os níveis de auto consciência;
2. desenvolver competências individuais numa ou mais áreas de perícia;
3. desenvolver nos indivíduos a motivação para o melhor desempenho das suas funções.

Wexley e Latham (1991:3) referem-nos também que a *“formação e desenvolvimento são esforços planeados pelas organizações, com vista a facilitar a aprendizagem, por parte dos seus trabalhadores, de competências relacionadas com as suas funções.”*

De facto, parecem existir duas opiniões transversais a estas definições. Uma primeira indica a formação como um processo sistemático planeado e controlado e não apenas uma mera aprendizagem ao acaso, resultante da experiência. Uma segunda baseia-se no aspecto de a formação pretender alterar conceitos, competências e atitudes nos indivíduos e grupos. Mais, a segunda definição assinala um aspecto que segundo Gouveia (2005) é decisivo, na autonomização da formação profissional das restantes actividades de desenvolvimento – o aspecto organizacional.

Mas nem todas as definições incluem o aspecto organizacional e os grupo, como é o caso da formação consistir, segundo Gouveia (2005) que cita Braymley (1991:xiv) no *“desenvolvimento sistemático de atitude, conhecimento, perícia, comportamento, padrões exigidos ao indivíduo para efectuar uma dada tarefa ou trabalho”*, salienta a ideia de um processo sistemático de melhoria do desempenho da função, excluindo os grupos e ignora aspectos importantes do contexto organizacional.

A busca de condições de eficácia de um programa de formação releva para a necessidade de clarificar algumas características gerais dos comportamentos e motivações dos adultos nos processos de aprendizagem. Nesta perspectiva, Caetano &

Vala (2000) refere Rogers (1986, citado por Mabaey e Salaman, 1995) que assinala seis aspectos facilitadores da aprendizagem dos adultos na organização, nomeadamente:

1. um programa de aprendizagem para ser eficaz deve convergir com os processos de maturação, de auto-afirmação, auto-determinação do sujeito que aprende;
2. numa situação de aprendizagem o adulto, transporta para a situação, todo o seu manancial de experiências, conhecimentos e investimento emocional. Para esse programa de aprendizagem ser eficaz, deve ser capaz de tirar partido de todo esse capital, mesmo se a aprendizagem estiver direccionada para o desenvolvimento de novas competências. Uma vez que subvalorizar, ou até ignorar essa experiência anterior, pode ser vivenciado como uma desqualificação e mobilizar mecanismos defensivos, que são, claramente, limitadores de aprendizagem;
3. a aprendizagem não se restringe apenas à satisfação das necessidades, incluindo também o reconhecimento dos objectivos, das intenções, motivações e aspirações dos sujeitos. Conforme Reinbold e Breillot, 1993; Leboyer, 1996, referenciado por Caetano & Vala (2000), estas organizam-se em modalidades cognitivas de representação do real, sendo o processo de aprendizagem direccionado em função das lógicas individuais e das estratégias comportamentais, que do ponto de vista dos sujeitos, melhor as servem;
4. os adultos transportam, para a situação de aprendizagem, expectativas referentes à forma como o processo de aprendizagem irá decorrer e à sua própria capacidade de aprender. Estas expectativas baseiam-se em vivências passadas e consubstanciam-se numa noção de limites pessoais, que muitas vezes, se encontra muito bem estruturada nas representações individuais;
5. o enquadramento sócio/organizacional nos quais se contextualizam os processos de aprendizagem, difere de indivíduo para indivíduo, determina níveis de expectativas e necessidades diferentes, que têm que ser consideradas para, assim, garantir em pleno a eficácia do processo de aprendizagem;
6. cada adulto tem os seus próprios padrões e estilos de aprendizagem. Se as experiências passadas foram vivenciadas como positivas, os padrões tendem a

organizar-se como representações relativamente estáveis, sendo difícil de mudar. O insucesso de processos anteriores pode, contrariamente, facilitar a abertura de novas visões e estilos de aprendizagem.

Desta forma, estes aspectos determinam a motivação dos adultos em situação de aprendizagem, articulados com os processos organizacionais de formação, constituem um forte instrumento de consolidação da formação/aprendizagem, por forma a permitir a convergência de interesses e expectativas com o fim de concretizar os objectivos das práticas de formação que, anteriormente, indicámos segundo Peretti (1997).

2.2. Modelos de avaliação da formação nas organizações

A formação ocupa um lugar estratégico e o seu contributo é fundamental para a vida e desenvolvimento das organizações, as orientações das práticas de formação são também influenciadas pela natureza de papéis específicos assumidos pela formação nas organizações. Caetano (2000) indica alguns desses papéis segundo Mabey e Salaman (1995):

- 1) Uma das teorias apresenta a formação como um meio de rectificar os *deficits* de competências nas organizações, desempenhando um papel instrumental e actual ao nível das competências necessárias à conservação das actividades dominantes da organização, actuando mais ao nível correctivo do que preventivo.
- 2) Uma segunda teoria apresenta a formação como um elemento “catalizador da mudança” utilizando métodos como trabalhos com grupo transversais; *workshops*, metodologias de resolução de problemas, através dos quais a organização procura semear uma visão dinâmica e renovada de si própria, dos seus clientes internos e do mercado.
- 3) Uma terceira concepção, os seus autores (Mabey & Salaman, 1995; Gale, 1994; Jackson & Frigon, 1996) citados por Caetano (2000), cujas finalidades da formação

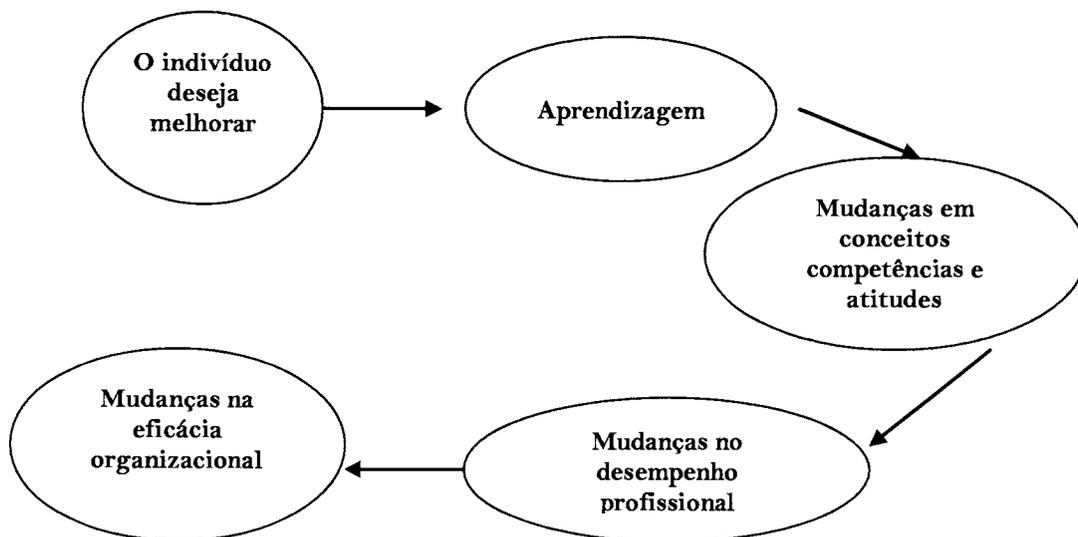
residem no seu contributo decisivo para colocar a organização no “topo competitivo”, através de uma intervenção directa sobre os seus processos críticos e sobre a forma como esses processos geram o valor acrescentado ao cliente.

4) A quarta teoria sobre as finalidades estratégicas da formação indicam-na como um instrumento projectado a dinamizar um clima de aprendizagem permanente no seio da organização. Nesta, a formação está centrada na dinâmica das necessidades individuais de aprendizagem, orientada pela premência dos objectivos organizacionais.

Nesta sequência de ideias a formação segundo Bramley (1991) deve pretender desenvolver o desempenho num trabalho presente ou futuro e, com isso, aperfeiçoar a eficácia do indivíduo ou grupo na organização.

O autor fala em dois modelos de formação diferentes e que competem entre si. O primeiro designa-o por modelo de formação individual, baseia-se na concepção de que um bom desempenho depende do nível de competência e, como tal, a formação tem como função desenvolver competências individuais.

Fig.4 Modelo de Formação Individual

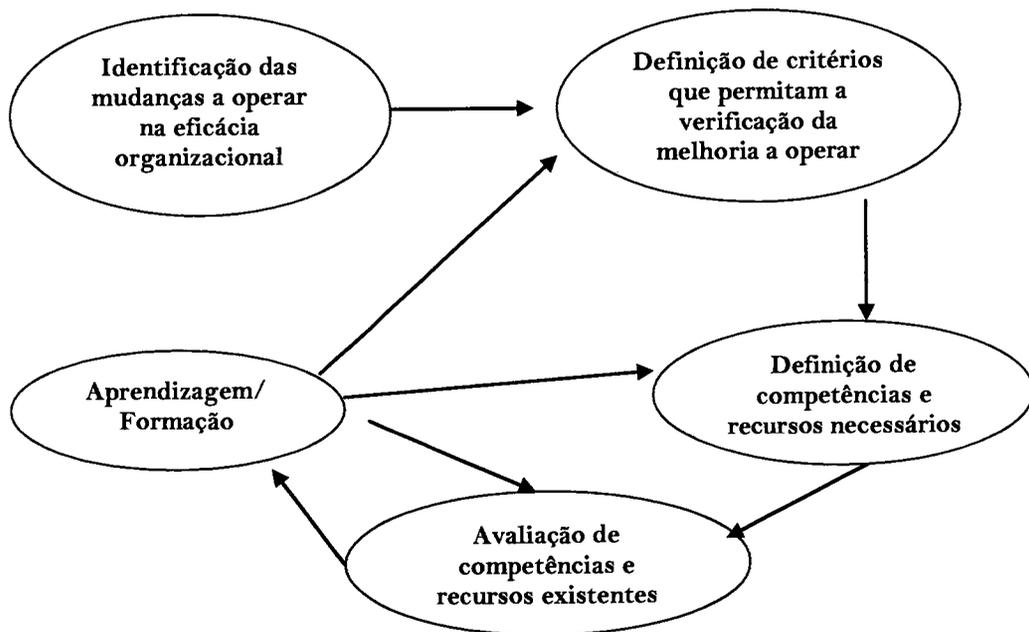


Fonte: Adaptado de Bramley, (1991), *Evaluating Training Effectiveness, Translating Theory into Practice*, Herts. The McGraw-Hill Training Series, 3.

Este modelo, reflexo do processo de educação, estimula os formandos a aprender algo que é considerado como necessário e espera que sejam eles a encontrar essa necessidade para a aprendizagem. A lógica deste modelo assenta no facto de considerar que transformando os indivíduos, as organizações se alteram também. Mas, verifica-se que a situação profissional é, por vezes, afectada por factores como a cultura organizacional, a sua estrutura, o desenho da função e os diferentes modos de recompensar o desempenho, podendo o conjunto destes factores modificar a situação de trabalho, bem mais do que o nível de competência dos recursos humanos.

O segundo modelo de formação assenta nas questões de eficácia organizacional mais do que na educação de indivíduos, Bramley (1991) designa este modelo de eficácia crescente.

Fig. 5 Modelo de Eficácia Crescente



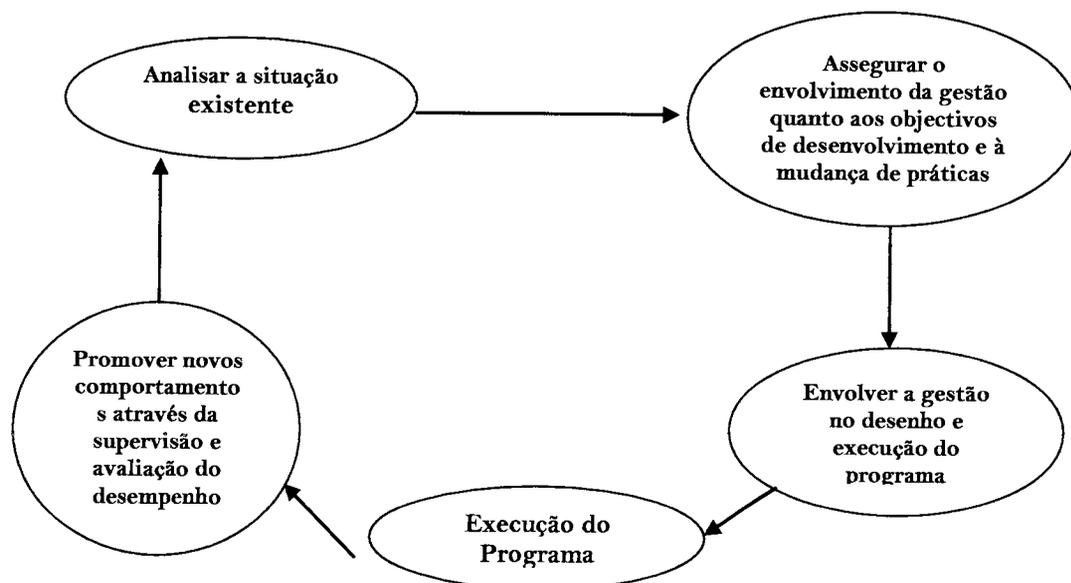
Fonte: Adaptado de Bramley, (1991), *Evaluating Training Effectiveness, Translating Theory into Practice*, Herts. The McGraw-Hill Training Series, 5.

Neste modelo, por um lado, o processo de formação tem início numa selecção de indicadores de carácter organizacional, em função dos quais se aplica um diagnóstico de necessidades de formação, não ficando dependente dos interesses, motivações e

capacidades individuais. Por outro lado, a avaliação da formação permanece, desde logo salvaguardada, na medida em que se descrevem as modificações a alcançar e, de seguida, os critérios com base nos quais qualquer medição será realizada, entre o que é proposto e o que é realizado.

As vantagens que podem advir de um processo de formação pensado e executado, é que a formação resulta mais clara, logo mais facilmente apreendida e interiorizada, quer por formadores quer por formandos; o envolvimento de todos no processo e, de que modo o projecto de desenvolvimento pessoal em que se está envolvido contribui para o desenvolvimento da organização; a questão da transferência dos conhecimentos, competências e práticas aprendidos em contexto de formação, ou seja, da sua aplicabilidade em contexto profissional; por último o grau de motivação com que se regressa ao exercício das suas funções antecipando a mais-valia que poderão usar. É o sistema, no seu todo, que escolhe uma mudança, ao contrário de, como pode acontecer no modelo de formação individual, um elemento do sistema se sentir isolado na tentativa de mudar algo na organização. Bramley, (1991) apresenta outro modelo que denomina por modelo de Mudança Organizacional.

Fig. 6 Modelo de Mudança Organizacional



Fonte: Adaptado de Bramley (1991). *Evaluating Training Effectiveness, Translating Theory into Practice*, Herts. The McGraw-Hill Training Series, 5.

Este modelo é mais aplicado quando existem condições para estabelecer novas práticas, no todo ou em parte da organização, este tipo de formação determina, forçosamente, um envolvimento directo dos quadros superiores e dirigentes em todas as fases do processo.

A análise da formação após o que foi dito, deve assentar, sempre que possível, em dois tipos de análise: caso a actividade se desenvolva no seio da organização, é importante que se avaliem as necessidades ao nível individual e organizacional, por forma a encontrar um equilíbrio entre eles.

Existem vários modelos de avaliação apresentados na literatura internacional. Entre os quatro *Modelos de Avaliação*, o de Kirkpatrick, segundo Gouveia (2005) é considerado o modelo mais consensual e que orienta as acreditações pelo (Instituto para a Inovação na Formação) o *INOFOR*.

O primeiro modelo designado por **Modelo de CIRO** apontado por Gouveia (2005) corresponde às iniciais *Context, Input, Reaction* e *Outcome* (resultado), a avaliação baseia-se em três questões basilares:

– *O que precisa de ser mudado?*

Está relacionada com a avaliação de *contexto*, através da qual se definem os objectivos, que podem ser últimos, intermédios ou imediatos.

– *O que poderá criar as mudanças desejadas?*

Está ligada à avaliação de *input*, uma vez que é nesta fase que se equacionam os meios que se tem e se escolhe a estratégia mais apropriada.

A avaliação das *reações* dos formandos à formação, pode ser feita durante ou após a formação, podendo ser conduzida de modo formal ou informal e, possibilita obter informações úteis para eventuais correcções e melhorias a fazer.

– *O que sugere que houve mudança?*

Avalia os *outcome*, os resultados, e analisa-se a necessidade de proceder a mudanças para futuras edições. É nesta fase de avaliação que se avalia a mudança feita no

indivíduo no âmbito das aprendizagens operadas, comportamentos no local de trabalho e resultados na organização. Esta última fase deste modelo engloba a avaliação externa e parte da avaliação interna que se refere ao controlo das aprendizagens.

O segundo modelo indicado por Gouveia (2005) é o **Modelo de BRINKEROFF**, que engloba, para além da avaliação, aspectos que têm a ver com a construção do próprio processo de formação. A sua ênfase recai na fase de detecção de necessidades de formação, entendida pelo autor, como a base de toda a metodologia, os objectivos definidos são o referencial em função do qual os resultados são medidos. A objectividade deste modelo fica um pouco colocada em causa, muito embora as medidas do tipo quantitativo para a avaliação da transferência e do impacte organizacional.

O Terceiro **Modelo de CAVALCANTI** que Gouveia menciona (2005) assenta também ele em três questões:

– Qual o resultado desejável para as acções de formação e desenvolvimento?

Esta relaciona-se com o início de qualquer processo formativo, sendo referida pelo autor a necessidade contar com a própria organização relativamente à definição rigorosa do contributo que a formação deve concretizar para alcançar os objectivos estratégicos.

– Qual a forma de medir o resultado da acção?

Com as respostas conseguidas comprova-se, segundo o autor, quais os comportamentos que, em contexto de trabalho, se alteraram ou foram adoptados. Uma análise deste género, tem, seguramente, que assentar, segundo o autor do modelo, em critérios que sejam criados com base num estudo intensivo das tarefas.

– Como identificar a parcela exacta da contribuição da formação na configuração de padrões de comportamento, em face das contribuições dos demais elementos estruturantes, de forma a contar os êxitos e fracassos na indução de comportamentos julgados funcionais?

Pretende saber o conhecimento dos efeitos a nível organizacional.

O quarto **Modelo de KIRKPATRICK** segundo Gouveia (2005) tem como princípio de base uma estratégia avaliativa alicerçada em quatro questões a que correspondem quatro fases.

A primeira questão: Como reagiram os participantes ao Programa?

Está ligada ao **nível 1 – Satisfação/reacções.**

A segunda questão: O que aprenderam?

Relaciona-se ao **nível 2 – Aprendizagens.**

A terceira questão: O que utilizaram do que aprenderam?

Relaciona-se ao **nível 3 – Transferência**

A quarta questão: Quais os efeitos organizacionais gerados pela formação?

Relaciona-se com o **nível 4 – Impacte**

Fig. 7 Modelo de Kirkpatrick



Fonte: Adaptado de Gouveia, J. (2005). *Manual de Avaliação da Formação*, Associação Empresarial de Portugal, 154.

O autor do modelo caracteriza-o por ser um modelo hierárquico de resultados da formação que visa medir a qualidade de uma intervenção formativa partindo da análise

de quatro níveis de avaliação que assentam nos seguintes pressupostos: cada nível é importante e tem impacto no nível seguinte; à medida que se avança mais complexo se torna o processo.

O Modelo de Kirkpatrick, segundo o seu autor Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006), consiste num modelo de avaliação cujo domínio assenta nas seguintes abordagens:

- 1. Verificação do cumprimento de objectivos de aprendizagens;
- 2. Processo formativo;
- 3. Resultados/benefício da formação para o público-alvo.

Este modelo apresenta assim, quatro níveis sendo que, o primeiro consiste na avaliação das reacções (nível 1) medindo a satisfação do cliente. Nos estudos sobre esta temática, as grelhas que se distribuem pelos formandos e com base nas quais se elabora a avaliação da satisfação são designadas de *Smiling Sheets* (folhas de sorriso). Esta ideia advém do facto que quanto mais os formadores são simpáticos e sorridentes, melhores são os resultados da avaliação. A subjectividade está assim presente, nesta avaliação.

Pelos estudos que foram realizados, existe uma correlação negativa entre as avaliações da satisfação e a avaliação das aprendizagens. Isto significa que as pessoas dizem gostar muito e, na verdade, aprenderam pouco. Embora, se verifiquem grandes limitações a esta avaliação, torna-se importante, pois, permite a satisfação dos formandos, ajuda a perceber o seu grau de motivação; informa os formandos que os formadores têm a tarefa de os ajudar a desenvolver competências e como tal necessitam de saber até que ponto foram eficazes, senão for feita fica a ideia de que se pode avaliar um programa sem necessitar das opiniões dos formandos e, por último, proporciona informações que servem para corrigir e melhorar edições futuras.

O segundo nível recai na avaliação das Aprendizagens (nível 2) que passa por definir finalidades, competências, objectivos gerais e indicadores de aprendizagem.

Uma acção de formação ao ser concebida tem a finalidade de conseguir atingir um fim. Formar é conduzir para um fim, guiar alguém, o que pressupõe a existência de uma finalidade, logo de objectivos pedagógicos.

A prática de definição de objectivos, segundo Manger (1974) ocorreria em função de três características: comportamento, condições e critérios. Por comportamento entende-se algo necessariamente observável, a formulação de um objectivo pedagógico deveria descrever, sem dúvida, e de forma comportamental o que o formando deveria estar capacitado para fazer uma vez finalizada a formação. O objectivo deveria descrever as condições em que o formando tinha a percepção da sua competência, ou seja, do comportamento que poderia saber assumir. Um objectivo deverá respeitar os critérios mínimos de desempenho, por exemplo, não deve errar mais de 3, elemento da formulação que especifica o limite inferior de um desempenho aceitável e possibilita que o formando seja classificado com rigor e sem qualquer problema de subjectividade. Esta teoria que ficou conhecida como pedagogia por objectivos através da/de:

- Planificação e avaliação rigorosas, fruto de uma definição clara e inequívoca dos objectivos e da construção de instrumentos precisos de avaliação;
- Processos formativos com sequências lógicas de tarefas, estruturadas e orientadas para os objectivos;
- Definição e articulação de objectivos com vista à alteração de comportamentos;
- Formadores com funções específicas de planificação, transmissão e avaliação.

Contrariamente, outros pedagogos focaram o seu interesse em conhecer e trabalhar em função do que se passa na mente do formando enquanto decorre a formação/aprendizagem. É uma abordagem cognitivista que como refere Gouveia (2005) encara os comportamentos apenas como indicadores de que as aprendizagens se estão a efectuar e que o formando se encontra a desenvolver recursos cognitivos, psicomotores, sócio afectivos, metacognitivos, entre outros. Assim, como alternativa aos objectivos comportamentalistas, opta-se pela designação de indicadores de aprendizagem. Isto, porque o objectivo comportamental não pode ser visto como um

fim em si mesmo, mas apenas como um indicador de aprendizagem. Mantendo-se a preocupação do rigor na definição dos objectivos e da planificação. Contudo, a abordagem da pedagogia por objectivos, progressivamente, foi posta de parte, por resultar uma leitura rígida da soma de comportamentos fragmentados e atomizados.

Para Cortesão (1996), os comportamentos observáveis têm importância se forem complementados e integrados em função de um saber que se quer global e que permita saber agir e não apenas saber aplicar, de forma mecânica e arrolada., técnicas e procedimentos.

A formulação dos objectivos pedagógicos, segundo Cortesão (1996), tem que ser cuidada e respeitar alguns critérios, para poderem:

- Comunicar, sem dúvidas, as intenções das acções pedagógicas a todos os actores implicados no processo educativo;
- Escolher adequadamente as estratégias da acção pedagógica;
- Servir de referência para avaliar, sem ambiguidade, o fim a atingir;
- Identificar que metas se alcançam através de uma ocorrência accidental ou de uma actividade que aconteceu mas que não estava planeada;
- Optar pelos meios de corrigir, melhorar, o processo formativo;
- Facilitar a organização de actividades entre formadores e módulos.

Torna-se necessário operacionalizar essas finalidades, para que o percurso formativo seja planeado com rigor, através da elaboração de um perfil de competências que explique como é o saber agir de um formador de qualidade. Segundo Perrenoud (2000) o formador é competente se for capaz de:

1. Organizar e conduzir situações de aprendizagem;
2. Gerir o progresso das aprendizagens;
3. Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os formandos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;

5. Trabalho em equipa;
6. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
7. Gerir a sua própria formação contínua.

O terceiro nível do Modelo de Kirkpatrick, refere-se à transferência (nível 3) de conhecimentos e questionando em que medida a aquisição de novos conhecimentos pelos formandos são, efectivamente, utilizados em contexto de trabalho? Esta questão está directamente ligada com o cuidado com que os resultados da formação tenham sido definidos, nomeadamente as competências, uma vez que estas remetem-nos para os comportamentos a assumir em situação de trabalho uma vez terminada a formação.

Segundo o autor deste modelo, Kirkpatrick (1987) neste nível 3 pretende-se avaliar a transferência da formação, até que ponto mudou o nível de comportamento dos formandos. Esta mudança de comportamento só é possível quando se reúnem as quatro condições que segundo ele são necessárias: a pessoa precisa de desejar a mudança; precisa de saber o quê e como fazer algo, precisa de trabalhar no ambiente e climas correctos, e necessita de ser recompensada/reconhecida pela mudança. Esta concretiza-se caso os formandos transfiram para contexto de trabalho os conhecimentos, competências e comportamentos das aprendizagens que fizeram.

O autor, por um lado, também destaca a importância ao nível das características dos formandos, como motivação, experiência profissional, atitude para mudar, atitude perante a formação (como a encaram) e auto-eficácia, confiança, autonomia. Por outro lado, assinala a importância do contexto organizacional, os valores, cultura e política de recursos humanos, apoio e suporte, consequências da transferência. A esta estão subjacentes as competências, através da capacidade cognitiva, experiência profissional; os factores de personalidade, ou seja, a satisfação com o trabalho, crenças de auto-eficácia e confiança, atitude face à mudança e as variáveis motivacionais, a motivação para aprender e transferir.

Para que seja possível avaliar essa transferência é necessário, segundo Kirkpatrick, ao nível da formação, garantir o ajustamento dos conteúdos às exigências do trabalho dos formandos; assegurar os modelos e práticas pedagógicas que permitam que eles aprendam o que se pretende que aprendam e incluir conhecimentos sobre o modo como transferir a aprendizagem para o contexto de trabalho.

Ao nível da organização o autor, aponta que a mesma deverá ser capaz de: *i)* promover a formação contínua dos funcionários, havendo assim, uma maior probabilidade de obter-se comportamentos pós-formativos; *ii)* criar um clima facilitador de transferência através da frequência de feedback sobre o desempenho; pelo apoio dos pares e da hierarquia; pela percepção das consequências positivas da utilização do que se aprende no desempenho profissional.

A transferência envolve muito mais do que a avaliação final de um produto. O fenómeno da transferência é um processo, com fases, cujo grau de complexidade envolve cuidados. Assim, uma vez terminada a acção, alguns formandos experimentam alguns dos novos conhecimentos e capacidades, outros praticam-nos, outros parcialmente, e há quem não os utilize de todo.

Neste processo de transferência existem factores inibidores como o Clima Organizacional; o Design da Formação; Características Individuais dos Formandos e Metodologias de Formação. Portanto, o formador deve fazer um plano de acção no sentido de maximizar as possibilidades de transferência, antes, durante e após a formação.

O quarto nível, refere-se ao impacte, considerado o nível mais importante e difícil, como refere o próprio autor. Segundo Barbier (1985), sumariamente, há que ter em conta neste nível o seguinte:

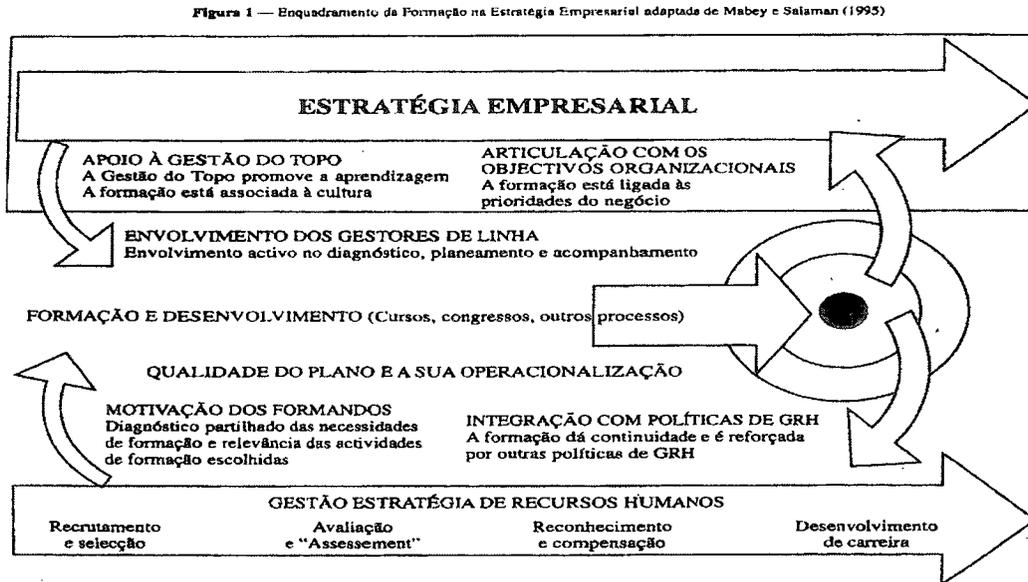
- Avaliar pressupõe comparar os resultados a um referencial definido antes da formação, os objectivos;

- Encontrar os indicadores pertinentes para avaliar, partindo de critérios de desempenho observáveis e mensuráveis definidos pelo referencial;
- O sistema de avaliação deve ser aceite por parte dos actores alvo da avaliação;
- A formação deve ser o único elemento explicativo do resultado observado;
- Não querer avaliar tudo. Algumas acções de formação, nomeadamente, as de desenvolvimento pessoal, não são avaliáveis no que concerne a um referencial pré-estabelecido;
- Divulgar os resultados da formação por todos os clientes da formação de modo a confirmar e corrigir o que resultou menos bem;
- O interesse essencial da avaliação não é sempre o resultado, mas o que este permite explicar. É isto que permite progredir no espírito de desenvolvimento da formação.

2.3. Práticas e Processos de Formação nas Organizações

As práticas de formação nas organizações, enquanto instrumentos, utilizados para o desenvolvimento de competências das pessoas, precisam de ser consideradas como estratégias, de ser delimitadas numa perspectiva de gestão global, na qual a produção dos impactos directos de formação seja articulada com o conjunto de processos organizacionais que a eles estão associados, designado por Caetano & Vala (2000) “*Cadeia de valor*”. A figura 8, ilustra o enquadramento das variáveis que fazem parte de uma visão global de processos de formação e desenvolvimento.

Fig. 8 – Enquadramento da Formação na Estratégia Empresarial



Fonte: Caetano, A. & Vala, J. (2000). *Gestão de recursos humanos – contextos, processos e técnicas*. Lisboa, Editora RH, 328.

Este modelo considera as diferentes dimensões intrínsecas ao processo formativo com vista a uma melhor clarificação da sua qualidade e da sua eficácia. A percepção dos sujeitos formandos é ainda, actualmente, segundo Caetano & Vala (2000), considerada como relevante a dimensão avaliativa, no qual conforme ilustra a figura 8, os formandos e as cognições das suas necessidades, apenas como uma das dimensões mais significativas do processo formativo, fazendo depender a qualidade nesta dimensão da natureza das complementaridades adquiridas no conjunto de outras dimensões do modelo.

Existe assim, para Caetano & Vala (2000) a necessidade de um modelo mais global de reflectir, agir sobre as práticas de formação que desmistifique o papel do formador como agente por excelência dos processos de mudança, considerando-o num contexto, mais real, apenas como uma das variáveis, sem que a sua posição fique vulnerável aos erros de uma ambiguidade organizacional que resiste em confrontar-se a si própria.

Este modelo, considera a formação como tendo um papel principal na relação entre as estratégias de gestão de recursos humanos e a dinâmica do negócio da empresa, com vista à obtenção, no seio das organizações, uma situação de envolvimento de todas as

peçoas, com uma atitude de complementaridade ente os objectivos individuais e a concretização de missões organizacionais, que uma vez alcançadas constituem os alicerces para novos desafios.

Por último Caetano & Vala (2000), indica como objectivo fundamental, construir do campo de desenvolvimento da organização um campo de desenvolvimento do indivíduo, entendido e escolhido por ele, uma vez que, a aposta no capital humano, independentemente das outras variáveis importantes para o desenvolvimento das organizações, será o factor principal para uma sólida construção de organizações no futuro.

2.4. A Formação Profissional e a Cultura Organizacional

A cultura organizacional constitui um *constructo* multifacetado e polissémico, podendo ser encarado, segundo Morgan (1996), Lopes e Reto, (1990) como um paradigma.

Para Trice & Beyer (1993) no estudo da cultura organizacional dois aspectos devem ser distinguidos:

i) a essência ou substância da cultura - consiste na ideologia compreendida como um conjunto de crenças valores e normas, estimulam as pessoas a se comportarem de uma determinada maneira e fornecem indicadores que explicam e validam os comportamentos individuais e colectivos. Por analogia a um computador, esta é a componente “*soft*” (abstracção) da cultura.

ii) manifestações ou formas - relaciona-se com a componente “*hard*”, diz respeito à manifestação concreta, real e consiste nas manifestações observáveis, como símbolos, linguagem, narrativas e práticas, através das quais as pessoas enunciam e comunicam a ideologia.

Neste sentido, a diversidade de teorias na revisão literária conforme assinala Jorge (2002) são usadas 73 palavras ou frases para definir a ideia de cultura organizacional. Embora, não exista unanimidade Shein (1985) citado por Jorge (2003:110) afirma que “ *a cultura organizacional pode definir-se como um conjunto de valores nucleares, normas e comportamentos, artefactos e padrões de comportamento que governam a forma como as pessoas interagem numa organização e o modo como se empenham no trabalho e na organização*”, transmite o entendimento mais consensual do conceito e gera as condições precisas ao desenvolver métodos de medida. Um fenómeno constituído por diferentes camadas de elementos – valores, normas, pressupostos básicos, padrões de comportamento, artefactos, unidos por um núcleo comum que constitui o significado. Por conseguinte, uma abordagem que segundo Shein (1985) se divide em três níveis:

1. Nível dos artefactos e padrões de comportamento, visível mas nem sempre entendidos;
2. Nível dos valores, acessível a um conhecimento consciente;
3. Nível dos pressupostos básicos, tidos por invisíveis, indiscutíveis e subconscientes. Uma definição que inclui duas dimensões: a descritiva (modelo de conduta, linguagens, ritos) e avaliativa (normas, valores mitos), Estas duas dimensões assumem um papel importante quando se pretende avaliar a cultura organizacional.

As práticas de GRH constituem um poderoso caminho para criar e mostrar a cultura organizacional. Para Neves (2000) as diferentes áreas de GRH: estratégia, gestão do emprego, recrutamento e selecção, formação e desenvolvimento e manutenção dos recursos humanos, são a expressão dos significados culturalmente valorizados, contribuindo para a gestão da cultura, através de 3 formas:

- i) reforçar os valores e objectivos da organização;
- ii) contribuir para a coesão organizacional;

iii) assegurar a estrutura e controle. Caetano (2000) partilha desta ideia e releva que a formação profissional pode ser encarada como uma manifestação da cultura organizacional, em termos de um meio para a sua gestão.

Harrison (1988) referido por Caetano & Vala (2000) propõe que a cultura, a estrutura e o poder são contextos nos quais se desenvolve a formação, pelo que esta deve ser planeada de acordo com as características daquelas, sob pena de não ser eficaz.

No mesmo sentido de teorização Neves (2000) aponta os programas de integração e de formação e outros mecanismos de socialização, como um meio de gerir a cultura de uma organização. Estruturados sob diversas formas em termos de conteúdo, duração, intensidade e meta, pretendem atingir, no essencial, uma consistência e apoio dos valores organizacionais existentes e desejáveis. Contudo, em alguns programas, o efeito cultural é indirecto e até neutro, como é o caso de programas orientados para a aquisição e/ou formação de competências técnicas ligadas a um saber fazer. Mas, outros programas procuram atingir um efeito cultural directo, por via de alteração de ideias, atitudes e comportamentos. Esta alteração conforme Neves (2000) indica Van Maanen & Shein (1979) opinam que quanto mais intensa, mais alienados se pretendem os membros da organização e mais modificados se aspiram os seus comportamentos e ideias.

A cultura organizacional pode estar entre os factores que mais colaboram para a dificuldade de transpor as aprendizagens efectuadas para o contexto de trabalho. Esta ideia ganha inteligibilidade quando se observa os seguintes factores determinantes, da eficácia da formação identificados por Latham & Crandall (1991:265-266) que afirmam: “a eficácia da formação é ampliada quando a organização garante que:

a) os gestores e formandos compreendem a relação entre os resultados desejáveis advindos da realização, a um nível satisfatório, de um programa de formação;

b) os formandos percebem que se obtém resultados desejáveis pela realização, a nível satisfatório, do programa de formação;

c) os formandos percebem que os obstáculos organizacionais à aplicação do que aprendido são minimizados;

d) os formandos desenvolvem um forte sentido de auto-eficácia face ao material a aprender;

e) os formandos, as chefias e os colegas dão suporte ao que foi aprendido durante e após a formação”.

Estas mudanças nos valores sobre o fazer formação e obter resultados, a ausência de obstáculos à aplicação das aprendizagens e o apoio das chefias e colegas, Caetano (2000) remete assim, o problema da eficácia da formação, para o contexto cultural no qual ela se concretiza.

Para consumir o que foi dito segundo Latham & Crandall (1991) a cultura organizacional influencia não só a composição dos programas de formação como, também, o grau em que a organização proporciona formação aos seus elementos. O caso de se acreditar de que as pessoas não aprendem, ou de que as competências exigidas para o exercício de determinada função são inatas, como se costuma dizer “ cada um é para o que nasce”, tem como resultado beneficiar a selecção em detrimento da formação.

Outros autores, como Trice & Beyer (1993) referenciados por Caetano e Vala (2000), salientam as consequências culturais da formação. Efectivamente, em alguns casos, a frequência de certos programas de formação, é um verdadeiro rito de passagem. Estes autores ilustram para o caso da formação inicial em gestão, existente numa certa organização, demonstra particularmente, o valor simbólico e cerimonial que a formação pode ter, assumindo claras consequências culturais, técnicas e expressivas, manifestas e latentes, conforme quadro 3.

Quadro 3 – Consequências Culturais da formação em gestão

	Manifestas	Latentes
Consequências Técnicas	Uma avaliação cuidadosa do potencial dos candidatos e uma melhoria das suas competências de gestão, por forma a promover apenas os mais qualificados a funções de gestão	Comunicação e reforço da importância atribuída a várias áreas do desempenho na empresa: os gestores que actuam como formadores desenvolvem e reforçam as suas próprias competências; os gestores novos e antigos exageram as respectivas forças e fraquezas.
Consequências Expressivas	Transformação das identidades sociais dos candidatos bem sucedidos face a uma audiência imediata e a uma audiência alargada	O desenvolvimento do prestígio das funções de gestão na empresa; motivação dos não chefes a desempenhar as suas funções de acordo com as prioridades tomadas óbvias; desenvolvimento de relações sociais e emocionais entre gestores

Fonte: Adaptado de Trice, H. & Beyer, J. (1993). *The Cultures of work organizations*. New Jersey: Prentice-Hall, citado por Caetano, A. & Vala, J. (2000) *Gestão de recursos humanos – contextos, processos e técnicas*. Lisboa: Editora RH, 145.

Ainda nesta perspectiva da gestão de cultura pela formação, pode reflectir-se que as diferentes alternativas estratégicas e orientações culturais dominantes afectam ênfases diferenciadas na formação. Nomeadamente, Latham & Crandall (1991) referenciados por Caetano & Vala (2000) asseguram que as alternativas estratégicas baseadas na inovação passam pela formação, de forma a que as pessoas aprendam a conviver com a ambiguidade e imprevisibilidade. As organizações que têm como prioridade a qualidade devem formar os seus trabalhadores com o intuito de estes serem capazes de identificarem estratégias de melhoria dos processos, através dos quais os serviços são criados.

2.5. Desenvolvimento de Competências

2.5.1. Abordagens ao conceito de competências

A agitação do mercado de trabalho declara-se na coexistência de tendências várias e até opostas, designadamente a emergência de novas competências ligadas às mutações técnico-organizativas, transformações quantitativas e qualitativas na busca de qualificações, rápida obsolescência dos conhecimentos adquiridos, o aumento do desemprego, a dispersão de formas atípicas e precárias de emprego (Kovács, 2002).

Na esteira do que foi dito, a ideia de que a qualificação dos recursos humanos, começa a ser aceite, é uma condicionante na competitividade das organizações e, não só, dos países e dos blocos económicos numa economia cujas actividades estratégicas se tornam intensivas em tecnologias de informação e em conhecimento em tempo útil. Esta é a razão que Kovács (2002) reconhece para a necessidade de investir na educação e formação e o papel considerável que esta assume nas organizações.

Todos estes dinamismos conduzem, inevitavelmente, à necessidade de desenvolvimento de competências que possibilitam a melhoria contínua e um novo ânimo ajustado a todos os níveis das organizações, que lhes conceda o seu potencial competitivo. É neste contexto que as abordagens focalizadas nas competências emergem, com a elaboração de diversas aproximações teóricas ao conceito.

Seguidamente, apresentamos, sem querer ser exaustivos, uma breve síntese da história e desenvolvimento conceptual de competências.

2.5.2. História e desenvolvimento conceptual

Foi no final dos anos 60 e princípios dos anos 70, na América que apareceu o movimento das competências. Alguns autores da psicologia americana contestavam o interesse dos traços de personalidade como preditores do desempenho como Cascão (2004) refere Ghiselli, (1966); Mischel, (1968) e McClelland, (1973). É com este último autor que o movimento das competências como variáveis susceptíveis de melhor predizerem a realização no trabalho e não estarem sujeitas a enviesamentos pela raça, sexo ou factores sócio-económicos, assume maior responsabilidade.

A perspectiva de McClelland, (1975) referido por Ceitil (2006) caminhava para uma certa ruptura com o estudo tradicional do trabalho, em que definia o trabalho em termos de elementos funcionais e alicerçada nos instrumentos de descrição, análise e qualificação de funções, característicos dos modelos de Taylor, a abordagem da gestão de competências propõe uma explicação em termos das características e

comportamentos dos indivíduos que desempenham bem seu trabalho, em virtude da necessidade de gerir a incerteza e alguma imprevisibilidade dos contextos profissionais. É neste contexto que Cascão (2004) enuncia McClelland (1975) que segue os seguintes princípios nas suas pesquisas:

1. Utilização de critérios de amostragem possíveis de comparar pessoas, claramente, bem sucedidas no trabalho com pessoas que são menos bem sucedidas, para identificar as características associadas ao sucesso;
2. A identificação de pensamentos operacionais e comportamentos que tivessem uma relação causal com esses resultados de sucesso. O autor defendia que trabalho e outros aspectos da vida das pessoas raramente eram similares às condições que os testes tradicionais apresentavam. Como tal, o melhor preditor daquilo que um indivíduo pode e irá fazer é aquilo que ele pensa e faz espontaneamente numa situação não estruturada, ou aquilo que fez numa situação igual passada.

A partir daqui verifica-se, nos Estados Unidos da América, um desenvolvimento muito rápido da metodologia das competências.

Cascão (2004:12) segundo Spencer & Spencer (1993) indicam que no início dos anos 90, mais de 100 investigadores em 24 países contribuíram para a uma base de dados com aproximadamente 1000 competências (300 das quais baseadas em entrevistas de incidentes comportamentais e 700 criadas a partir de painéis de peritos). Estes modelos de competências foram ampliados em diversos sectores de actividade, nomeadamente: indústria; administração pública, forças militares, cuidados de saúde, educação e finanças.

Da revisão literária, no que se refere aos sistemas de gestão de competências e sua implementação, segundo Cascão (2004) caracteriza-se por várias fases:

1. nos projectos de mudança, verifica-se a definição dos objectivos que a organização pretende atingir com este novo modelo de gestão, os quais estão, habitualmente ligados às suas directrizes estratégicas ;
2. surgem as preocupações com a escolha da população alvo, no caso de um sistema não abranger toda a organização. Nesta situação, os responsáveis da organização optam por iniciar a implementação do sistema em áreas funcionais e/ou níveis hierárquicos tidos como estratégicos; mais tarde outros grupos poderão vir a ser abrangidos pelo sistema;
3. nesta fase passa-se à definição do perfil de competências, que pode seguir várias técnicas, como entrevistas a realizadores superiores, reuniões com gestores, reuniões com peritos ou mesmo questionários. Esta fase é delicada uma vez que está em causa a correcta identificação das competências que convertem a organização competitiva no seu meio ambiente;
4. seguidamente processa-se, usualmente a concepção e desenvolvimento de ferramentas para a operacionalização do sistema: por exemplo: auto e hetero avaliação de competências;
5. outro momento que, nesta fase, é crucial, mas que de certa forma deve estar presentes nas fases anterior, diz respeito ao processo de comunicação e a formação dos actores envolvidos neste processo de mudança. Em termos gerais, este é o caminho seguido na implementação dos sistemas de gestão por competências.

Cascão (2004) salienta ainda a probabilidade, destes sistemas de gestão serem mais ou menos abrangentes a certos objectivos da organização, nomeadamente, se ampliados a toda a organização e a um número diverso de práticas de gestão de recursos humanos ou ficarem limitados a um grupo restrito de colaboradores e práticas de recursos humanos, constituindo assim, um dos principais motivos de interesse destes modelos.

2.5.3. As diferentes abordagens das competências

No quadro actual de desenvolvimento conceptual em que se encontra este domínio do saber, apresentamos 4 abordagens das competências, consideradas as mais relevantes, segundo Ceitil (2006), nas práticas de gestão de recursos humanos:

1. As competências como atribuições;
2. As competências como qualificações;
3. As competências como traços ou características pessoais;
4. As competências como comportamentos ou acções.

Relativamente às **Competências como atribuições**, é vista como a abordagem mais tradicional sobre o conceito em que Ceitil (2006:24) citando o dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, publicado pela Academia das Ciências de Lisboa (2001) define as atribuições como “*funções, competências, poderes ou prerrogativas inerentes a um cargo ou a uma tarefa*”, podendo ainda o termo ser visto como sinónimo de “*jurisdição de uma autoridade*”.

Nesta abordagem, as competências são consideradas como prerrogativas que certas pessoas podem/ou devem utilizar e que são inerentes ao exercício de certos cargos, funções, responsabilidades, como tal não são contingenciais nem às características pessoais nem aos desempenhos particulares dos seus respectivos portadores. As competências constituem um dado exterior à pessoa, que é adstrito a um certo papel organizacional ou social que essa pessoa desempenha. Como tal, a competência existe como elemento formal, quer a pessoa a use ou não.

Na segunda abordagem, **as competências como qualificações**, focaliza a noção de competência no conjunto de saberes de execução técnica que as pessoas poderão obter, por um lado, através do sistema forma de ensino, por outro lado, da formação profissional, seja ainda, e conforme a recente declaração de Bolonha, por outras modalidades de aprendizagem ao longo da vida.

Neste âmbito, uma pessoa está qualificada para o desempenho de um certo cargo ou função, se tiver, no seu curriculum, um conjunto de formações reconhecidas como válidas para assegurar a qualidade do seu trabalho no exercício desse cargo ou função.

Também nesta perspectiva, como na abordagem das competências como atribuições, a ênfase é colocada na ideia de que as competências são entidades ou atributos exteriores às pessoas, os quais podem ser atribuídos ou adquiridos por agentes externos.

Neste sentido, tal como na perspectiva anterior uma pessoa pode possuir atribuições para o exercício de uma determinada actividade, sem contudo as exercer, igualmente nesta abordagem das qualificações, uma pessoa pode ter as qualificações necessárias para uma certa função, sem que, necessariamente, essas qualificações se reflectam no seu desempenho. Como exemplo, Ceitil (2006) aponta o actual sistema de certificação de formadores pelo IEFP, gerido pelo IEFP. À luz desta abordagem o facto de um formador possuir qualificação para tal, não quer dizer, obrigatoriamente, que seja um bom formador. O autor integra nesta perspectiva, as actuais práticas de certificação de perfis de competências, cujo objectivo é certificar um indivíduo que agrupe, no seu curriculum, um conjunto de qualificações reconhecidas para exercer um determinado cargo, ou função.

Em síntese, ambas perspectivas, apresentam as competências como entidades externas às pessoas, principalmente ligadas com estatutos, poderes, prerrogativas ou graus de qualificação, adquiridos por meio formal ou institucional e que permanecem independentemente do desempenho individual de quem as possui. A certificação de competências ao nível da Comunidade Europeia, passa pela preocupação de estabelecer portefólios de competências que sejam universais para certas funções ou cargos, como é o caso de gestores de formação, directores de recursos humanos, formadores de formadores, entre outros, que possam ser usados para perspectivar eventuais linhas de progressão na carreira.

No que respeita à terceira abordagem **as competências como traços ou características pessoais**, para Ceitil (2006), é claramente a mais conhecida, divulgada e, possivelmente,

a mais amplamente aceite e até aplicada, nos actuais sistemas que se afirmam como sendo de gestão, a avaliação e desenvolvimento de competências.

Esta perspectiva integrou o estudo das competências no campo da psicologia organizacional e, mais tarde a sua aplicação à gestão de recursos humanos, nomeadamente as teorias de David McClelland (1973) provocando o início de uma ruptura com as concepções tradicionais da medida em psicologia e com as suas resultantes aplicações à selecção de pessoas, como salienta Ceitil (2006), e teve como seguidores tais como Klemp (1980); Boyatzis (1982); Spencer & Spencer (1993) e com prestações mais recentes, Goleman (1995,1999), com os seus contributos para o estudo e divulgação das teorias sobre inteligência emocional.

Mais, McClelland (1973), como refere Ceitil (2006:28), coloca uma questão chave, que condicionou toda a investigação posterior, no âmbito da Psicologia, se elaborou em relação às competências: “(...)se as tradicionais medidas de aptidões não predizem a performance profissional, então que outros instrumentos o poderão fazer?” Para este autor, algumas das limitações verificadas na aplicação de testes psicológicos como instrumentos preditores do desempenho futuro, resultam do facto de as aplicações dos testes serem feitas em condições experimentais, ou no mínimo fora de contexto das condições reais intrínsecas às actividades profissionais concretas. Assim, era possível, identificar uma pessoa com um bom perfil e, possivelmente com um bom potencial e, contudo, colocada em contexto real de trabalho, não viesse a ter um desempenho expectável a partir do prognóstico de perfil.

Segundo Ceitil (2006), esta situação, verifica-se bastante na vida dos formadores, os quais se deparam com pessoas que em contexto de formação, tem um bom perfil para o desempenho de certas tarefas e que, posteriormente em contexto real de trabalho não aplicam aquilo que aprenderam e para o qual tinham boas capacidades. É este desvio entre aquilo que é predito partindo de provas psicológicas e o resultado na prática, que conduziram McClelland (1973) a procurar outros factores que pudessem permitir com maior rigor e precisão nos prognósticos para um bom desempenho. Como tal, existe a

necessidade de observar as pessoas em contexto real, ver como é que elas se comportam efectivamente, perante os problemas concretos como é que os solucionam, analisar e entender qual o tipo de mentalidade e perspectiva que assumem na análise das situações.

Assim, para McClelland (1973) como indica Ceitil (2006) à guisa de conclusão, o que diferencia uma pessoa com elevada performance de outra que é apenas suficientemente boa para não ser dispensada não é, tanto o seu perfil de capacidades, mas a forma concreta que usa para mobilizar essas capacidades para as acções concretas. Portanto, não é o perfil de capacidades que diferencia as pessoas, mas os resultados concretos do seu desempenho.

Para Ceitil (2006) esta abordagem considera as competências como características intrapessoais, isto significa dizer, como factores inerentes à personalidade de cada pessoa. Estes traços ou características individuais podem existir independentemente dos comportamentos concretos que cada indivíduo demonstre, não sendo, de imediato perceptíveis através da simples observação. A operacionalização desta perspectiva recorre aos instrumentos de medida em psicologia, baseados no uso de testes psicológicos para avaliar as características psicológicas e os traços de personalidade dos indivíduos. Os objectivos destas metodologias, é identificar, nos indivíduos avaliados, a existência ou não, dos traços ou características que apresentam uma elevada validade preditiva relativamente à possibilidade de desenvolvimento de comportamentos futuros. Mas, obviamente, não permitem estabelecer garantias rigorosas de que esses comportamentos venham, de facto, a existir.

Quanto à quarta abordagem, **as competências como comportamentos ou acções**, cujas linhas de investigação se baseiam nas anteriormente definidas, o seu enfoque vai para a competência, enquanto comportamentos ou acções.

Ceitil (2006) refere que segundo esta perspectiva, possa existir características, ou traços nas pessoas, que apresentam elevados níveis de desempenho, que são diferentes relativamente às pessoas que não expressam esses níveis de desempenho, o que

interessa, verdadeiramente para esta abordagem, não é a presença ou não dessas características, ou traços, mas, a sua expressão fenomenal na e pela acção. Isto significa dizer que, não é relevante o facto, de uma pessoa possuir um conjunto de características ou traços pessoais, talvez possíveis de um bom desempenho, se esse bom desempenho não acontecer.

Neste sentido, esta perspectiva apresenta as competências como interacções, como resultados reais de um desempenho ou como acções concretas que os indivíduos desenvolvem em contexto de trabalho.

Quanto as metodologias desta abordagem, privilegiam os instrumentos de observação de medida de comportamentos, definindo as competências através de indicadores comportamentais susceptíveis de serem medidos de modo objectivo e de certa forma inquestionável.

2.5.4. Abordagens ao conceito de competências

Existem três abordagens que se têm dedicado ao estudo sobre as competências, que são a abordagem comportamental, funcional e construtivista.

A **perspectiva comportamental** analisa a pessoa no trabalho não fazendo conjecturas *a priori* sobre as características que são precisas para realizá-lo da melhor forma, e determina, por exemplo, através da avaliação de incidentes críticos, que características suas estão associadas com o sucesso do trabalho. Cascão (2004) refere Spencer & Spencer (1993) que defendem como principio básico desta abordagem, que aquilo que as pessoas pensam ou dizem sobre as suas motivações não é suficientemente credível, somente o que elas fazem, de facto, face aos incidentes críticos com que se deparam no seu quotidiano, é susceptível de transmitir credibilidade. Neste âmbito esta abordagem, propõe a entrevista de acontecimentos comportamentais, os quais deverão avaliar o que se encontra escondido naquilo que as pessoas fazem e descobrir o que realmente fazem.

O que interessa, sobretudo, encontra-se nas percepções do indivíduo e sentimentos sobre uma determinada situação em que esteve envolvido.

Quanto à **abordagem funcional** está orientada principalmente para as funções que servem os objectivos estratégicos da organização. Nesta teoria a competência segundo Cascão (2004) é vista como a combinação de requisitos funcionais subjacentes a um desempenho com sucesso na resolução de problemas.

A sua finalidade recai na integração de requisitos e desempenho, através de conhecimento, capacidades e atitudes aplicadas num determinado contexto de trabalho. Assim, a organização é percebida como um sistema de tarefas a concretizar, de funções a assumir e de objectivos a cumprir. Através de uma análise precisa do trabalho e dos referenciais de cada função, leva a uma definição clara das competências a adquirir e manter. O recrutamento de pessoas tecnicamente adaptadas e a formação para fazer face à realidade da tarefa a cumprir, são os melhores meios para enfrentar as necessidades inscritas no referencial das competências que para Guittet (1994) referenciado por Cascão (2004), o referencial consiste num conjunto de competências exigidas para um posto de trabalho, um emprego ou função. É habitualmente elaborado por pessoas que possuem relações mais ou menos próximas do trabalho respectivo, mais precisamente a hierarquia ou qualquer outra pessoa capaz de explorar as tarefas executadas. Por fim, nesta abordagem, a competência é fruto de uma experiência profissional, observada objectivamente a partir de um posto de trabalho.

Na **abordagem construtivista**, segundo Boterf (1995), a competência não é um estado. É um processo. A competência não se reduz a um saber nem a um saber-fazer, portanto, não reside no conhecimento, capacidades, atitudes, mas na mobilização desses recursos. A competência é da ordem do saber mobilizar, uma vez que a passagem das características ao estatuto de competência, não se limita a uma simples aplicação, mas da ordem da construção, porque é um processo dinâmico e em permanente construção.

2.5.5. Definições do Conceito de Competência

No âmbito das perspectivas apresentadas, o conceito de competência, em cenário de trabalho, poderá assumir vários significados. Uma vez que algumas das definições relacionam o conceito de competência às tarefas e actividades, como é o caso da abordagem funcional. Cascão (2004) indica que esta abordagem considera a competência como a associação de atributos subjacentes a um desempenho bem sucedido na resolução de problemas. Com a abordagem construtivista a competência brota a partir da análise das disfunções organizacionais, propondo à pessoa um processo constante de construção de competências. Então surge Harvey (1991) referenciado por Cascão (2004) com um modelo designado por KSAO, que quer dizer o seguinte:

- *Knowledge* (Conhecimento). A informação necessária e específica para realizar as tarefas de uma função. Isto é conseguido por meio da educação formal, da formação em contexto de trabalho e da experiência profissional;
- *Skill* (Habilidade). Proficiência na utilização de instrumentos e equipamentos na função. Esta deve ser adquirida num ambiente educacional ou aprendido na função de forma informal;
- *Ability* (Capacidade). É fruto de conceitos tais como a inteligência, orientação espacial e tempo de reacção. As capacidades são medidas frequentemente por testes que dão estimativas sobre a capacidade específica que uma pessoa tem para a realização de uma certa tarefa;
- *Others* (Outras). Referem-se às características adicionais necessárias para fazer bem um trabalho. Esta categoria integra as habilidades de realização, atitudes.

Este modelo por um lado comporta alguma orientação psicométrica na sua operacionalização mas, ao mesmo tempo, demonstra alguma preocupação pelo desenvolvimento mais objectivo das habilidades de realização. Contudo, tem sido contestado pela corrente comportamental, na medida em que estas tem procurado anular o aspecto psicométrico das competências. Neste sentido, Cascão (2004, p:23) indica outros autores como McClelland (1973,1976), Boyatzis (19982) e Spencer & Spencer (1993) que expressam a competência como “ uma característica subjacente de

um indivíduo que tem uma relação causal com critérios de eficácia e/ou realização superior num trabalho ou situação.

O termo competência é por vezes usado de diferentes maneiras por especialistas de recursos humanos que pensam as competência a nível individual e por profissionais da área da estratégia de negócios, que pensam as competências mais a um nível organizacional. Esta tendência é verificada por Green, (1999) referido por Cascão (2004) e Harvey (1991) discutem a preferência em usar o termo habilidade (*skill*) em vez de competência (*competency*) quando se referencia às características individuais.

Face a esta multiplicidade de caminhos conceptuais inerente ao conceito de competência, Mirable (1997) faz uma sistematização de termos mais utilizados sobre as competências (Quadro 4)

Quadro 4 - Principais termos relacionados com o conceito de competência

<i>Termos</i>	<i>Breve caracterização</i>
Capacidade (hability)	Indica o talento, capacidades intelectuais e cognitivas ou pensamento conceptual.
Comportamento (Behavior)	Indica um conjunto de acções que, possivelmente, podem ser observadas, ensinadas, aprendidas e avaliadas.
Ancoras comportamentais (Behavioral anchors)	São mais específicas do que o comportamento; são construídas por níveis, em que a descrição de cada nível é mais complexa do que a antecedente.
Crenças (Beliefs)	Constituem ideias ou conceitos que as pessoas desenvolvem acerca de si próprias ou dos outros.
Características (Characteristics)	Indicam os traços ou características da personalidade
Agrupamento (Cluster)	Constituem grupos de competências, habilidades ou comportamentos representativos de uma função ou grupo de funções
Competencia (Competency)	Podem referir-se ao conhecimento, habilidades, capacidades ou características associadas a elevado desempenho no trabalho
Modelo de Competência (Competency Model)	Indica normalmente ao resultado do processo de identificação de competências
Competências Nucleares (Core Competency)	Refere-se às capacidades mais fortes da organização, ou aquilo que ele melhor sabe fazer.
Frequência (Frequency)	Refere-se à frequência com que uma competência é utilizada num trabalho particular ou grupo de funções.
Análise do trabalho (Job analysis)	Indica o processo de recolha de dados da competência, o que descreve em pormenor os critérios para um elevado desempenho.
Perfil do trabalho (Job Profil)	Indica o conjunto de competências ou factores de sucesso para uma função ou grupo de funções.
Conhecimento (Knowledge)	Refere-se ao corpo de informação relevante para o desempenho de um trabalho, ou aquilo que as pessoas tem que saber para a concretização das suas tarefas.
Motivos (Motives)	É o que leva as pessoas a desejarem, a procurarem e a realizarem certas acções.
Proficiência (Proficiency)	Indica o quanto uma pessoa deve possuir uma competência particular para ser bem sucedida no seu trabalho. Corresponde ao grau de domínio de uma competência ou área de conhecimento.
Habilidades (Skills)	Refere-se à demonstração de um talento ou saber fazer específico.
Factores de sucesso (Success factors)	Descrevem os conhecimentos, habilidades, comportamentos e características associadas a elevados desempenho. Este termo ajuda a evitar a confusão que se instala à volta de competência, na medida em que relaciona-se com o que está ligado ao elevado desempenho. O termo competência também implica incompetência
Valores (values)	Constituem avaliações e julgamentos internos das pessoas sobre o que estas consideram ser bom, positivo ou relevante.
Avaliação 360o C (Feedback 360o C)	Constitui a avaliação que pode passar por diversos intervenientes tais como chefias, pares, clientes, em que o colaborador se avalia a si próprio.

Fonte: Adaptado de Cascão (2004). *Entre a Gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento - Um Estudo Exploratório de Inovação na Gestão das Pessoas*. Lisboa: Editora RH, Ldª, 28.

O que se depreende desta revisão é que existe uma relação muito próxima entre competência e desempenho. Esta proximidade indica uma intenção de a competência ser considerada como variável dependente. Esta ideia é defendida por Dowd (2000) como refere Cascão (2004), em que a competência associa-se não apenas ao “fazer”, mas ao “fazer bem”. Este enfoque nos resultados afecta aquilo que efectivamente é observado e avaliado constitui uma extensão do desempenho para a proficiência, para o desempenhar bem uma tarefa, ou seja, a proficiência permite reduzir a ambiguidade conceptual ligada à competência, na medida em que se preocupa, sem dúvida, com os resultados e vários níveis de desempenho com sucesso.

2.5.6. Formação Profissional e desenvolvimento de competências

Em todo este domínio da competência a formação é normalmente apresentada como um instrumento, de excelência, que as organizações utilizam para a aquisição de competências necessárias ao seu desenvolvimento. Caetano & Vala (2000) consideram os resultados da formação mediatizados através do exercício de comportamentos específicos por parte dos indivíduos que participam nos programas e nas acções de formação, tendo interesse claro, para as preocupações de eficácia da formação analisar os processos através dos quais as competências são adquiridas, mobilizadas e actualizadas nos comportamentos profissionais específicos dos formandos.

Nas organizações as competências relacionam-se com os modos operatórios através dos quais um conjunto de colaboradores resolve os diversos problemas profissionais, constituem, de facto, a manifestação visível de um processo mais intrincado que abarca as variáveis organizacionais que intervêm como mecanismos de suporte dessas competências. A analogia do “iceberg” como refere Cascão (2004) é como se designa o modelo criado por Spencer & Spencer (1993), no qual as competências incluem sempre uma intenção (motivo ou traço) que origina uma acção para com o resultado. De facto é uma abordagem comportamental, na medida em que uma pessoa executa o trabalho de acordo com os resultados esperados e define o trabalho em função das características de tais pessoas.

Neste sentido, Caetano & Vala (2000) referem-se a este modelo e explicam que os mecanismos de suporte na analogia, correspondem à parte submersa do *iceberg*, que inclui todo um conjunto de variáveis organizacionais que definem o contexto onde as competências são actualizadas. Portanto, quer o processo de consolidação, quer o processo de transformação das competências deve estimar um determinado mínimo de acções específicas centradas sobre as duas partes do *iceberg*, sem que a eficácia dos processos possa ser posta em causa.

Contudo, as influências do contexto, quer interno quer externo, são amplamente condicionantes da plena concretização dos objectivos dos programas, e planos de formação.

Mabey & Salaman (1995) assinalam, neste âmbito, que a eficácia das práticas formativas de uma organização não pode ser separada das influências extra-organizacionais, quer nacionais, quer internacionais. O investimento, o desenvolvimento tecnológico, as atitudes políticas e sociais, as práticas institucionais, as pressões demográficas e as mudanças de legislação, são factores que estão relacionados com o contexto exterior, influenciam as práticas de formação, porque condicionam as assumpções e prioridades dos responsáveis da formação numa determinada organização. Também as variáveis intra-organizacionais são, similarmente, condicionantes das práticas de formação e, conseqüentemente, do desenvolvimento de competências.

Como tal, formação numa visão efectivamente estratégica, destina-se a providenciar à organização as competências necessárias ao seu desenvolvimento, consolidando as necessidades individuais de formação com as necessidades em competências. Estas últimas no entender de Caetano & Vala (2000) devem ser vistas como as modalidades de actividade prática eleitas pelos colaboradores de uma organização e que se consubstanciam na produção de bens e serviços que a organização coloca ao dispor dos seus mercados.

Estes bens e serviços uma vez adquiridos ou consumidos pelos clientes, são atraídos por estes através de um conhecimento de valor acrescentado, segundo Gale (1994) referenciado por Caetano & Vala (2000:354) que, à medida que vai crescendo, vai provocando nos clientes uma maior apetência e procura. O mesmo acontece no que se refere às competências, que são criadas pela organização através de uma “Cadeia de Valor de Competências” que o autor designa como *“um conjunto de processos internos que permitirão gerar no seio de uma organização determinada, as competências necessárias à sua estratégia de desenvolvimento (...) interessando às organizações desenvolver um portfólio de competências nucleares que lhes permitam uma boa capacidade adaptativa face ao mercado”*. Nesta perspectiva a formação assume uma configuração realmente estratégica. Contudo, ao agir, directa e unicamente sobre as pessoas, e não actuando, ao nível das estruturas e das modalidades organizacionais de exercício de poder, a formação apresenta certas limitações cuja clarificação é importante para que, efectivamente, o seu uso seja eficaz.

Neste modelo porteriano de Hammel & Prahalad (1991) indicado por Caetano & Vala (2000), a cadeia de valor na qual as competências são criadas é constituída por recursos diversos. Nesta cadeia de competências as actividades primárias incidem directamente sobre as pessoas e seus traços, uma vez que as competências se revelam pela acção real e são as pessoas os sujeitos dessa acção, contudo, as acções organizacionais concretas estão incluídas no seio de uma realidade organizacional que as contextualiza e que as condiciona por meio de um conjunto de actividades que são consideradas, neste modelo, como actividades de alicerce da cadeia de valor.

A elaboração de um plano de formação definindo as competências das pessoas e agindo somente os aspectos pessoais do exercício das mesmas, pode ser uma acção utópica e, como tal ineficaz, suprimindo à formação o seu potencial como função estratégica. Está patente seguindo Caetano & Vala (2000) a incongruência entre as competências a incrementar e as actividades de suporte que, eventualmente, se destinam a ser isso mesmo, um suporte às competências, compele nos sujeitos uma leitura paradoxal,

resultando em déficits cognitivos. E essa incongruência constitui um factor de perda de eficácia na elaboração e organização dos processos de formação.

A formação tem, pois, que ser considerada como uma alavanca nas organizações, através da articulação das práticas de formação e gestão estratégica, de forma a actualizar as competências adquiridas na formação, para se conseguir um desenvolvimento sustentado e competitivo das organizações.

Em suma, neste capítulo e segundo a revisão literária concluímos que a formação profissional nas organizações e recursos humanos, é encarada como sendo uma mais valia ao nível de aquisição de novas competências, novos comportamentos, sendo esta ideia consensual.

Kirkpatrick, (1996) refere-se a esta mudança de comportamento só é possível quando se reúnem as quatro condições que segundo ele são necessárias: a pessoa precisa de desejar a mudança; precisa de saber o quê e como fazer algo, precisa de trabalhar no ambiente e climas correctos, e necessita de ser recompensada/reconhecida pela mudança. Esta concretiza-se caso os formandos transferirem para o contexto de trabalho os conhecimentos, competências e comportamentos das aprendizagens que fizeram. Estas mudanças nos valores sobre o fazer formação e obter resultados, a ausência de obstáculos à aplicação das aprendizagens e o apoio das chefias e colegas, Caetano (2000) remete assim, o problema da eficácia da formação, para o contexto cultural no qual ela se concretiza

Assinalámos também a importância do contexto organizacional, os valores, cultura e política de recursos humanos, apoio e suporte, consequências da transferência. A esta estão subjacentes as competências, através da capacidade cognitiva, experiência profissional; os factores de personalidade, ou seja, a satisfação com o trabalho, crenças de auto-eficácia e confiança, atitude face à mudança e as variáveis motivacionais, a motivação para aprender e transferir.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo III

3. METODOLOGIA

3.1. Opção Metodológica

A metodologia escolhida para este estudo recai na investigação qualitativa. Este tipo de investigação procura avaliar a realidade, tal como a vivem os sujeitos do estudo. Pretende compreender a realidade, indo ao encontro do que se passa no interior do universo, através da observação, procurando as causas e explicações. Quantificar os fenómenos e estabelecer correlações não é, de todo, o principal objectivo, mas, passa sim, por descrevê-los no sentido de encontrar elementos fiáveis para descrever a realidade em estudo.

Os autores Bogdan & Biklen (1994:49) afirmam que *“a abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”*. Também Almeida & Freire (2003) incluem na metodologia qualitativa, a busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos, isto é, um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico. Em concordância Carmo & Ferreira afirmam que (1998:80) *“(...) os indivíduos, os grupos e as situações (...) são vistos como um todo”*. Assim, esta abordagem é qualitativa como sublinham Carmo & Ferreira (1998:177) *“Postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo (...)”*.

3.2. Tipo de Estudo

Face à natureza da presente investigação, de cariz predominantemente qualitativo, tendo em conta os objectivos e as questões de investigação, com enfoque no estudo exploratório e descritivo, devendo-se ter sempre em conta segundo Quivy (2003) que em cada investigação os métodos, devem ser escolhidos e usados com flexibilidade, dependendo dos seus objectivos próprios, conforme ilustra o Quadro 5, do modelo de análise e das hipóteses de trabalho.

Quadro nº 5 – Objectivos e questões de Investigação

Questões de Investigação	Objectivos Específicos
Qual o verdadeiro impacte da eficácia das acções de formação realizadas no âmbito do POAP?	Analisar a eficácia das acções de formação
Qual a participação e envolvimento das chefias no processo de formação?	Analisar a eficácia das acções de formação
Que novas competências foram adquiridas pelos formandos com a frequência das acções de formação?	Analisar a transferência de conhecimentos na aquisição de novas competências
Qual o impacte da formação profissional no desempenho profissional?	Contributo da formação profissional no desempenho dos recursos humanos

Com efeito a opção metodológica anunciada para estudar esta problemática e guiar o trabalho empírico, centra-se no estudo de caso, uma vez que, o que se pretende efectuar é uma abordagem do impacto avaliação da formação através do Modelo de Kirkpatrick 3º nível designado por transferência de conhecimentos, realizada na Universidade de Évora.

Assim, a grande vantagem do estudo de caso como afirma Bell (1997:23) é *“permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar os diversos processos interactivos em curso”*. A sua caracterização pode incidir num estudo de uma entidade bem concreta, uma organização, um sistema de saúde, uma pessoa ou uma unidade social, com o intuito principal de conhecer em profundidade o “como” e os porquês” realçando a sua unidade e identidades específicas. Também Yin (1994) referenciado por Cascão (2004) sublinha a importância das questões “como” (*how*) e “porquê” (*why*), são as que melhor conduzem à utilização de estudos de caso como estratégia preferencial na investigação.

Estas questões são explicativas e tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo mais do que frequências ou incidências. Ponte (1992) considera esta investigação como particularística, isto significa que se inclina intencionalmente sobre

uma situação específica que supostamente é única em muitos aspectos, pretendendo descobrir o que tem de mais essencial e específico.

Este tipo de estudo apresenta-se como um tipo de pesquisa que assume uma forte dimensão descritiva, uma vez que o investigador não pretende intervir sobre a situação, mas transmitir como ela lhe surge. Com efeito, Yin (1989:23) afirma que o Estudo de Caso " (...) *investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenómeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas*".

Segundo Yin (1989) referido por Cascão (2004) um estudo de caso é uma investigação de natureza empírica, baseado no trabalho de campo. Analisa uma certa entidade, no seu contexto real, tirando todo o potencial possível de fontes múltiplas de evidência nomeadamente entrevistas, observações, documentos e artefactos.

Os estudos de caso, por um lado, segundo Ponte (1992) como metodologia orientadora de trabalhos de investigação, podem ser essencialmente exploratórios, usados para obter informação preliminar sobre o objecto de estudo. Por outro lado, podem ainda ser principalmente descritivos, assumindo como objectivo essencial descrever o caso em análise. E por último, podem ser analíticos, procurando problematizar, construir ou desenvolver uma nova teoria ou confrontá-la com teoria já existente como argumenta Yin (1989) referenciado por Cascão (2004).

Geralmente os estudos de caso não se utilizam quando se pretende conhecer características gerais de uma população. Contrariamente, utilizam-se para compreender a especificidade de um fenómeno ou situação, para estudar os processos e as dinâmicas da prática. Assume como objectivo principal um melhor entendimento de um caso particular ou específico.

Com efeito é intenção deste trabalho abordar o objecto de estudo numa perspectiva predominantemente qualitativa, que penso poder caminhar para um conhecimento mais

adequado e desenvolvido do problema em causa. Numa investigação a selecção e o uso de técnicas não é arbitrária nem é feita por acaso, mas sim sempre de acordo com o tema em foco. Para Yin (1989) é o tema de investigação, a natureza do problema colocado e os objectivos de estudo que delimitam a escolha do método de estudo de caso, bem como a lógica das técnicas e não o contrário.

3.3. Contexto do Estudo

O interesse em efectuar este estudo na Universidade parte de um desafio que a Coordenadora do NUFOR me colocou, em virtude de fazer parte do Plano de actividades previstas para 2006/2007 (ved anexo II) . Um dos eixos do referido Plano passaria pela aplicação do Modelo de avaliação, proposto pelo IQF, o Modelo de Kirkpatrick – o terceiro nível – transferência de conhecimento, às acções desenvolvidas no âmbito do POAP, com o objectivo de implementar práticas avaliativas que legitimassem a acreditação da Universidade de Évora enquanto entidade avaliadora. Aceite o desafio, foi solicitada autorização ao Senhor Reitor, para se poder proceder ao desenvolvimento deste estudo, nomeadamente para aplicação das entrevistas (ved anexo I).

É de salientar que a crescente importância que os Recursos Humanos têm vindo a assumir e a necessidade de torná-los capazes e aptos, para responderem a novos desafios, impeliram a Universidade de Évora a repensar a sua formação. Assim, embora não esteja prevista nos Estatutos foi criada uma estrutura para responder a esta necessidade. O Núcleo de Formação Contínua da Universidade de Évora deveria servir não só a instituição mas também assumir uma vocação de prestação de serviços à comunidade, criado por Despacho Reitoral nº 115/1995, de 20 de Dezembro (anexo II). Este Núcleo, designado também por NUFOR com o espírito “(...) o desenvolvimento da sociedade humana, implica a permanente adaptação dos sistemas e estratégias de educação e formação a fim de dar resposta aos desafios constantes da evolução humana; o papel da formação contínua é essencial para o desenvolvimento pessoal, social e tecnológico do ser humano (...)”

Ainda no referido Despacho estão descritas as atribuições do NUFOR:

- a) Estudo e análise das necessidades em qualificações profissionais determinadas pelo mercado de trabalho;*
- b) Promoção e coordenação de Programas de Formação Profissional Contínua para funcionários não docentes da Universidade de Évora;*
- c) Promoção e coordenação de Programas de Formação Profissional Contínua para a comunidade nos diversos domínios profissionais;*
- d) Promoção e coordenação de cursos livres e cursos de verão;*
- e) Promoção de Cursos de Formação Pedagógica para formadores;*
- f) Promoção da ligação em rede com outras Universidades nacionais e estrangeiras no âmbito da Formação Contínua (...).*

3.3.1.A Formação Profissional da Universidade de Évora

É através do Despacho Reitoral nº 71/97, de 7 de Julho que é manifestada de uma forma mais explícita a política de formação profissional, adoptada pela Universidade de Évora (anexo II) e, segundo o NUFOR, é a formação profissional contínua que tem mais pertinência de ser aplicável porque implica um aperfeiçoamento pessoal e profissional.

O que se tem vindo a verificar ao longo dos anos nos relatórios de actividades e em consonância com os planos de actividades apresentados, a identificação da importância da valorização profissional do pessoal não docente e a estabilidade contratual, como um dos aspectos de maior preocupação.

No que se refere à formação profissional, e tendo em conta os relatórios de actividades do NUFOR que pretende evidenciar as actividades que reflectem directamente a sua natureza e fins nomeadamente, a gestão da formação profissional do pessoal não docente, ajustada às necessidades mais prementes da Universidade, e o ajustamento pedagógico-didáctico do pessoal docente para a implementação do processo de Bolonha e, por último, a gestão dos recursos humanos adstritos por forma à concretização dos objectivos foram tomadas medidas, nomeadamente, através de candidaturas para

financiamento, desde 1996, a Programas do Fundo Social Europeu, designadamente o PROFAP - Programa Integrado de Formação para a Administração Pública, que visa a Administração Pública, entre outros.

O POAP – Programa Operacional da Administração Pública, Eixo 2 – Medida 1, Tipologia 1, destinado ao pessoal não docente, aponta como estratégia a qualificação e valorização dos recursos humanos, enquanto condição decisiva para a modernização e reforma da Administração Pública. Através do Pedido de Alteração tornou-se o projecto realizado em 2006 plurianual. A escolha deste Programa Operacional para o estudo deveu-se essencialmente, ao o público alvo a que destina, o pessoal não docente da Universidade de Évora, cujos os formandos que fazem parte da nossa amostra, frequentaram algumas das acções de formação deste projecto, para 2006 e 2007 como indicam os quadros 6 e 7.

Quadro nº 6 – Resumo Quantitativo da Formação para Pessoal não Docente – 2006

Designação do Curso	Destinatários	Horas	Nº Formandos Internos	Nº Formandos Externos
Gestão Qualidade-SHST-Ambiente na Administração Pública	D/TS/TP	21	10	2
Comportamento Organizacional, Gestão RH e Responsabilidade Social	D/TS/Chefias	18	8	2
Planeamento e Controlo	TS/Tec	12	9	3
Nova Gestão Pública	TS/Tec	18	9	3
Gestão de Projectos	D/TS/Tec	18	9	3
Balanço Social	TS/Tec	18	9	3
Apresentação Electrónica-Power Point	TS/Tec/Adm	20	8	2
Gestão de Bases de Dados-Iniciação	TS/Tec/Adm	30	8	2
Desenvolvimento de Aplicações Administrativas ACCESS	TS/Tec/Adm	20	8	2
Programação e automatização de BD	TS/Tec/Adm	30	8	2
Folha de Cálculo	Tec/Adm	20	8	2
Optimização e Gestão de Dados- Excel	TS/Tec/Adm	30	8	2
Programação e automatização de Folha de Cálculo (Macros)	TS/Tec/Adm	16	8	2
Gestão de Documentos e Impressão em Série	TS/Tec/Adm	16	8	2
Correio Electrónico e Gestão de Tarefas	TS/Tec/Adm	30	8	2
Comunicar On-Line	TS/Tec/Adm	20	8	2
Utilização do SPSS na Análise de Dados em Ciências Sociais	TS/Tec	21	8	2

Designação do Curso	Destinatários	Horas	Nº Formandos Internos	Nº Formandos Externos
SPSS na Análise de dados Multidimensionais em Ciências Sociais	TS/Tec/Adm	24	8	2
Introdução ao Uso da Estatística	TS/Tec	18	8	2
Desenvolvimento de Competências de Avaliação de Desempenho	S/TS/Chefias	60	11	1
Promoção de Competências Assertivas no Relacionamento Interpessoal	TS/Tec	12	10	2
Indivíduos e Organizações: Gestão do Relacionamento Interpessoal	TS/Tec	24	10	2
Gestão e Trabalho de Equipas Multidisciplinares	TS/Tec	24	10	2
TOTAL		520	199	49

Fonte: NUFOR, 2006

Quadro nº 7 – Resumo Quantitativo da Formação para Pessoal não Docente - 2007

Designação do Curso	Destinatários	Horas	Nº Formandos Internos	Nº Formandos Externos
Gestão e Prevenção da Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho	TS/Tec/Adm	21	13	4
Técnicas de Entrevistas para Júris de Concurso	D/TS/Adm	30	9	1
Gestão do Stress Pessoal e Organizacional	D/TS/Adm	24	12	2
O Atendimento e a Imagem da Instituição	TS/Adm	30	11	3
TOTAL		105	45	10

Fonte: NUFOR, 2007

3.4. População e Amostra

Segundo Almeida & Freire (2000:103) população “define-se como *“o conjunto de indivíduos, casos, ou observações onde se quer estudar o fenómeno”*. O conceito de amostra significa *“o conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraídas de uma população”*.

Consistindo num estudo qualitativo e considerando os objectivos a que me propus atingir, as amostras não são representativas da população em foco e foram escolhidas

intencionalmente. Uma vez que a escolha da amostra não foi feita aleatoriamente, mas através de uma selecção por conveniência de acessibilidade proporcionada pelos contactos efectuados e na senda da adequação aos objectivos do estudo. O processo de selecção das amostras foi subjectivo, a técnica usada é não probabilística, em virtude de os critérios de escolha serem intencionais e de conveniência. Desta forma foram entrevistados um número limitado de pessoas, na medida em que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca.

3.5. Critérios de selecção da amostra

O processo das entrevistas foi pensado em “cascata”, na medida em que seriam entrevistados primeiro: um dirigente da equipa reitoral e um dirigente da equipa de coordenação do NUFOR; seguidamente os responsáveis de alguns serviços e, por último, os formandos que frequentaram as acções de formação no âmbito do POAP, promovidas pelo NUFOR na Universidade de Évora. Tal, não veio a acontecer em termos operacionais como se pode observar pelo cronograma apresentado (Anexo I), devido à falta de disponibilidade do dirigente da equipa reitoral a entrevista foi agendada para aquela data mas teve que ser adiada para outro dia.

O guião foi entregue a todos os entrevistados no início da entrevista, procurou-se dar manobra ao entrevistado para abordar as questões na forma que entendesse, podendo este interromper ou terminar sempre que o entendesse. Deu-se por encerrada a entrevista com os agradecimentos finais.

3.6. Caracterização da Amostra

Na sequência dos critérios de selecção, acima apresentados, a amostra dos entrevistados intervenientes no estudo foi caracterizada quanto ao sexo, ao Serviço no qual estava inserido e à categoria que possuía, como se pode observar no Quadro 8:

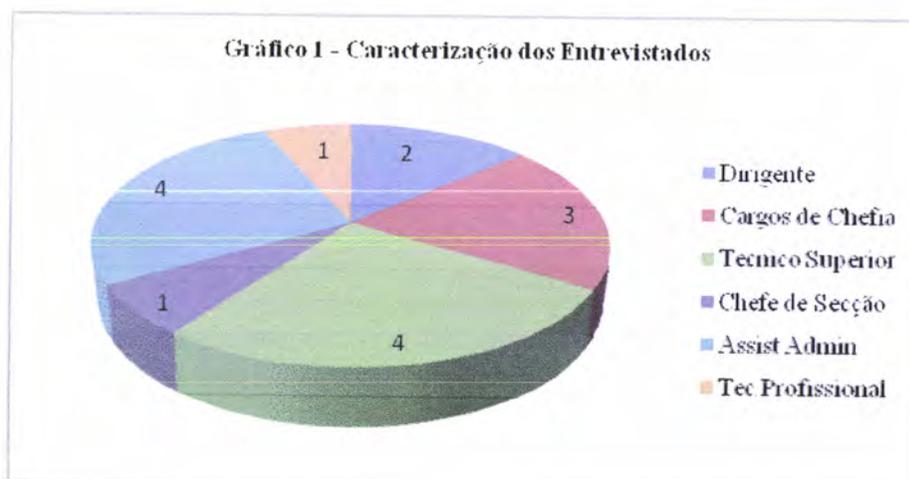
Quadro 8- Caracterização da Amostra

Grupo 1	Sexo	Serviço	Categoria
E1	Feminino	Gabinete Reitoria	Dirigente
E2	Feminino	NUFOR	Dirigente

Grupo 2	Sexo	Serviço	Categoria
E3	Feminino	NAGP	Cargo de Chefia
E4	Masculino	CDE	Cargo de Chefia
E5	Feminino	DGC	Cargo de Chefia

Grupo 3	Sexo	Serviço	Categoria
E6	Feminino	NAGP	Tec.Profissional
E7	Masculino	NAGP	Tecnico Superior
E8	Feminino	S.Expediente	Chefe de Secção
E9	Feminino	DGC	Assistente Admin
E10	Masculino	DGC	Assistente Admin
E11	Feminino	ADCEE	Tecnico Superior
E12	Feminino	Deptº Gestão	Assistente Admin
E13	Masculino	GProAvaliação	Tecnico Superior
E14	Feminino	CDE	Assistente Admin
E15	Feminino	NAE	Tecnico Superior

Gráfico 1- Caracterização dos Entrevistados – Categoria Profissional/Cargo



Após a análise do gráfico 1, no que se refere à categoria profissional: 1 sujeitos pertence ao Gabinete da Reitoria; 1 Responsável pelo Centro de Documentação e três desempenham funções de chefia, e os restantes 10 desempenham funções no âmbito da categoria. É de notar, como consta do quadro 3, que onze entrevistados são do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

3.7. Procedimentos de Recolha de Dados

O instrumento utilizado de recolha de dados neste estudo foi a entrevista semi-estruturada (anexo II) por permitir aos informantes expressarem as suas opiniões, tendo em conta a sua vivência e as suas ideias no que concerne ao impacto da avaliação da formação em termos de transferência de conhecimentos.

Esta técnica apresenta a vantagem da sua adaptabilidade, em virtude de permitir ao investigador poder colocar as perguntas pela ordem que entender e, não necessariamente pela ordem de formulação prevista. Este procedimento reflecte a permissão por parte do entrevistador adaptar este instrumento de pesquisa ao nível de compreensão e de receptividade do entrevistado. É neste sentido que Bell (1997:118) afirma que qualquer “ *entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer*”. Em consonância Cascão (2004) considera que a entrevista semi-estruturada, na sua essência, é caracterizada por questões não estruturais dirigidas ao entrevistado, com o objectivo deste emitir comentários ou opiniões sobre certos fenómenos ou acontecimentos e, permitindo o facto de as respostas poderem ser desenvolvidas e clarificadas, o que já não acontece com os questionários.

Com efeito, esta técnica, tal como todas as outras técnicas, também apresenta desvantagens, nomeadamente, entrevistar um número relativo de indivíduos, tratar-se de uma técnica altamente subjectiva, para além da sua flexibilidade segundo Quivy (2003) pode conduzir a acreditar-se numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador. Perante tais considerações Moser e Kalton (1971)

definiram a entrevista como “*uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado*” (Moser e Kalton, 1971 in Bell, 1997:120).

A escolha desta técnica privilegiada de recolha de informação, a entrevista semi-estruturada, com todas as limitações e críticas que pode assumir, prende-se, principalmente, com o facto de constituir uma técnica sistemática, oral e imediata pela relação face a face com o entrevistado, permitindo que este estruture o seu pensamento em torno do objectivo delimitado.

3.8. Apresentação dos Entrevistados

Foram efectuadas entrevistas semi-estruturadas a três grupos de sujeitos:

1. A dirigentes
2. A responsáveis por diversos Serviços
3. A formandos de várias categorias profissionais (técnicos superiores, administrativos).

A todos os entrevistados foi garantida a confidencialidade no processo de tratamento dos dados e na sua apresentação.

As entrevistas foram orientadas por um guião de entrevista baseado nas questões de investigação que alicerçaram o desenvolvimento do estudo e cuja concepção teve em conta uma correspondente articulação com os objectivos gerais e específicos do estudo, os quais foram ainda incluídos no guião da entrevista e um ponto prévio que a legitimava, ou seja, a realização da entrevista foi antecedida de um pedido de colaboração em que se explicou a natureza do estudo e o seu tema. Também se pediu autorização para se proceder à gravação da mesma.

Relativamente ao primeiro grupo, sujeito da equipa reitoral mostrou-se disponível para colaborar sem colocar qualquer tipo de restrições ou hesitações, mostrando-se satisfeito

e até motivado para a conversa. Neste primeiro contacto, foi marcado o dia e hora da entrevista, mas que teve que ser adiada por compromissos de força maior.

Quanto ao sujeito da equipa de Coordenação do NUFOR, à data já não estava na Universidade, sendo contactado por telefone, mostrou toda a sua disponibilidade mas, solicitando que a mesma fosse efectuada por via e-mail, excepcionalmente, o que foi aceite, uma vez que era essencial obter a sua opinião sobre o respectivo serviço, foi-lhe enviado o guião via e-mail, respondendo a mesma pela mesma via

As entrevistas realizadas aos sujeitos acima referidos, seguiram um guião que designamos por guião do Grupo 1 de entrevista (anexo I) que identificava o tipo de entrevista e seu destinatário, sendo construindo com base em dois grupos temáticos:

- Grupo A- legitimação da entrevista com o intuito de justificar a entrevista e motivar o entrevistado para a mesma;
- Grupo B- Opinião do entrevistado sobre o impacto da formação profissional no desempenho profissional, que inclui onze pontos:

A1 - Dados de identificação dos entrevistados;

A. Necessidades de formação;

B. Procedimento para diagnóstico;

C. Áreas de formação mais procuradas;

D. A adesão às acções de formação;

E. Aquisição de novas competências;

F. Opinião dos formandos quanto às acções frequentadas;

G. Apoios que a U.E. têm para garantir a formação profissional;

H. Formação profissional relevante para garantir um melhor desempenho;

I. Importância da participação das chefias;

J. Estratégias e visão para a formação profissional na U.E.

Quanto ao segundo grupo de sujeitos constituído por três chefes de Serviço/Coordenadores: O Responsável de um Centro de Documentação; 1 Chefe de

Divisão e a Coordenadora de um Núcleo de Apoio, cujos colaboradores frequentaram acções de formação, constituindo as suas opiniões e perspectivas, essenciais para o estudo. Também estes se disponibilizaram, de imediato, e sem qualquer restrições, marcando o dia e a hora para a sua realização segundo cronograma apresentado (Anexo I).

No que concerne a este grupo de entrevistados, procedeu-se de igual modo, as entrevistas foram orientadas por um guião de entrevista designado por Grupo 2 que considera os dois grupos temáticos acima referidos, contendo 8 pontos relativos à opinião dos entrevistados:

A1 - Dados de Identificação dos entrevistados;

A- Necessidades de Formação;

B- A formação profissional deve ser exclusivamente inerente às funções desempenhadas pelo funcionário

C- A importância da Formação para o Desempenho

D- As escolhas das acções correspondem a um melhor desempenho das tarefas

E- Formação Profissional como opção estratégica para a melhoria do desempenho;

F- Modelo de Avaliação;

G- Evolução da Formação;

H- Apoios que a U.E. tem para garantir a formação profissional.

No que concerne ao terceiro grupo de 10 formandos que frequentaram acções de formação que constam dos Quadros 1 e 2, no âmbito do POAP, as suas percepções e reflexões críticas constituem informação fundamental para este estudo. Também estes se disponibilizaram, de imediato, e sem qualquer restrições, marcando o dia e a hora para a realização da entrevista.

As entrevistas realizadas aos formandos seguiram um guião de entrevista, designado Grupo 3 (Anexo I) que considera também os dois grupos temáticos, contendo o grupo dois 10 pontos:

A1 - Dados de Identificação dos entrevistados;

A- Tipologia das Acções;

B- Motivação para frequentar as acções de formação

C- Suporte de Liderança no processo de formação

D- Aplicação directa das acções no desempenho das funções

E- Confiança;

F- Os conhecimentos adquiridos resultaram na aquisição de novas competências;

G- Conteúdos e Métodos de formação são factor motivação para frequência de futuras acções;

H- Tipo de expectativas;

I- Formação;

J- Modelo de Avaliação

3.9. Análise e Descrição das Entrevistas

É importante reiterar que a técnica usada foi a análise de conteúdo, considerada por Amado (2000) como um instrumento fundamental do conjunto das metodologias de investigação social. Esta técnica pretende “arrumar” num grupo de categorias de significação, como lhe chama Amado (2000:54) “*conteúdo manifesto*” das mais variadas formas de comunicação, essencialmente sobre as que manifestam visões subjectivas da realidade, de modo a que o investigador possa, como diz Blumer (1992:35), citado por Amado (2000) “*assumir um papel do actor e ver o mundo do lugar dele*”, como aponta a investigação de natureza interaccionista e fenomenológica.

Existem vários tipos de análise de conteúdo dependendo do tipo de estudo, de uma forma sucinta, referenciamos três segundo Vala (1986:108):

1. **Estudo Estrutural** – objectiva a análise de ocorrências, a questão principal pode ser enunciada, por exemplo: Com que frequência ocorrem certos objectos (o que acontece ou o que é essencial)? Quais as suas características? Constituindo uma análise taxionómica (sem relação com variáveis independentes); Evidencia-se portanto, a regularidade dos fenómenos e/ou/características.

2. **Estudo Diferencial** – este estudo questiona a que regularidade obedece a associação ou dissociação entre objectos (relações entre eles), significa em que medida o factor X influencia o factor Y. Para responder a esta questão há que proceder a análises sistemáticas, ao contrário das análises taxionómicas, que conjecturam a elaboração de hipóteses, em que as variáveis independentes (idade, sexo, profissão, meio socioeconómico, entre outras, e que, caracterizam os factores pré-existentes ao conteúdo, que determinam as variáveis dependentes ou características deste conteúdo segundo Vala (1986) que refere Lassare, (1978).

3. **Estudo Funcional** - este é semelhante ao estudo diferencial, a sua diferença reside nas variáveis independentes serem provocadas pelo investigador, o caso de estudo comparativo de narrativas de incidentes.

Face à modalidade dos estudos anteriormente apresentados há uma relativa semelhança no que concerne ao processo da categorização e codificação e, para entendermos melhor indicamos seis aspectos apontados por Amado (2000:55):

1. *Definição dos objectivos do trabalho;*
2. *Explicitação de um quadro de referência teórico;*
3. *Constituição de corpus documental*, neste deve ser considerado:
 - 3.1. *Exaustividade*: levantamento completo do material provável de ser utilizado;
 - 3.2. *Representatividade*: os documentos devem ser um reflexo fiel da realidade;

- 3.3. *Homogeneidade*: os documentos devem referenciar um tema e ter outras características idênticas, serem construídos com a mesma técnica, o caso das entrevistas;
- 3.4. *Adequação*: devem ser adequados aos objectivos do estudo em causa.
4. *Leituras atentas e activas*: estas devem ser contínuas, verticais documento a documento, com vista a facilitar uma inventariação dos temas proeminentes do conjunto, conceitos mais utilizados, opiniões e surgimento de subconjuntos de áreas temáticas que poderão conceder diversos rumos à análise.
5. *Formulação de Hipóteses*: esta situação coloca-se caso as hipóteses estejam na base da codificação, o caso de estudos funcionais e diferenciais. No estudos estruturais e exploratórios, pode não haver lugar para a formulação de hipóteses prévias.
6. *Codificação*: esta define-se segundo Bardin (1977:103) como “*o processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características relevantes do conteúdo*”. Naturalmente que tem que existir, previamente, uma definição do que se vai considerar como características relevantes do conteúdo, apoiando-se num quadro de referência teórico.

De seguida, apresentamos, de uma forma geral, os principais passos orientadores no processo de recolha e análise do resultado das entrevistas, tendo em conta o que atrás foi mencionado.

Existiu uma preocupação em que o entrevistador focasse a sua atenção para alguns aspectos principais, que Cascão (2004) resgata de Ruquoy (1995) como objecto de estudo, o contexto interpessoal e as condições sociais de interacção.

Foi o objecto de estudo ou tema de investigação, tal como as questões de investigação e o objectivo geral e específicos que estiveram na base da construção do guião de

entrevista para cada um dos grupos que constituem a amostra. No que se refere ao contexto interpessoal, todas as entrevistas foram realizadas pelo próprio investigador, de modo a conseguir uma análise continuada dos tópicos da investigação e os dados recolhidos. O que proporcionou ao investigador retirar vantagens de situações não esperadas e desenvolver procedimentos contra potenciais enviesamentos.

Relativamente às condições sociais procurei que a relação entre entrevistador/entrevistado, não deturpasse a qualidade dos dados, uma vez que a diferença de estatuto hierárquico entre os intervenientes não se colocava; a questão do espaço-temporal também foi considerada, na medida que procurei sempre os locais mais agradáveis e escolhidos pelos entrevistados, que foram nos respectivos gabinetes para que pudessem estar sozinhos, para facilitação da comunicação e poder-se, assim, adequar a duração da mesma ao seu contexto; no que diz respeito à investigação também foi devidamente acautelada (como já foi referido), porque os entrevistados foram claramente informados sobre o objectivo do estudo, as suas vantagens, independentemente da confidencialidade dos dados.

Quanto à relação do entrevistador e o modo de intervenção relativamente à gravação das entrevistas, (através de um gravador audio), não houve qualquer problema, tendo sido encarado de uma forma natural, em que foram colocados à vontade, para que a qualquer momento, pudessem impedir o registo da entrevista, independentemente de estar garantida a sua confidencialidade.

Convém explicitar, de uma forma mais precisa, que a metodologia utilizada na análise de conteúdo, para Bardin (1977:42) consiste “(...) *num conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.* O objectivo são as inferências (deduções lógicas) que Amado (2000) citando Richardson (1989:177) defini-as como “(...) *operação pela qual se aceita uma preposição em virtude da sua*

relação com outras preposições já aceites como verdadeiras”, do conhecimento sobre o âmbito da informação/mensagem que é transmitida e os resultados que a mesma origina.

Na análise de conteúdo são consideradas várias fases de codificação, antes, porém, é importante referir que a codificação para Amado (2000), consiste num processo faseado de decisões e atitudes que devemos adaptar aos instrumentos do estudo, dos objectivos, ou seja, não é mais do que um processo de esquartejamento da mensagem do texto e do seu sentido imediato, visível, com o intuito de se descortinarem outras ideias. Pais (1993:86) citado por Amado (2000), vai mais longe e diz que “(...) *a análise de conteúdo é o estilhaçar dessa unidade encandeada; é um desvendar de sentido mas ao mesmo tempo um despedaçar desse mesmo sentido; é uma sequência de fragmentos cortados, o esquartejamento de uma análise de sentido que dá lugar, sub-repticiamente, a outros sentidos (interpretativos)*”.

As fases de codificação apontadas por Amado (2000) são:

i) determinar as unidades de registo ou de significação. Neste estudo optou-se por temas que são unidades de dimensão imprecisas, por se tratarem de realidades de ordem psicológica e não linguística, o que provoca algumas dificuldades no seu recorte e delimitação segundo Ericson, (1989); neste recorte, podem caber diversas preposições de essência diferente e no sentido de descrever, em volta da mesma ideia, práticas, comportamentos, atitudes, valores;

ii) determinar as unidades de contexto - estas permitem apreender o significado exacto da unidade de registo. Numa entrevista, a unidade de contexto pode ser a questão colocada;

iii) determinar a unidade de enumeração ou contagem - relaciona-se com a definição de critérios que decidem o como contar, todas as vezes que a mesma unidade aparece no mesmo contexto, ou uma só vez, dependente do que se pretende apurar para a investigação;

iv) categorização como define Bardin (1977:117) consiste numa “*operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos*”. Esta pretende, simplificar e tirar o melhor partido da apreensão e provável explicação.

De modo a cumprirmos as regras de categorização consideradas por Amado (2000):

- Exclusividade – uma unidade de registo não deve pertencer a mais do que uma categoria. Também Bardin (1977), aponta “a exclusão mútua” como condição que determina que cada elemento não pode existir em mais do que uma divisão.
- Homogeneidade – um sistema de categorias deve indicar um único tipo de análise, ou seja como refere Bardin, um único princípio de classificação de orientar a sua organização.
- Pertinência - um sistema de categorias deve ser moldado ao material em análise, significa que deve reflectir como aponta Bardin (1977) as intenções da investigação, as questões do investigador e/ou corresponder às características do discurso.
- Objectividade – a subjectividade deve ser evitada, na formulação da codificação, devendo ser aplicada de igual modo, como acrescenta e explica Bardin, a objectividade e a fidelidade perante as diferentes parte de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha de categorias, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a diversas análises.
- Produtividade - oferece a possibilidade de uma análise rica, criadora de um novo discurso, mas adequado e coerente com os dados, ou seja, um sistema de categorias é produtivo de fornecer resultados férteis em índices de inferências, em novas hipóteses e na exactidão dos dados.

Face ao exposto, procedeu-se, posteriormente à leitura atenta das transcrições das entrevistas, na íntegra, mesmo com respostas incorrectas ao nível gramatical e afirmações repetidas, o que permitiu uma análise mais efectiva no tratamento dos dados

recolhidos, seguindo as regras de categorização consideradas por Amado(2000): o inventário para separar os elementos e a classificação para repartir os elementos, procurando colocar uma certa organização à informação/discurso obtido.

Para a análise das entrevistas, procedeu-se à construção de uma grelha de análise com o objectivo do desenvolvimento das entrevistas aplicadas, a cada um dos três grupos de entrevistados, respectivamente, conforme Quadro nº 9. A grelha de análise segundo Cascão (1994) consiste num conjunto de conceitos, descritivos e analíticos que possibilitam comparar e classificar a informação.

Quadro nº 9 – Classificação da Informação Recolhida

Grelha de Análise	Temas	Categorias	Subcategorias
Gab Reitoria/NUFOR	10	10	25
Responsáveis de Serviços	7	8	32
Formandos	10	16	60

Na grelha de análise construída para as entrevistas aos sujeitos do Grupo 1 encontramos dez temas que deram origem a dez categorias e por sua vez a vinte e cinco subcategorias.

Para a grelha de análise das entrevistas aos Sujeitos do Grupo 2 obtivemos sete temas que originaram oito categorias das quais emergiram trinta e duas subcategorias

Para a grelha de análise das entrevistas dos sujeitos do grupo 3, criamos dez temas dos quais despontaram 16 categorias e das quais nasceram 60 subcategorias

É importante salientar que as categorias como identifica Bardin (1977:111) “*são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento, esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos*”. Este estudo orientou-se pelo critério semântico, significativo de categorização, isto é de categorias temáticas com o objectivo de dar, por condensação/síntese, uma reprodução simplificada dos dados brutos. A

conduta utilizada foi por “caixas”, uma vez que as respostas foram semi-dirigidas, o que proporcionou a que os elementos encontrados se encaixassem nas categorias estabelecidas.

Como já foi anteriormente assinalado as categorias foram criadas com base nas questões formuladas aos entrevistados, com o intuito de representar a ideia motora do conjunto de subcategorias que foram emergindo, fruto de expressões emitidas, diferentes perspectivas e significados que os actores evidenciaram. Procurando, assim, obter informação sobre a percepção que os entrevistados manifestaram ter relativamente ao impacto da avaliação da formação no desempenho profissional.

As grelhas de análise realizadas, agrupam os três grupos, foram antecedidas por uma análise individual de cada uma das entrevistas.

Como já referimos, a grelha identifica os temas, as categorias e subcategorias, mas também as unidades de registo que Bardin (1977:98, 100,101) define como “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial (...) e as unidades de contexto, são *“unidades de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo”* bem como as frequências de ocorrências e sujeitos.

Na nossa análise as unidades de registo correspondem às palavras ditas pelos entrevistados e que correspondem às subcategorias; as unidades de contexto referem-se às respostas que enquadram os temas analisados. As entrevistas estão codificadas pela letra e o número de entrevista e respectivo número de linha do documento da transcrição, no qual se pode ler a mensagem. A frequência de ocorrência corresponde à quantidade de vezes que o sujeito referiu essa informação, bem como a quantidade de sujeitos que a mencionou.

Pensamos que o presente estudo, face ao método utilizado manifesta uma análise de conteúdo credível e fértil na construção de conhecimento tendo em conta a questão da validade dos dados que segundo Vala (1986:116) “(...)atravessa todas as etapas de uma análise de conteúdo. Não há questões de validade específicas da análise de conteúdo (...)” Fortin (1996:225) acrescenta que a “validade diz respeito à exactidão com que um conceito é medido(...)”. A fiabilidade dos mesmos refere-se à precisão e à constância dos resultados que se obtêm. Assim, sujeitamos esta análise à opinião da *Conceição Peres*, Mestre em Administração Escolar que validou e reforçou o trabalho que foi realizado.

Capítulo IV

Apresentação e Análise dos Dados

Apresentação e análise dos dados das entrevistas aos três grupos de sujeitos: Dirigentes - sujeito da equipa reitoral e um sujeito da equipa de coordenação do NUFOR (1); Responsáveis por Serviços (2) e Formandos (3).

Realizámos, no total, 15 entrevistas a 3 grupos distintos distribuídos por diferentes Serviços da Universidade de Évora como se pode verificar no gráfico 2 que se segue.



4.1. Apresentação e análise de dados das entrevistas ao Grupo de Dirigentes (G1)

Do processo de análise descrito no capítulo anterior, relativamente ao grupo 1, surgiram 52 unidades de registo que foram categorizadas em dez temas, com dez categorias e vinte cinco subcategorias que manifestam o pensamento de cada dum dos sujeitos.

Os temas que despontaram após o processo de análise deste grupo 1 foram:

A1 – Identificação dos Entrevistados

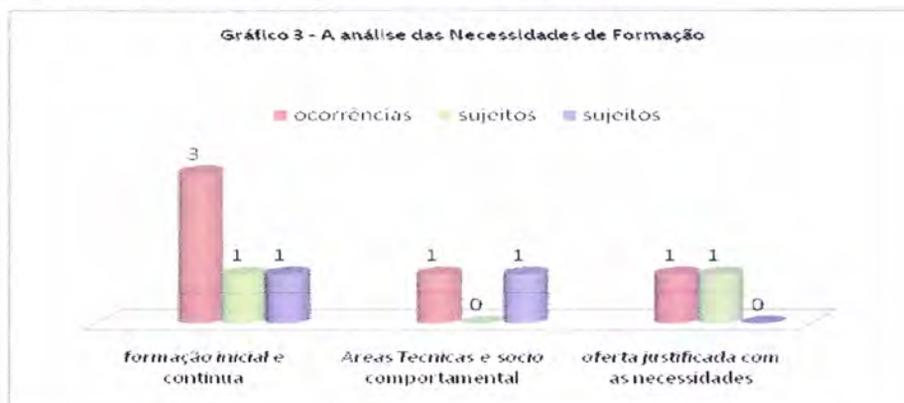
- A. Necessidades de Formação;
- B. Procedimento para Diagnóstico;
- C. Áreas de Formação mais Procuradas;
- D. A adesão às acções de formação tem em conta as expectativas dos formandos;
- E. Aquisição de Novas Competências;
- F. Opinião dos Formandos quanto às acções frequentadas;
- G. Apoios que a U.E. tem para garantir a formação profissional
- H. Formação profissional relevante para garantir um melhor desempenho;
- I. Importância da participação das chefias;
- J. Estratégias e visão para a formação profissional na U.E.

Quanto à identificação dos entrevistados designamos por A1- um sujeito da equipa reitoral e um da equipa de coordenação do NUFOR..

O Tema A- Análise das Necessidades de Formação: foi criada a categoria *Necessidades de formação*, dividida em 3 subcategorias : a)- Formação inicial e contínua; b) área técnica e sócio-comportamental; c) oferta justificada com as necessidades.

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
A – Necessidades de Formação	1–Necessidades de formação	<ul style="list-style-type: none"> • E1 (46) • E2 (45,46) 	1 Ocorrências e 2 sujeitos
		<ul style="list-style-type: none"> • E2 (47) 	1 Ocorrência e 1 Sujeito
		<ul style="list-style-type: none"> • E1 (47) 	1 Ocorrência e 1 Sujeito

Quanto às necessidades de formação como indica o gráfico 3:



ambos os entrevistados identificaram necessidades de formação inicial e contínua na Universidade de Évora, importantes para a melhoria da formação; o **entrevistado 2** aponta que é indispensável que “(...)o seu *capital humano se prepare no sentido de ter um perfil de competências que lhe permita tirar partido das mais valias do processo de formação* (E2,2009:49,50,51), não mencionando a oferta justificada com as necessidades, por sua vez o **entrevistado 1**, refere que a Universidade de Évora “(...) *tem uma oferta justificada de acordo com as necessidades*”(E1,2009:47).

Procedimento para Diagnóstico constitui o tema B, foi criada a categoria *Diagnóstico*, dividida em 3 subcategorias : a)-Inquérito por questionário; b) utilização da informação dada pelo SIADAP através do gabinete de R.H.; c) Programas de financiamento adaptados às necessidades.

Categorias e subcategorias			Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
B-Procedimento para diagnóstico	1-Diagnóstico	a) Inquérito por questionário	<ul style="list-style-type: none"> E1(52) E2 (56) 	2 Ocorrências e 2 sujeitos
		b) Utilização da informação dada pelo SIADAP através do Gab de Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> E1 (53) 	1 Ocorrências e 1 Sujeito
		c) Programas de financiamento adaptados às necessidades	<ul style="list-style-type: none"> E1 (54,55) 	1 Ocorrências e 1 Sujeito

Quanto à primeira subcategoria ambos os entrevistados responderam que o diagnóstico de necessidades de formação era por Inquérito por questionário mas, o **entrevistado 1** acrescenta que se utilizam os dados do SIADAP fornecidos pelo gabinete de Recursos Humanos e também através dos diversos programas, que a Universidade adapta às necessidades que tem. Não sendo estas duas últimas subcategorias mencionadas pelo **entrevistado 2**.

Áreas de Formação mais Procuradas constitui o tema C, foi criada a categoria *Áreas mais procuradas*, dividida em 2 subcategorias: a)- Procura heterogénea; b) Atendimento; Secretariado, Informática e Recursos Humanos.

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
C- Áreas de formação	1-áreas mais procuradas	a) Procura heterogénea	• E2(61) 1 Ocorrências e 1 Sujeito
		b) atendimento, secretariado informática e recursos humanos	• E1(60,61) 4 Ocorrências e 1 Sujeito

Quanto ao **entrevistado 1**, segundo a sua percepção, mencionou as áreas que fazem parte da subcategoria 2, enquanto que o **entrevistado 1**, só disse que a procura é heterogénea, acrescentado que "(...) *os dirigentes são a categoria que menos procura e faz formação*" (E2, 2009:61,62).

A adesão às acções de formação tem em conta as expectativas dos formandos constitui o tema D, foi criada a categoria *adesão às acções*, dividida em 3 subcategorias a) recursos humanos muito críticos; b) valorização profissional; c) não têm grandes expectativas.



Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
D- adesão às acções	a) RH muito críticos	• E1(66)	1 Ocorrência e 1 Sujeito
	b) Valorização curricular	• E2(72)	1 Ocorrência e 1 Sujeito
	c) Não têm grandes expectativas relativamente aos conteúdos não havendo convergência entre as escolhas e a oferta	• E1(70,71,72) • E2(73)	1 Ocorrências e 2 Sujeitos

O **entrevistado 1**, indica que os R.H, são muito críticos relativamente ao que a instituição faz por eles, por outro lado, quanto às expectativas diz “(...), *que mais tarde não existe uma convergência entre as escolhas e a oferta*” (E1,2009:70,71, 72). O **entrevistado 2**, menciona que os formandos “(...) *não constroem expectativas relativamente aos conteúdos das acções que frequentam* (E2, 2009:72,73) , esta considera também que a valorização profissional é um factor para essa adesão.

Aquisição de novas competências constitui o tema E, foi criada a categoria *novas competências*, dividida em 3 subcategorias a) Sim, de uma maneira geral; b) depende do objectivo que leva à frequência; c) as competências adquiridas não correspondem, muitas vezes, às funções desempenhadas.

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
E- Aquisição de novas competências	1- Aquisição de Novas competências	a) Sim de uma maneira geral	• E1(77) • E2(78)
		b) depende do objectivo que conduz à frequência	• E2(78)
		c) as competências adquiridas não correspondem muitas vezes às funções desempenhadas	• E1 (80) • E2(79,80)

Relativamente à primeira subcategoria ambos os entrevistados são da mesma opinião; quanto à segunda e terceira subcategorias são apontadas pelo **entrevistado 2** existindo uma ausência de resposta por parte do **entrevistado 1**.

A opinião dos formandos relativamente às acções frequentadas é o tema F foi criada a categoria *opinião dos formandos*, dividida em 4 subcategorias a) Positiva; b) pensam que são sempre poucas; c) existe uma ligeira separação entre a opinião dos formandos e a direcção da casa; d) a frequência das acções retiram RH dos serviços que são necessários para o seu funcionamento.

Categorias e subcategorias			Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
F- A opinião dos formandos relativamente às acções frequentadas	I – Opinião dos formandos quanto às acções frequentadas	a) positiva	<ul style="list-style-type: none"> • E1(85) • E2(85) 	1 Ocorrências e 2 Sujeito
		b) pensam que são sempre poucas	<ul style="list-style-type: none"> • E1(85) 	1 Ocorrências e 1 Sujeito
		c) há uma ligeira separação entre a opinião dos formandos e a direcção da casa	<ul style="list-style-type: none"> • E1(86) 	1 Ocorrências e 1 Sujeito
		d) a frequência de acções retiram RH de serviços que são necessários para o seu funcionamento	<ul style="list-style-type: none"> • E1(88, 89) 	1 Ocorrências e 1 Sujeito

O **entrevistado 2** apenas assinala que a opinião dos formandos é positiva. Quanto ao **entrevistado 1** as suas respostas são demonstradas pelas outras três subcategorias.

Apoios que a Universidade tem para garantir a formação Profissional é o tema G- e foi criada a categoria *Apoios*, com 1 subcategoria a) Fundos comunitários.

Categorias e subcategorias			Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
G- Apoios para a formação profissional	I – Apoios que a U.E. tem para garantir a formação Profissional	a) Fundos Comunitários	<ul style="list-style-type: none"> • E1(94,95) • E2(90) 	1 Ocorrências e 2 Sujeito

Ambos os **entrevistados 1 e 2** transmitem-nos que é através dos Programas Comunitários que a Universidade se candidata para financiamento da formação

profissional.

Formação Profissional relevante para um melhor nível de desempenho é o tema H- foi criada a categoria *formação/desempenho*, dividida em 2 subcategorias a) é indiscutível; b) articulação dos resultados da avaliação das acções com os planos de formação.

Categorias e subcategorias			Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
H- A formação profissional relevante para um melhor nível de desempenho	1 – Formação Prof. Para garantir um melhor Desempenho	a) é indiscutível	<ul style="list-style-type: none"> • E1(101,103,104) • E2(96,97) 	3 Ocorrências e 2 Sujeitos
		b) articulação dos resultados da avaliação das acções com os planos de formação	<ul style="list-style-type: none"> • E2(100,102,105,106) 	4Ocorrências e 1 Sujeito

Os dois entrevistados são da opinião que é uma questão indiscutível, porque, o **entrevistado 1** assinala “*um aumento da formação... mais e melhor formação, melhor será o desempenho em contexto de trabalho e desenvolvimento profissional*” (E1, 2009:101,103,104); o **entrevistado 2** diz que “*é fundamental, em termos genéricos*” (E2, 2009:96,97), e aprofunda o facto de se fazer “(...) uma aposta contínua na *formação para que o modelo de desempenho não se torne obsoleto...e articular os resultados da avaliação de desempenho com os planos de formação e existir uma postura de avaliação de transferência e de impacto de forma a determinar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos às funções exercidas pelos formandos(...)*” (E1 e E2 2009:100,101,102,103,104,105 e 106). No fundo, ambos estão em consonância, mas com perspectivas diferentes.

Importância da participação das chefias é o tema I- e foi criada a categoria *papel das chefias*, dividida em 2 subcategorias a) calendarização para optimização dos RH; b) muito importante.

Categorias e subcategorias			Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
I- Importância da participação das Chefias	I – Importância da participação das chefias	a)Deveriam ter uma calendarização para a optimização dos RH	<ul style="list-style-type: none"> E1(110,111,112) 	3 Ocorrências e 1 Sujeito
		b) Muito importante	<ul style="list-style-type: none"> E1 (109) E2 (112,113) 	2 Ocorrências e 2 Sujeito

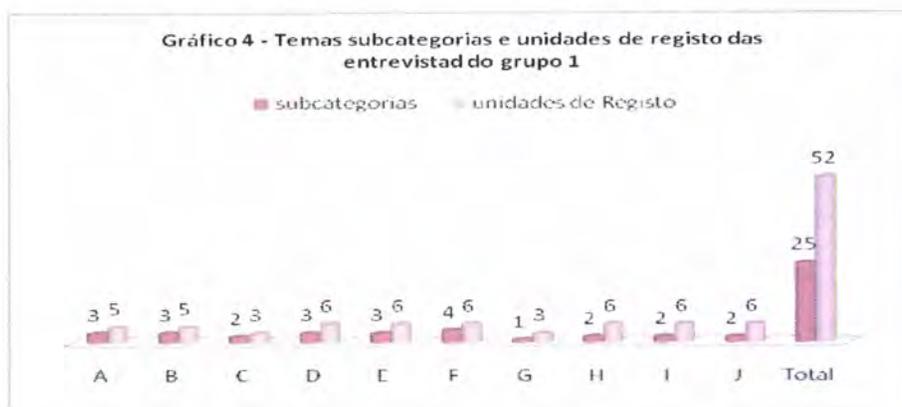
Ambos os entrevistados consideram muito importante o papel das chefias no processo de formação. Mas o **entrevistado 1** considera que a calendarização seria um factor importante a ter em conta para a optimização dos Recursos Humanos, por parte das chefias.

Estratégias e visão para a formação profissional na U.E é o tema J – e foi criada a categoria *estratégias e visão*, dividida em 2 subcategorias: a) reorganização do processo; b) apostar na especialização, qualidade e inovação.

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
I – Estratégias e visão para a Formação Profissional na U.E.	a) Reorganizar o processo	<ul style="list-style-type: none"> E1(117,118) 	1 Ocorrência e 1 Sujeito
	b)apostar na especialização, qualidade e inovação	<ul style="list-style-type: none"> E1(119) E2(118,119,120) 	1Ocorrências e 2 Sujeito

Ambos os entrevistados consideram muito importante apostar na especialização, qualidade e inovação das acções oferecidas. Contudo o **entrevistado 1** considera que existe a necessidade de reorganizar a formação profissional ao longo da vida, em áreas necessárias para que a formação seja útil para a Universidade de Évora.

Após a análise dos dados obtidos das entrevistas realizadas ao Grupo 1 é importante salientar que obtivemos um total de 52 unidades de registo, conforme o gráfico 4



Assim, podemos observar que os temas D; E; F;H; I;J - revelaram um maior número de *unidades de registo*, seis. Os entrevistados 1 e 2 quanto ao **Tema D** têm a percepção que os formandos, na **adesão às acções**, não constroem expectativas em relação aos conteúdos” (E2, 2009:72,73) acrescenta que aderem mais por uma questão “de *valorização curricular (E2,2009:71))* não existindo “*uma convergência entre as escolhas e as ofertas*”(E1,2009:71,72), o que se reflecte em termos das necessidades serem ou não satisfeitas, verificando-se consenso de ambos os entrevistados 1 e 2 , quanto aos *formandos não terem expectativas quanto às acções que frequentam e não existindo convergência entre as escolhas e a oferta.*

Quanto ao **tema E – Aquisição de novas competências**, ambos os entrevistados (E1,2009,80;E2,79,80) *relatarem que as competências adquiridas não correspondem*, muitas vezes, às funções desempenhadas. O **tema F- A Opinião dos formandos relativamente às acções frequentadas**, existe consenso nas respostas dos entrevistados 1 e 2 ao registarem no seu discurso o facto de ser positiva a opinião dos formandos. Neste tema foi o Entrevistado 1 que referiu outros aspectos, como existir uma separação ligeira entre a opinião dos formandos e a direcção da casa, bem como o facto da *frequência das acções retirarem recursos humanos dos serviços que são necessários para o seu funcionamento (2009: 86,88,89)*. Quanto ao **Tema H – A formação profissional relevante para um melhor nível desempenho**, verificamos que ambos os entrevistados estão em consonância no que concerne ao facto da formação profissional assumir um papel relevante para um melhor nível de desempenho, sendo “indiscutível”(E1,

2009:101,102 e E2,2009, 96,97). O Tema I - **Importância da participação das chefias**, ambos os entrevistados têm a mesma opinião, pois consideram ser muito importante a participação das chefias no processo de formação. Contudo, o Entrevistado 1 opina que as chefias deveriam ter uma calendarização para a otimização dos Recursos Humanos (2009:110,111,112). O tema J- **Estratégias e visão para a formação profissional na Universidade de Évora**, foram ambos os entrevistados 1 e 2 muito sucintos, manifestando ambos a opinião sobre a estratégia a adoptar que passará pela aposta na especialização, qualidade e inovação (E1,E2, 2009:119;118,119,120). O entrevistado 1 ainda acrescenta que o processo de formação deve ser reorganizado, mas não fundamenta.

Os temas com menos unidades de registo, três apenas, são: **C- Áreas de formação mais procuradas** e o tema **G- Apoios que a Universidade tem para garantir a formação**. Quanto ao primeiro tema o **entrevistado 1** foi mais preciso, o **entrevistado 2** limitou-se a transmitir que é muito heterogénea. Relativamente, ao Tema G, ambos os entrevistados foram unânimes em relatar que é, através de fundos comunitários, que a formação se concretiza (E1,E2, 2009:94,95;90).

4.2. Apresentação e análise dos dados das entrevistas aos Responsáveis de Serviços (G2)

Do Grupo 2 foram realizadas três entrevistas E3 ; E4; e E5. Surgiram 7 temas que deram origem a 8 categorias e 32 subcategorias que se reflectiram em 143 unidades de registo que manifestam as ideias dos entrevistados através das suas falas, transcrevemo-las, revelando-as para compreender e mostrar as “entrelinhas” do pensamento de cada dum dos entrevistados.

Deste grupo de entrevistas emergiram os seguintes temas:

A1-Identificação dos entrevistados

A- Necessidades de formação;

B- A formação profissional deve ser exclusivamente inerente às funções

- desempenhadas pelo funcionário;
- C- A importância da formação para o desempenho;
- D- As escolhas das acções correspondem a um melhor desempenho das tarefas;
- E- Formação Profissional como opção estratégica para a melhoria do desempenho;
- F- Modelo de Avaliação;
- G- Evolução da Formação.

A caracterização dos entrevistados do grupo 2 é constituída por 3 sujeitos: um coordenador de um Núcleo de Apoio à Gestão um responsável de um Centro de Documentação Europeia e um coordenador de uma Divisão de Gestão de Contratos.

Passamos de seguida à análise das respectivas entrevistas.

O Tema A- Necessidades de Formação –foi criada a categoria *necessidades de formação*, dividida em 3 subcategorias a) –É importante e fundamental a actualização da formação; b) Permite a melhoria permanente e contínua para a aprendizagem ao longo da vida; c) É importantíssima para qualquer serviço que pretenda acompanhar a sua dinâmica e os RH não ficarem estagnados.

Categorias e subcategorias			Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
A – Necessidades de Formação	1 – Necessidades de formação	a) é importante e fundamental a actualização da formação	<ul style="list-style-type: none"> • E3(44) • E4(44) • E5(44) 	2 Ocorrência e 3 Sujeitos
		b) permite melhoria permanente e contínua para a aprendizagem ao longo da vida	<ul style="list-style-type: none"> • E3(44,45,49) 	1 Ocorrência e 1 Sujeito
		c) é importantíssima para qualquer serviço que pretenda acompanhar a sua dinâmica e os RH humanos não ficarem estagnados	<ul style="list-style-type: none"> • E3(49,50) • E4(45,46) • E5((44,45) 	2 Ocorrência e 3 sujeitos

Quanto à primeira subcategoria os três entrevistados estão de acordo quanto à

importância da actualização da formação. Na segunda subcategoria apenas o **entrevistado 3** apontou que a formação permite a melhoria permanente e contínua para uma aprendizagem ao longo da vida, não sendo este factor mencionado pelos **entrevistados 4 e 5**. Os **entrevistados 3, 4, e 5** registaram consonância ao considerarem que a formação é importantíssima para qualquer serviço se desenvolver acrescentando o entrevistado 5 “(...) como forma dos recursos humanos não ficarem estagnados” (E5, 2009: 45).

O Tema B- A formação profissional deve ser exclusivamente inerente às funções desempenhadas pelo funcionário – construiu-se a categoria *inerência com as funções desempenhadas*, que dividimos em 5 subcategorias a) – Sim; b) Não; c) a formação em horário laboral esteja relacionada com a actividade profissional desenvolvida; d) deve ser transversal e abrir novos horizontes e interesses; e) é importante a formação de carácter complementar.

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos	
B- Formação Profissional e funções desempenhadas	1- Inerência c/ as funções desempenhadas	a) Sim	<ul style="list-style-type: none"> • E3(54) • E4(51) 	1 Ocorrência e 2 Sujeitos
		b) Não	<ul style="list-style-type: none"> • E5(50) 	1 Ocorrência e 1 Sujeito
		c) a formação em horário laboral esteja relacionada com a actividade profissional desenvolvida	<ul style="list-style-type: none"> • E3 (58,59,60) • E4 (54,55) 	1 Ocorrência e 2 Sujeito
		d) Deve ser Transversal, e abrir novos interesses.	<ul style="list-style-type: none"> • E4(51,52) • E5(50) 	1 Ocorrência e 2 Sujeito
		e) é importante a formação de carácter complementar.	<ul style="list-style-type: none"> • E3(56) • E4 (56) • E5(51,52,53) 	1 Ocorrência e 3 Sujeito

Os **entrevistados 3 e 4** concordam que deve ser inerente às funções desempenhadas pelos funcionários, já o **entrevistado 5** diz que não. No que concerne à terceira subcategoria em que a formação inerente às funções desempenhadas deve ser realizada em horário laboral, os **entrevistados 3** (2009:58,59,60) e **4** (2009:54,55) manifestam a sua opinião. O **entrevistado 5** não

se refere a esta questão, aponta, sim, que a formação deve “ser mais diversificada pois pode abrir novos horizontes, novos interesses (E5,2009:49), também o **entrevistado 4** afirma que “ há competências que são, de alguma forma, transversais a actividades profissionais....desenvolvidas que podem ser fundamentais para o bom desempenho”(E4, 2009:51,52). O **entrevistado 3** não se manifesta nestas ideias da quarta categoria. Quanto à categoria 5 os **entrevistados 3, 4 e 5** pensam que a formação de carácter complementar é importante.

O Tema C- A importância da formação profissional para o desempenho – construiu-se a categoria *formação/desempenho*, que se dividiu em 5 subcategorias: a)- É muito importante, como necessária e sugerem a sua frequência; b) - o funcionário deve ser pró-activo; c)- Não pode ser uma formação a metro só para se ter certificado; d) É fundamental no caso da formação profissional ser séria e feita com rigor e que seja escolhida consoante as necessidades do serviço; e) Existe legislação que promove a formação.

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos	
C- A importância da formação profissional para o desempenho	1-Formação/ Desempenho	a) É muito importante, como necessária e sugerem a sua frequência	<ul style="list-style-type: none"> • E3(71,72) • E4(60,61) • E5(59) 	2 Ocorrência e 3 Sujeitos
		b) o funcionário deve ser pró-activo	<ul style="list-style-type: none"> • E3(78) • E4(68) 	1 Ocorrência e 2 Sujeitos
		c) Não pode ser uma formação a metro só para se ter certificado	<ul style="list-style-type: none"> • E4(66,67) • E5(59,60) 	1 Ocorrência e 2 Sujeitos
		d) É fundamental no caso da formação profissional ser séria e feita com rigor e que seja escolhida consoante as necessidades do serviço	<ul style="list-style-type: none"> • E3(78,79) • E4 (62,63, 64,65) • E5(58,66,67) 	2 Ocorrência e 3 Sujeitos
		e) Existe legislação que promove a formação	<ul style="list-style-type: none"> • E3 (80,81) 	1 Ocorrência e 1 Sujeito

Os **entrevistados 3, 4 e 5** (2009:71,72:60,61e59) concordam no que diz respeito à primeira subcategoria, a formação é encarada como sendo importante e necessária e sugerem a sua frequência. A segunda subcategoria em que o funcionário deve assumir uma atitude pró activa, é registada pelos **entrevistados 3 e 4** (2009:78;68), o **entrevistado 5** não considera esta ideia na sua resposta. A terceira subcategoria em que manifestamente são considerada as opiniões dos **entrevistados 4 e 5**, (2009: 66,67;59,60), quanto ao facto da formação não poder ser vista como um meio só para *curriculum*, não sendo esta ideia apresentada pelo **entrevistado 3**. Quanto à quarta subcategoria, todos os entrevistados deste grupo registam que a formação deve ser escolhida consoante as necessidades do serviço (E3,E4,E5,2009:78,79;62,63,64,65;66,67), destacando como “séria e feita com rigor” o **Entrevistado 5** (E5,2009:58) relativamente a esta ocorrência os **entrevistados 3 e 4** não se pronunciaram. A subcategoria 5 foi registada apenas pelo **entrevistado 3**, assinalando a existência de legislação que promove a frequência de formação e o número de horas a que cada funcionário tem direito por ano (E3,2009:80,81), não se registando no discurso dos **entrevistados 4 e 5** sinais sobre esta questão.

O Tema D – As escolhas das acções de formação correspondem a um melhor desempenho das tarefas – e construiu-se a categoria *As escolhas de acções por parte dos funcionários*, foi fragmentada em 4 subcategorias a)- Nem sempre acontece; b) – escolhas criteriosas em função de um melhor desempenho; c)- evolução nas atitudes dos funcionários face à formação; d) Diálogo e interacção entre o que se escolhe e o que se faz.

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos	
D- As Escolhas das acções por parte dos funcionários correspondem a um melhor desempenho das tarefas que estão afectas	1-As escolhas de Acções Por parte dos funcionários	a) Nem sempre acontece	<ul style="list-style-type: none"> • E3(91) • E4(75) • E5(75,76) 	1 Ocorrência e 1 Sujeito
		b) escolhas criteriosas em função de um melhor desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • E3(37) • E5 (77) 	1 Ocorrência e 2 Sujeitos
		c) Evolução nas atitudes dos funcionários face à formação	<ul style="list-style-type: none"> • E3(98,99,100) • E4(76,77,78,79,80)) 	1 Ocorrência e 1 Sujeitos
		d) Dialogo e interacção entre o que se escolhe e o que se faz	<ul style="list-style-type: none"> • E3(100,101) • E4 (81,82,83,84,85) • E5(78,79,80) 	2 Ocorrência e 3 Sujeitos

Os **entrevistados 3, 4 e 5** concordaram que nem sempre acontece, as escolhas das acções corresponderem a um melhor desempenho das tarefas, justifica o **entrevistado 5** “que não adianta escolher só por escolher e ir frequentar só para se ter um certificado” (2009:71,72), o **entrevistado 3** refere a questão da “disfunção”(2009:91), mas considera que as escolhas que os seus funcionários têm feito “claramente”(2009:97) para aplicar desde que se dê oportunidade às pessoas para o fazer, esta ideia do entrevistado 3 está subjacente à segunda subcategoria, das escolhas criteriosas em função de um melhor desempenho, também o **entrevistado 5** regista a mesma ocorrência (2009:75). O **entrevistado 4** não regista na sua resposta esta ocorrência. Quanto à evolução nas atitudes dos funcionários face à formação, existe, segundo os **entrevistados 3 e 4** uma mudança de atitude em que a formação é vista como uma ferramenta para um melhor desempenho, o que não acontecia como refere o **entrevistado 5** na resposta acima referida aquando da primeira subcategoria que assinala o

“certificado e curricula” factores iniciais para a escolha das acções. Assim surge a quarta subcategoria que regista como se pode observar dos **entrevistado 3** (2009:,100,101); **entrevistado 4** (2009:81,82,83,84,85) e **entrevistado 5** (2009:79,80) encontram-se em sintonia com a necessidade de diálogo e interacção entre o que se escolhe e faz, as funções que estão afectas aos funcionários para que os mesmos se possam desenvolver e tirar partido das suas escolhas de formação para melhorar o seu desempenho.

O Tema E – Formação Profissional como opção estratégica para a melhoria do desempenho; - construiu-se a categoria *Opção estratégica*, foi fragmentada em 4 subcategorias a)- É muito importante e deve ser encarada como tal; b)- O financiamento pode limitar as escolhas do que é necessário; c)- Orientação estratégica e integrada por parte dos órgãos de topo neste processo; d) Relação entre funcionários, chefias e serviços.

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
E - A formação profissional como opção estratégica	1 - Opção Estratégica	a) É muito importante, devendo ser encarada como tal	2 Ocorrências e 3 Sujeitos
		b) Financiamento pode limitar as escolhas do que é necessário	1 Ocorrência e 1 Sujeito
		c) Orientação estratégica e integrada por parte dos órgãos de topos neste processo	1 Ocorrência e 1 Sujeito
		d) Relação entre funcionários, chefias e serviços	1 Ocorrência e 1 Sujeito

Os **entrevistados 3, 4 e 5** referem que a formação profissional deve ser encarada como uma opção estratégica. Por um lado quanto, à subcategoria dois, o **entrevistado 5** refere que o financiamento limita as escolhas do que é necessário, uma vez que pode existir necessidade de outro tipo de formação mas se não for aceite para financiamento não se concretiza. Os **entrevistados 3 e 4** não registam no seu discurso esta ocorrência. No que concerne à quarta subcategoria da orientação estratégica e integrada por parte dos

órgãos de topo neste processo, é o **entrevistado 4** que regista esta ocorrência (2009:95,96). Os **entrevistados 3 e 5** não manifestaram esta ocorrência. Quanto à quarta subcategoria o **entrevistado 3** (2009:115,116,117) que regista o facto de ter formação noutras áreas ajuda a “perceber melhor as dinâmicas e os circuitos internos e a necessidade de organização de estruturas internas, para melhoria do desempenho, bem como as relações entre as diferentes hierarquias existentes e envolvê-las na vida da Instituição. O entrevistado 4 (2009:98.99.100 a 104) regista que a Instituição “(...)devia olhar para as relações entre funcionários, chefias e serviços não de uma forma algo marginal e que não é entendida o potencial que pode advir daí para a própria. Se não houver uma estratégia, se não houver critérios definidos pelas entidades de topo, facilmente caímos na incoerência e isso é o que mina a credibilidade das acções de formação e dos processos de avaliação, é a inexistência de fios condutores”. Relativamente a esta ocorrência não houve registos do **entrevistado 5**.

O Tema F – Modelo de Avaliação - construiu-se a categoria *Modelo de Avaliação*, foi fragmentada em 4 subcategorias a)- Adequado; b) – Inócuo; c)- Aplicação não só no imediato mas de forma continuada; d) A informação dessa avaliação deveria ser tratada e divulgada para a academia.

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos	
F- O modelo de avaliação aplicado	1 – Modelo de Avaliação	a) Adequado	• E3 (126) • E4(111)	1 Ocorrências e 2 Sujeitos
		b) Inócuo	• E5(107)	1 Ocorrência e 1 sujeito
		c) Aplicação não só no imediato mas de forma continuada	• E4 (112)	1 Ocorrência e 1 sujeito
		d) A informação dessa avaliação deveria ser tratada e ser divulgada para academia	• E3(127,128) • E5(110,111)	1 Ocorrências e 2 sujeitos

Os **entrevistados 3 e 4** consideram o modelo de avaliação adequado, enquanto que o **entrevistado 5** o considera inócuo. Por sua vez, no que concerne à terceira subcategoria registou-se uma ocorrência por parte do **entrevistado 4** em que o modelo deveria ser

aplicado de forma continuada e não só no imediato. Quanto à última subcategoria os **entrevistados 3 e 5** registam a mesma ocorrência de que a informação obtida do modelo de avaliação sobre as ações deveria ser tratada e divulgada para a academia.

O Tema G – Evolução da Formação - surgiram a categoria *Portuga*, foi fragmentada em 3 subcategorias a)- O QREN abre novas oportunidades; b) Apostou-se na Quantidade em detrimento da Qualidade; c)- Mais competitividade e produtividade. Foi criada uma segunda categoria Universidade de Évora, subdividida 4 subcategorias: a) Melhor forma de utilizar a formação; b) convergência entre a oferta e as reais necessidades dos funcionários; c) O SIADAP instrumento para o diagnóstico de necessidades; d) Tomada de consciência e mudança de atitude de chefias e formandos.

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos	
VII- Evolução da Formação em Portugal e na U.E.	1- Portugal	a) O QREN abre novas oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> • E3(133-134) • E4 (117,118,119) • E5(128,129) 	1Ocorrência e 3 sujeitos
		b) Apostou-se na Quantidade em detrimento da Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • E3(139,140) • E5(116,117,120,121,122) 	1Ocorrências e 1 sujeito
		c) Mais competitividade e produtividade	<ul style="list-style-type: none"> • E4((124) 	1Ocorrência e 1 sujeito
	2- Universidade de Évora	a) Melhor forma de utilizar a formação	<ul style="list-style-type: none"> • E3 (134,135,136) 	6 Ocorrências e 1 sujeito
		b) convergência entre a oferta e as reais necessidades dos funcionários	<ul style="list-style-type: none"> • E3(139,140,141) 	2 Ocorrências e 1 sujeito
		c) O SIADAP instrumento para o diagnóstico de necessidades	<ul style="list-style-type: none"> • E3 (142,143,144,145) 	4 Ocorrências e 1 sujeito
		d) Tomada de consciência e mudança de atitude de chefias e formandos	<ul style="list-style-type: none"> • E3(147,148,149) • E4(125) • E5((129,130,131,132,133,136, 137) 	1 Ocorrência e 3 sujeitos

Os **entrevistados 3, 4 e 5** consideram que a formação profissional pode ganhar com a oportunidade do QREN, uma vez que os **entrevistados 3 e 5** dizem que Portugal e as instituições apostaram mais na quantidade em detrimento da qualidade, como tal há que inverter o cenário para que haja mais competitividade e produtividade opina o **entrevistado 4**. Quanto à Universidade de Évora os **três entrevistados** são unânimes em afirmar que tem de existir uma tomada de consciência e mudança de atitude quer dos formandos como das chefias. O **entrevistado 3**, considera o SIADAP como um instrumento de diagnóstico de necessidades de formação, de forma a que a mesma seja utilizada da melhor forma, também menciona que é necessário existir convergência entre a oferta e as necessidades reais de formação na Universidade de Évora

Após à análise dos dados obtidos dos **entrevistados 3, 4 e 5** é de assinalar que obtivemos um total de 143 unidades de registo, conforme gráfico 5.



Em síntese, da análise dos dados apresentados das entrevistas do Grupo 2, o tema G neste grupo foi o que apresentou um maior número de unidades de registo 36, reflectindo a relevância deste tema que incide sobre a evolução da formação em Portugal e na Universidade de Évora. As três entrevistas demonstram consenso no que se refere ao facto do QREN abrir novas oportunidades para a Formação Profissional. No que concerne à segunda subcategoria os **entrevistados 3 e 5** registam que se apostou muito na quantidade em detrimento da qualidade da formação, (2009:139,140;116,117,120,121,122), portanto é criada a terceira subcategoria uma vez que o **entrevistado 4** relata que deve existir (...) “mais competitividade e produtividade”(2009:124), salienta-se que na quarta, quinta e sexta subcategorias foram

assinaladas o registo do **entrevistado 3**, que aponta o facto de se ter que utilizar melhor a formação na Universidade de Évora, assim como a convergência entre a necessidade de formação e a oferta, e refere o SIADAP como um instrumento de diagnóstico de necessidades, mas que não funciona, pois está em “contra ciclo... e até desmotiva os funcionários”(2009:142,143,144,145,146). Na sétima subcategoria, no contexto da Universidade os três entrevistados são unânimes ao registarem que deve existir “(...) uma tomada de consciência e mudança de atitude da chefia e funcionários face à evolução da formação (E3,2009:147,148,149);(E4,2009:125) e (E5,2009:129 a 133 e 136,137). Os temas C - A importância da formação profissional para o desempenho e D – As escolhas das acções de formação correspondem a um melhor desempenho das tarefas, foram os que apresentaram 22 e 24 unidades de registo, respectivamente, o que demonstra a importância, segundo os entrevistados, para o processo de formação ter sucesso, realçando as percepções sobre as fragilidades e potencialidades do mesmo. Seguidamente o Tema E- Formação Profissional como opção estratégica para a melhoria do desempenho, com 25 unidades de registo as quais espelham que a formação profissional ao nível de financiamento fica limitada, há que rever a orientação estratégica da Instituição face à formação e deve existir uma articulação integrada e sustentada por parte de todos os intervenientes no processo para que este seja credível e eficaz. Quanto ao modelo de avaliação verificou-se que embora dois dos entrevistados o considerem adequado, o **entrevistado 5** considera-o inócuo por que tem a percepção que se a informação obtida for tratada e divulgada faz sentido, os outros pensam, ainda, que os dados obtidos desse tratamento deveriam ser divulgados para a academia, e o **entrevistado 4** acrescenta ainda que a avaliação não deve ser só feita no momento mas deve ser continuada, para avaliar o impacto das acções no desempenho dos funcionários.

4.3. Apresentação e análise dos dados das entrevistas aos Formandos (G3)

Do grupo 3 foram realizadas dez entrevistas, E6,E7,E8,E9,E10,E11,E12,E13,E14 e E15, nasceram 10 temas que deram origem a 16 categorias e 60 subcategorias que se reflectiram em 278 unidades de registo em que os entrevistados manifestam as suas

ideias e percepções face às questões colocadas e permitem compreender o seu comportamento através da leitura nas “entrelinhas” do pensamento de cada dum dos entrevistados.

Deste grupo de entrevistas emergiram os seguintes temas:

A1- Identificação dos entrevistados

A - Tipologia das Acções;

B - Motivação para frequentar as acções de formação;

C- Suporte de Liderança no processo de formação;

D - Aplicação directa das acções no desempenho das funções;

E - Confiança;

F -Os conhecimentos adquiridos resultaram na aquisição de novas competências;

G - Conteúdos e métodos de formação são factor de motivação para a frequência de futuras acções;

H - Tipo de expectativas;

I - Formação;

J - Modelo de Avaliação.

No que concerne à caracterização dos entrevistados do grupo 3 encontra-se ilustrada no gráfico 6.



O Tema A - Tipologia das Acções – construiu-se uma categoria *Tipologia*; sendo fragmentada em 14 subcategorias.

Análise das percepções sobre os impactes da formação profissional no desempenho dos recursos humanos da Universidade de Évora

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos	
A – Caracterização das Acções de Formação	1 – Tipologia	a) Número de acções frequentadas		
		1 Acção	<ul style="list-style-type: none"> • E6(46)E10(46) • E12(46) 	1 Ocorrência 3 Sujeitos
		2 Acções	<ul style="list-style-type: none"> • E7(46),E9(46) 	1 Ocorrência 3 Sujeitos
		3 Acções	<ul style="list-style-type: none"> • E8(46),E14(46) 	1 Ocorrência 1 Sujeito
		4 Acções	<ul style="list-style-type: none"> • E15(46) 	1 Ocorrência 2 Sujeitos
		5 Acções	<ul style="list-style-type: none"> • E13(46), E11(46) 	1 Ocorrência 1 Sujeito
		b) área comportamental	<ul style="list-style-type: none"> • E8(48) • E11(47) • E12(47) • E15(47,50) 	1 Ocorrência 4 Sujeitos
		c) área de informática	<ul style="list-style-type: none"> • E6(47) • E7(47) • E10(47) • E11(48,49,50) • E13(47,48,49,50) • E14 (47,48,49) • E15(48,49) 	1 Ocorrências e 7 sujeitos
		d) área gestão	<ul style="list-style-type: none"> • E7(48) • E8(47) • E9(47,48) • E11 (51) • E13(51) 	1 Ocorrência 6 Sujeitos
e) Higiene e Segurança no trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • E8(49) 	1 Ocorrência 1 Sujeito		
f) Ano de frequência 2006	<ul style="list-style-type: none"> • E6(47) • E7(47,48)) • E8 (47,48) • E9(47,48) • E10(47) • E11(48, 49, 50) • E12 (47,48,49,50) • E14 (47,48,49) • E15(47,48,49) 	1 Ocorrências 9 Sujeitos		
g) Ano de frequência 2007	<ul style="list-style-type: none"> • E8 (49) • E11 (51) • E12(47) • E13(51) • E15(50) 	1 Ocorrências e 5 Sujeitos		
f) Carga horária 30h	<ul style="list-style-type: none"> • E6 (50) • E10(50) • E11(57) • E13(53,57) • E14(53,54) 	1 Ocorrências e 5 Sujeitos		

Análise das percepções sobre os impactes da formação profissional no desempenho dos recursos humanos da Universidade de Évora

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos	
A – Caracterização das Acções de Formação	1 –Tipologia	g) Carga horária 20h	<ul style="list-style-type: none"> • E7(51) • E14(52) 	1 Ocorrências e 2 Sujeitos
		h) Carga horária 24h	<ul style="list-style-type: none"> • E8(52,53) • E9(52) • E11(54) • E12(49) • E13(55) • E15(55,56) 	1 Ocorrências e 6 Sujeitos
		i) Carga horária 21h	<ul style="list-style-type: none"> • E8(54) • E11(56) • E15(54) 	1 Ocorrências e 3 Sujeitos
		j) Carga horária 18h	<ul style="list-style-type: none"> • E9(51) 	1 Ocorrência e 1 Sujeito
		k) Carga horária 16	<ul style="list-style-type: none"> • E11(55) • E13(54) 	1 Ocorrências e 2 Sujeitos
		l) Carga horária 12	<ul style="list-style-type: none"> • E7(52) • E13(56) • E15(53) 	1 Ocorrências e 3 sujeitos

O Tema B – Motivação para frequentar acções de formação – criou-se uma categoria designada *Motivação*; sendo subdividida em 5 subcategorias.

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos	
B - Motivação	1 - Motivação	a) aperfeiçoamento e alargamento de conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> • E6(55) • E7(58) • E8(58) • E12(55) • E13(62) • E15(64) 	2 Ocorrências e 7 sujeitos
		b) aquisição e valorização de conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> • E7(57) • E10(56) • E9(56) • E11(63) • E15(61) 	2 Ocorrências e 4 sujeitos
		c) aquisição de competências	<ul style="list-style-type: none"> • E7(57) • E14(60,61) 	1 Ocorrências e 1 sujeitos
		d) relacionamento com os colegas	<ul style="list-style-type: none"> • E8(59) • E9(58) • E15(56) 	1 Ocorrências e 3 sujeitos
		e) facilitar a aplicação no trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • E6 (55,56) • E10 (55) • E14(61) 	1 Ocorrências e 3 sujeitos

Conforme está demonstrado no Quadro 10 e Gráfico 8

Quadro 10- Factores de Motivação

<i>Factores de Motivação</i>	<i>Entrevistas</i>
<i>Aperfeiçoamento e alargamento de conhecimentos</i>	<i>E6 E7 E8 E12 E13 E15</i>
<i>Aquisição e valorização de conhecimentos</i>	<i>E7 E9 E10 E11 E15</i>
<i>Aquisição de competências</i>	<i>E7 E14</i>
<i>Relacionamento com os colegas</i>	<i>E8 E9 E15</i>
<i>Para facilitar e aplicar no trabalho</i>	<i>E6 E10 E14</i>



O aperfeiçoamento e alargamento de conhecimentos apresenta um maior número de respostas, como factor de motivação, por parte dos formandos, para a frequência de acções de formação com 6 respostas. Com 5 respostas surge a aquisição e valorização de conhecimentos; com 3 respostas os factores como o relacionamento com os colegas e para facilitar e aplicar no trabalho, apenas com 2 respostas o factor de motivação para aquisição de novas competências.

O Tema C – Suporte de Liderança no processo de formação – criaram-se 4 categorias:
primeira - Processo de decisão, originando 2 subcategorias; segunda - Interesse da Chefia pelo que se aprende nas acções, emergiram 2 subcategorias; terceira - Estabelece objectivos que motivam a participação nas acções, da qual despontaram 3 subcategorias; quarta - Comunica que ao utilizar o que aprendeu nas acções reflecte um melhor desempenho, nasceram 3 subcategorias

Análise das percepções sobre os impactes da formação profissional no desempenho dos recursos humanos da Universidade de Évora

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
C- Suporte de Liderança no processo de formação	1- Processo de decisão	a) minha <ul style="list-style-type: none"> • E6(64) • E7(63) • E8(67) • E9(64) • E10(62) • E11(73) • E12(62) • E13(70) • E14(67) • E15(72) 	1 Ocorrências e 10 sujeitos
		c) chefia apenas autorizou <ul style="list-style-type: none"> • E6(65) • E7(65) • E8(65) • E9(64) • E10(64) • E11(74) • E12(63) • E13(70) 	1 Ocorrências e 8 sujeitos
	2- interesse da chefia no que aprende nas acções	a) mostra interesse <ul style="list-style-type: none"> • E6 (70,71) • E7(72,73) • E9(69) • E10(69) • E11(79) • E12(68) • E13(77) • E14(73) • E15(77) 	1 Ocorrências e 9 sujeitos
		c) Nem sempre mostra interesse <ul style="list-style-type: none"> • E7(77) • E8(72) 	1 Ocorrências e 1 sujeitos
	3-estabelece objectivos que motivam a participação nas acções	a) Sim estabelece. <ul style="list-style-type: none"> • E11(84) • E13(83) • E14(80) 	1 Ocorrências e 3 sujeitos
		b) a formação pode ser um útil sendo um meio para conseguir atingir ou supera-los <ul style="list-style-type: none"> • E6(75) • E10(76,77) • E15(83,84)) 	1 Ocorrências e 5 sujeitos
		c) não estabelece objectivos <ul style="list-style-type: none"> • E6(79) • E7(82) • E8(82) • E9(74) • E12(74) 	1 Ocorrências e 5 sujeitos

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
4- Comunica que ao utilizar o que aprendeu nas acções reflecte um melhor desempenho	a) Sim comunica	<ul style="list-style-type: none"> • E10(83) 	1 Ocorrências e 2 sujeitos
	b) não comunica directamente	<ul style="list-style-type: none"> • E6(85) • E7(106) • E8(89) • E9(81) • E11(92) • E13(90) • E14(86) • E15(90) 	1 Ocorrências e 7 sujeitos
	c) no âmbito do SIADAP comunica	<ul style="list-style-type: none"> • E7(107,108)) • E12(83) 	1 Ocorrências e 2 sujeitos

Salientamos que todos os entrevistados responderam que a decisão foi deles quanto à frequência das acções de formação. No que concerne ao processo de decisão, 8 responderam que a chefia apenas autorizou a sua ida. Quanto ao interesse demonstrado pela chefia relativo à formação, 9 responderam que demonstra interesse, 2 responderam que nem sempre mostra interesse. No que concerne aos objectivos, 3 respondem que sim, estabelece objectivos; 3 responderam relativamente ao facto da formação poder ser útil sendo um meio para conseguir atingir ou superar os objectivos; 5 apontam que a chefia não estabelece objectivos. A categoria que refere se a chefia comunicar que ao utilizar o que aprendeu nas acções reflecte um melhor desempenho: 1 responde que comunica; não comunica directamente responderam 8 entrevistados; e, por último, se comunica no âmbito do SIADAP, 3 entrevistados registam esta ocorrência.

O Tema D – Aplicação directa das acções no desempenho das funções – resultou 1 categoria - Aplicação da(s) acção(ões) no desempenho, originando 3 subcategorias, conforme Quadro 11

Quadro 11- Aplicação da(s) Acção(ões) no desempenho das funções

<i>Aplicação directa da(s) acção(ões)</i>	<i>Entrevistas</i>
<i>Sim, de forma directa</i>	<i>E7 E9 E10 E11 E12 E13 E14 E15</i>
<i>Não</i>	<i>E6 E8 E11 E13</i>
<i>Sim, de forma indirecta</i>	<i>E6 E8 E15</i>

Ao analisarmos o Quadro 11 verificamos que 8 entrevistados respondem que a aplicação se faz de uma forma directa, 3 afirmam que aplicam de forma indirecta. Quanto ao não ter aplicação temos os entrevistados E11 e E13, que frequentaram, respectivamente, 4 e 5 acções. Quanto ao entrevistado 11 só frequentou uma acção - *Técnicas de entrevistas para júris de concurso*, não teve aplicação directa, mas foi importante para aquisição de conhecimentos (E11,2009:99,100). Quanto ao entrevistado 13, a situação é semelhante, na medida em que, das cinco acções de formação frequentadas, a acção *Técnicas de entrevistas para júris de concurso*, não teve aplicação (E13,2009:98). Também acontece o mesmo com o E8, das 3 acções que frequentou não tiveram aplicação directa, contudo uma das acções de Higiene e Segurança no Trabalho não tem, de todo, aplicação mas considera importante para a aquisição de conhecimentos (2009:98,101). No que diz respeito ao E6, embora tivesse apenas frequentado uma acção de formação, não teve aplicação directa por falta de disponibilidade, mas sempre que pode utiliza os conhecimentos adquiridos nesta área da informática, de forma indirecta, o que tem sido útil (2009:96,97,98).

O Tema E – Confiança – criaram-se 2 categorias: primeira – Confiança para utilizar novos conhecimentos, emergiu 1 subcategoria; segunda – Confiança para utilizar novos conhecimentos em situações difíceis, originou 2 subcategorias.

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos	
E-Confiança para utilizar os conhecimentos	1- Confiança para utilizar novos conhecimentos	a) Sim, acontece	<ul style="list-style-type: none"> • E6 (104) • E7(125) • E8(107) • E9(94) • E10(93) • E11(106) • E12(95) • E13(103) • E14(97) • E15(100) 	1 Ocorrências e 10 sujeitos
	2- Confiança para utilizar novos conhecimentos em situações difíceis	a) Sim, utilizo	<ul style="list-style-type: none"> • E6(111); • E7(132) • E10(100) • E12(100) • E13(108) • E14(102) • E15(105) 	1 Ocorrências e 7 sujeitos
		b) Sim, constituem uma ferramenta importante	<ul style="list-style-type: none"> • E8(112) • E9(101,102) • E11(113) 	1 Ocorrências e 3 sujeitos

Desta análise surge o Quadro 12 que sintetiza os resultados analisados:

Quadro 12– Confiança para utilizar novos conhecimentos

Categorias	Subcategorias	Entrevistas
Confiança para utilizar novos conhecimentos	Sim, acontece	E6 E7 E8 E9E10 E11 E12 E13 14 E15
Confiança para utilizar novos conhecimentos em situações difíceis	Sim utilizo	E6 E7 E10 E12 E13 14 E15
	Sim, constituem uma ferramenta importante	E8 E9 E11

Quanto à confiança que os formandos têm em utilizar os novos conhecimentos adquiridos pela frequência de acções de formação, todos os 15 respondem que sim, que acontece e lhes dá confiança. Quanto à confiança para utilizar os novos conhecimentos em situações difíceis, 7 responderam que sim, utilizam sempre enquanto que 3, para além de os utilizarem consideram que os novos conhecimentos são uma ferramenta importante para o seu desempenho e desenvolvimento profissional.

O Tema F – Os conhecimentos adquiridos resultaram na aquisição de novas competências – resultaram 3 categorias: primeira - *Novas competências*, da qual despontaram 3 subcategorias; segunda – *Aplicação do que aprendeu*, da qual nasceram 3 subcategorias; terceira – *Aplicação no seu trabalho diário*, da qual resultaram 2 subcategorias.

Categorias e subcategorias			Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
F- Os conhecimentos adquiridos resultaram na aquisição de novas competências	1-Novas competências	a) Sim resultaram	<ul style="list-style-type: none"> • E9(111) • E10(106) • E11(118) • E12(105) • E13(113) • E14(107) • E15(112) 	1 Ocorrências e 7 sujeitos
		b) Não, porque não se tem oportunidade para a sua aplicação	<ul style="list-style-type: none"> • E7(137,139,141,143) • E8(118) • E6(116) 	2 Ocorrências e 3 sujeitos
		c) Depende do tipo de acção aplicação indirecta	<ul style="list-style-type: none"> • E11(109);(110) 	2 Ocorrências e 1 sujeitos
	2-Aplicação do que aprendeu	a) Sim	<ul style="list-style-type: none"> • E7(148) • E8(123) • E9(116) • E10(111) • E11(126) • E12(111) • E14(112) • E15(118) 	1 Ocorrências e 8 sujeitos
		b) Não	<ul style="list-style-type: none"> • E6(121) • E11(116) 	1 Ocorrências e 2 sujeito
		c) Depende do tipo de acção	<ul style="list-style-type: none"> • E6(122) • E7(139) • E13(118) 	1 Ocorrências e 3 sujeitos
	3- Aplicado no seu trabalho diário	a) Sim	<ul style="list-style-type: none"> • E8(130,131) • E9(121) • E10(116) • E11(132) • E12(116) • E13(127) • E14(117) • E15(123) 	10 Ocorrências e 8 sujeitos
		b) Não, porque não tem aplicação	<ul style="list-style-type: none"> • E6(127) • E7(154) • E8(132) 	1 Ocorrências e 3 sujeitos

Constatamos que os *conhecimentos adquiridos resultaram em novas competências*, 7 entrevistados responderam que sim, 3 (E6,E7,E8) responderam que não, porque não se tem oportunidade para a sua aplicação, e 1(E11) respondeu que depende do tipo de acção, uma vez que das cinco acções frequentadas, uma acção não resultou em novas

competências, todas as outras resultaram. Há que salientar que E6 responde que resultaram em novas competências, mas depende do tipo de acção frequentada. Para a segunda categoria a *aplicação do que se aprendeu*, 8 responderam que sim, 2 (E6 e E11) responderam que não e 3 (E6, E7, E13) responderam que depende do tipo de acção, que pode ou não se aplicar. Quanto à terceira categoria se *aplica o que aprendeu no seu trabalho diário*: 8 responderam que sim e 3 responderam que não, porque não se aplica. Salienta-se que os Entrevistados 9, 10,11,12,13,14 e 15, estão em convergência quanto aos conhecimentos terem resultado em novas competências, assim como a aplicação do que aprenderam e fazem-no no dia-a-dia.

O Tema G – Conteúdos e métodos de formação são factor de motivação para frequência de futuras acções – nasceu uma categoria: – *Factor de motivação*, da qual nasceram 5 subcategorias; primeira – Sim; segunda – Utilidade e importância que assumem; terceira – Relacionamento com os colegas; quarta - depende da formação; quinta – o formador.

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos	
G- Conteúdos e Métodos factores de motivação	1- Constituem factor de Motivação	a) Sim	<ul style="list-style-type: none"> • E6(133) • E8(139) • E12(122) • E13(133) • E9(127) 	1 Ocorrências e 5 sujeitos
		b) Utilidade e importância	<ul style="list-style-type: none"> • E6(120) • E10(122) • E11(128) • E14(123) • E15(130) 	1 Ocorrências e 5 sujeitos
		c) Relacionamento com os colegas	<ul style="list-style-type: none"> • E11(141) 	1 Ocorrências e 1 sujeito
		d) Depende da formação	<ul style="list-style-type: none"> • E7(161,164,165) • E11(139) 	1 Ocorrências e 2 sujeitos
		e) Formador	<ul style="list-style-type: none"> • E11(139) • E12(123,125) 	1 Ocorrências e 2 sujeitos

Ao analisarmos os resultados das respostas dadas relativamente ao tema em questão, obtivemos os seguintes dados representados no gráfico 9



Assim, dos dez entrevistados 5 responderam que sim, que os *métodos e conteúdos constituem factores de motivação*; 5 consideram que a utilidade e a importância que assumem são factores de motivação, é de notar que o E6, responde que sim, e considera a utilidade e a importância como motivadores; 2 responderam que os métodos e conteúdos dependem do tipo de formação, mas é de salientar que o E7 acrescenta (2009:163,165,166) "podemos perder a motivação para frequentar (...) aquilo que aprendemos acabamos por não aplicar". Quanto à subcategoria o *formador* apenas 2 registaram que depende do formador, ficarem motivados ou não como aponta o E12 (2009:123) que numa acção que frequentou o formador "pode não cativar", contudo na acção que frequentou no âmbito do POAP a formadora era "excelente" e gostei muito"(E12, 2009:125).

O Tema H – Tipo de Expectativas – emergiu uma categoria *Expectativas*, da qual nasceram 4 subcategorias; primeira – Sim corresponderam; segunda – melhor qualidade, melhor desempenho; terceira – foram defraudadas; quarta - relativas à aquisição de novos conhecimentos.

Categorias e subcategorias			Unidades de contexto Unidades de registo /	Frequências de ocorrências e sujeitos
H- Tipo de Expectativas	I- Expectativas	a) Sim, correspondem	<ul style="list-style-type: none"> • E6(139) • E8(146) • E9(132) • E10(127) • E11(146) • E12(129) 	10 ocorrências e 6 sujeitos
		b) Melhor Qualidade Melhor desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • E8(147) • E14(129) 	1 Ocorrências e 2 sujeitos
		c) Foram defraudadas	<ul style="list-style-type: none"> • E13(145) 	1 Ocorrências e 1 sujeitos
		d) relativamente à aquisição de novos conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> • E7(172) • E12(126) • E15(136) 	1 Ocorrências e 3 sujeitos

Do registo das respostas dadas relativamente ao tema em questão, obtivemos os seguintes resultados, demonstrados no quadro 13

Quadro 13 – Tipo de Expectativas

Categoria	Subcategorias	Entrevistados
Expectativa	<i>Sim, corresponderam</i>	<i>E6 E7 E8 E9 E10 E11 E12</i>
	<i>Melhor qualidade melhor desempenho</i>	<i>E8 E14</i>
	<i>Foram Defraudadas</i>	<i>E13</i>
	<i>Relativamente à aquisição de novos conhecimentos</i>	<i>E7 E12 E15</i>

Da análise efectuada ao tipo de expectativas que os entrevistados tinham face às acções obtivemos 7 respostas indicando que sim, corresponderam; 2 consideram que quanto melhor a qualidade da formação a sua aplicação reflecte-se num melhor desempenho (E8 e E14, 2009:146,147;129). A aquisição de novos conhecimentos é a expectativa que faz parte de 3 respostas obtidas dos entrevistados 7, 12 e 15.

O Tema I– Formação – emergiu uma categoria: *Formação inerente ao conteúdo funcional ou a outras áreas*, da qual nasceram 5 subcategorias; primeira – É prioritário o conteúdo funcional; segunda – ambas são importantes; terceira – É importante a

valorização de conhecimentos noutras áreas; quarta – Alargamento de horizontes; quinta - Flexibilidade.

Categorias e subcategorias			Unidades de contexto Unidades de registo /	Frequências de ocorrências e sujeitos
I- Formação	1- Formação direccionada para o conteúdo funcional ou outras áreas	a) É prioritário o conteúdo funcional	<ul style="list-style-type: none"> • E6(149) • E8(157) • E9(142,143) • E10(136) • E14(138) 	1 Ocorrência e 5 sujeitos
		b) Ambas são importantes	<ul style="list-style-type: none"> • E7(185) • E11(155,156) 	1 Ocorrência e 2 sujeitos
		c) É importante a valorização de conhecimentos de outras áreas	<ul style="list-style-type: none"> • E6(150,151) • E7(186,187) • E9(144,145) • E12(139) • E13(156) 	1 Ocorrência e 5 sujeitos
		d) Alargamento dos horizontes	<ul style="list-style-type: none"> • E7(179) • E10(137) • E11(146) • E15(147) 	1 Ocorrência e 4 sujeitos
		b) Flexibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • E11(149) • E14(139) 	1 Ocorrência e 2 sujeitos

Quanto a este tema obtivemos 5 respostas E6,E8,E9,E10,E14, que consideram que é prioritário que a “formação seja direccionada para o conteúdo funcional”; 2 respostas E7 e E11, enfatizam como a formação é importante, quando é direccionada para o conteúdo funcional, mas não menos importante se abarcar outras áreas de conhecimentos. Quanto à terceira subcategoria 5 respostas das Entrevistas 6, 7, 9, 12, 13, indicam que é importante a “valorização de novos conhecimentos de outras áreas”. Verificamos, assim, que o E6 considera prioritário a formação ser direccionada para o conteúdo funcional, até porque mais facilmente são autorizadas pela chefia mas considera, também, que é importante a valorização de conhecimentos noutras áreas (2009:149,150,151). O “alargamento de horizontes” foi registado por 5 Entrevistados E7,E10,E11,E15, como sendo importante, embora, alguns deles considerem que é prioritário a formação ser relacionada com o conteúdo funcional o caso do E10; também estes entrevistados consideraram ambas serem importantes ou seja, a formação inerente

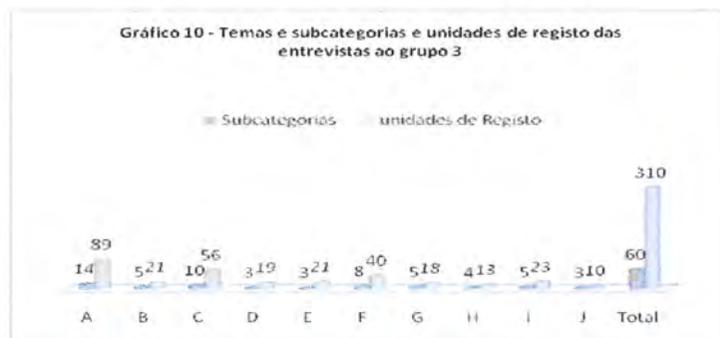
às funções e a outras áreas como E7 e E11. O E15 apenas registou a importância da necessidade de “alargamento de horizontes”. Por último, a “flexibilidade” é registada por 2 entrevistados E11 e E14 que assinalam o facto de a formação poder dar-lhes a oportunidade de mudarem de serviço.

O Tema J– Modelo de Avaliação – emergiu uma categoria *Modelo*, da qual nasceram 3 subcategorias; primeira – É Bom; segunda – É adequado; terceira – Não é adequado

Categorias e subcategorias		Unidades de contexto Unidades de registo /	Frequências de ocorrências e sujeitos
J- Modelo de avaliação	1- Modelo	a) É Bom	• E13(165) 1Ocorrências e 1 sujeito
		b) É adequado	• E6(157) • E8(168) • E9(151) • E10(144) • E11(166) • E14(147) • E15(155) 7 Ocorrências e 7 sujeitos
		c) Não é adequado, é insuficiente	• E7(194) • E12(147) 2 Ocorrências e 2 sujeitos

O E13 considera que o modelo de avaliação aplicado no final das acções de formação é Bom; 7 consideram-no adequado e 2 relatam que não é adequado (E7 e E12) e justificando o E7 “(...) não confere se o formando adquiriu competência, pode adquirir conhecimentos, porque o teste diz se compreendeu os conteúdos ; se o formador foi bom ou não...nos modelos para as competências tem que ser feito um projecto para aplicar o que se aprendeu na acção, como já alguém dizia o que se ouve esquece-se e o que se faz aprende-se (...) (2009:198,199,200,201,202). Por outro lado, o E12 regista que o modelo “deveria ter mais questões que nos permitissem expor mais as nossas opiniões (2009:147,148). Quanto aos outros registos de “considerarem o modelo ser adequado de uma maneira geral”, o E6 acrescenta que é importante fazer-se essa avaliação da acção e do formador e possibilita o registo do que correu menos bem na acção. O E15 considera este modelo como “o método mais utilizado, lógico e viável, que consiste no final da acção fazer essa avaliação” (2009:155, 156). O E10 aponta como sendo importante essa avaliação (2009:144).

Em suma, a análise dos dados e resultados apresentados nas entrevistas do grupo 3 são apresentados no gráfico 10



Obtivemos um total de 310 unidades de registo (a frequência por sujeitos) das 16 categorias que emergiram dos 10 temas para a análise dos fundamentos do discurso, construído a partir das opiniões dos entrevistados face aos temas apresentados.

Relativamente ao Tema A – *Tipologia* com uma categoria que subdivide em 14 subcategorias, com o objectivo de se fazer a caracterização das acções frequentadas ao nível do nº de acções, dois Entrevistados E13 e E11 frequentaram entre 2006 e 2007, 5 acções; ao nível das áreas de formação a área da Informática regista um maior número, com 14 unidades de registo, seguida pelas acções na área da Gestão com 6 unidades de registo (6 sujeitos); registou-se apenas uma ocorrência do E8, na área de higiene e segurança no trabalho; no que concerne ao período em que as acções ocorreram, 9 em 2006 e 5 em 2007, tendo uma carga horária diversa entre as 12 horas e as 30 horas.

O Tema B que refere os *factores de motivação* dos 10 entrevistados, com uma categoria subdividida em 5 subcategorias, registamos 6 unidades de registo no “aperfeiçoamento e alargamento de conhecimentos”, seguindo-se a “aquisição e valorização de conhecimentos” com 5 unidades de registo, a subcategoria “aquisição de competências” apenas registou duas unidades de registo, como factor de motivação, tendo-se obtido 3 unidades de registo para as subcategorias como factores de motivação: “relacionamento com os colegas” e “facilitar a aplicação no trabalho”.

O Tema C *Suporte da Liderança* no processo de formação com 4 categorias, registamos 15 unidades de registo relativamente à decisão de frequência das acções partirem dos sujeitos, e 9 registaram que a chefia autoriza. Quanto ao interesse da chefia é relevante porque foram obtidas 11 unidades de registos e apenas 2 que referem “nem sempre mostra interesse”. No que concerne à terceira categoria de a chefia *estabelecer objectivos que motivem a participação nas acções*, 5 unidades de registo demonstram que não estabelece objectivos; houve 3 unidades de registo para as subcategorias que estabelecem objectivos e que a formação pode ser útil, sendo um meio para conseguir atingir ou superá-los, não existindo convergência na resposta do E6, uma vez que não estabelece objectivos, mas regista que a formação pode ser um meio para atingi-los. A quarta categoria aponta 8 unidades de registo (quanto ao facto de a chefia comunicar o que aprendeu nas acções se reflectir num melhor desempenho), “não comunica directamente”, só uma unidade de registo aponta que “comunica” e 2 unidades de registo, “comunica no âmbito do SIADAP”.

O Tema D – *aplicação directa das acções no desempenho das funções*, resultaram 9 unidades de registo que assinalam “tiveram aplicação directa”; 4 unidades de registo assinalam que “não” e 3 unidades de registo indicam que “sim” de forma indirecta. Verificamos que das acções frequentadas pelos 10 sujeitos existiram umas que tiveram aplicação directa, outras não, sendo o caso do E13, E11.

O Tema E- *Confiança que os entrevistados sentiram quanto à utilização dos novos conhecimentos*, mesmo em situações difíceis, é unânime que todos “demonstraram confiança, em situações difíceis”, com 10 unidades de registo; 7 unidades de registo ilustram que “utilizam os conhecimentos nessas situações” e 4 unidades de registo apontam que “são uma ferramenta importante, transmitindo confiança quanto à utilização de novos conhecimentos”.

O Tema F– *Os conhecimentos adquiridos resultaram na aquisição de novas competências*, podemos apontar como relevante o facto de 7 unidades de registo apontarem que “resultaram em novas competências”, e 8 unidades de registo indicam

que “aplicam o que aprenderam nas acções” e também se registaram 8 unidades de registo, quanto à “sua aplicação no seu dia a dia”, constatamos que na sua maioria os que responderam que adquiriram novas competências foram também os que referiram terem aplicado o que aprenderam, mesmo nas situações difíceis, tal não aconteceu com os E7, E6, E8, que responderam “depende do tipo de acção frequentada”.

O Tema G- *Conteúdos e métodos como factor de motivação para frequência de futuras acções de formação*, com 5 unidades de registo foram consideradas pelos entrevistados que “sim e pela utilidade e importância que assumem”, estas subcategorias foram apontadas, em simultâneo, pelo E6; “o relacionamento com os colegas”; “depende do tipo de acção” e “o formador” como factores de motivação; obtivemos 1, 2 e 2 unidades de registo, respectivamente, sendo considerados mais relevante os conteúdos e métodos, bem como a utilidade que as acções representam para este grupo de sujeitos.

O Tema H - *Expectativas*, neste registamos 7 unidades de registo quanto ao facto das “acções terem correspondido às expectativas”; 3 unidades de registo relativas às “expectativas na aquisição de novos conhecimentos”; 2 unidades de registo correspondem ao facto de uma formação com “qualidade melhor levar a melhor desempenho”, apenas 1 unidade de registo assinala que “as expectativas foram defraudadas”.

O Tema I – *Formação deve ser direccionada para o conteúdo funcional ou deve abarcar outras áreas*, 5 unidades de registo assinalam que “é prioritário o conteúdo funcional”, por um lado. Por outro lado, 5 unidades de registo consideram que também é importante “a valorização de conhecimentos noutras áreas” e 4 unidades de registo apontam “o alargamento dos horizontes como sendo importante e factor para frequência de acções de formação independentemente do conteúdo funcional ser prioritário”.

O Tema J – O Modelo de avaliação – é considerado “adequado” com 7 unidades de registo, apenas 2 unidades de registo reflectem que “não é adequado”, e uma unidade de registo indica que é “Bom”.

Obtivemos assim, em termos gerais, um cenário que nos possibilita responder às questões de investigação que colocámos e, atingir os objectivos que fazem parte deste trabalho, conforme o quadro 13.

Quadro 13 – Mapa de cobertura das questões de investigação com a análise das entrevistas dos três Grupos entrevistados

Questões de Investigação	Grupo Entrevistados	Temas	Categorias	Observações
Qual o verdadeiro impacto da eficácia das acções de formação realizadas no âmbito do POAP?	1	A. C.F.J	1.3.6.10.	De uma maneira geral, foram eficazes porque tiveram aplicação directa no seu trabalho e até, para alguns, resultaram em novas competências.
	2	A.B.D.F.G.	1.2.3.6.7.	
	3	A.B.D.F.G.I.J.	1.2.4.6.(1.2.3)7.9.10	
Qual a participação e envolvimento das chefias no processo de formação?	1	I	9.	O envolvimento das chefias é relativo, limitam-se a autorizar as acções, não se envolvendo muito, como seria necessário.
	2	C.E.G.	3.5.7.	
	3	C.	3.(1.2.3.4)	
	2	C.D.	3.4.	
	3	B.G.H.	2.7.8.	
Que novas competências foram realmente adquiridas pelos formandos com a frequência das acções de formação?	1	E.	5.	De uma maneira geral adquiriram novas competências após a frequência das acções. Sendo também encarada esta questão por parte do grupo 1 e 2 fundamental para as atingir. Mas, também, é de salientar que nem sempre acontece, porque as necessidades que os formandos têm nem sempre convergem com a oferta de formação que a Universidade possui.
	2	C.D.	3.4.	
	3	F.	6.	
	2	A.B.C.D.E.F.G.	1.2.3.4.5.6.7.	
	3	E.F.I.	5.6.7.	
Qual o impacto da formação profissional no Desempenho profissional?	1	H.J.	7.10.	Existe unanimidade por parte dos três grupos entrevistados, de um modo geral, considerar que a formação tem impacto num melhor nível de desempenho profissional.
	2	C.D.E.G.	3.4.5.7.	
	3	B.G.H.	2.7.8.	

Capítulo V

Discussão dos Resultados

Neste capítulo procederemos à discussão dos resultados, consideramos relevante proceder ao balanço de um caminho que foi orientado por objectivo geral; objectivos específicos e questões de investigação (Quadro nº 14) com o enfoque no estudo exploratório e descritivo no que concerne à avaliação da formação profissional, através do Modelo de Kirkpatrick-3º nível designado por *avaliação da formação*, na Universidade de Évora.

Constituí objectivo geral deste trabalho analisar o impacto da avaliação da formação profissional no desempenho profissional dos recursos humanos na Universidade de Évora. Relativamente aos objectivos específicos que orientaram a realização deste estudo são:

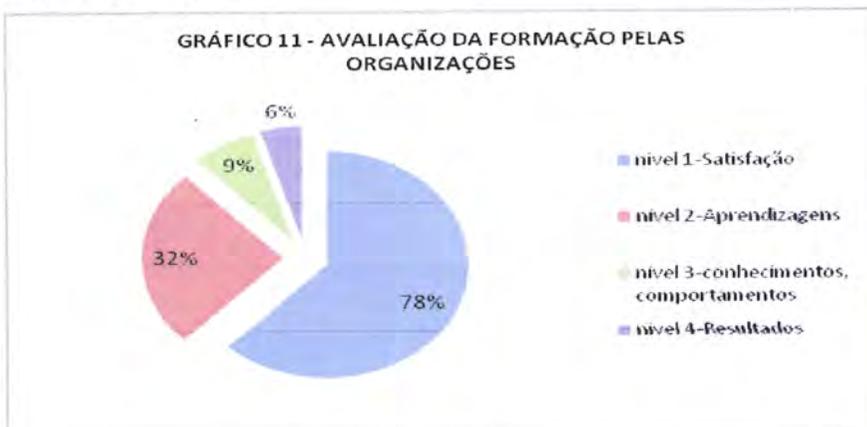
1. Analisar o impacte da eficácia das acções de formação realizadas no âmbito do POAP 2006/2007.
2. Analisar a transferência de conhecimentos na aquisição de novas competências por parte dos funcionários da U. E..
3. Identificar o contributo da formação profissional no desempenho profissional dos funcionários da U.E..

Nesta fase impõe-se uma análise sumária dos aspectos mais relevantes desta investigação que surgiram no decurso do seu desenvolvimento e do contributo para o esclarecimento das questões de investigação colocadas, bem como dos objectivos propostos (quadro nº 10), ou seja, da problemática que a originou. Esta análise não significa que as ilações resultantes satisfaçam, de todo, o objecto de estudo, mas é um

momento que nos permite fazer uma reflexão crítica de todo o trabalho realizado até aqui.

As questões levantadas e os objectivos propostos permitiram seleccionar a metodologia do Estudo de Caso como aquela que melhor poderia responder a este trabalho. Considerando as recomendações de Yin (1994) ao utilizamos diversas fontes na recolha de dados: análise documental; entrevista semi-estruturada e observação directa. No que diz respeito, à revisão bibliográfica realizada esta incidiu nos modelos de gestão e de desenvolvimento dos recursos humanos (Cap.I); Formação profissional e o desenvolvimento de competências (Cap. II) para podermos compreender os conceitos que estão subjacentes ao Modelo de Kirkpatrick, concretamente o nível 3, efectuando o cruzamento com o estudo empírico, como refere Bardin (1995:65) “(...) estabelecer a correspondência entre o nível empírico e teórico (...)”.

Barreira (2008/2009) informa, segundo dados da *American Society for Training and Development* (2002), as organizações avaliam as acções formativas tendo em conta os 4 níveis conforme gráfico 11



Fonte: Adaptado de Barreira, C.(2007/2008, 47)

Do qual se pode constatar, segundo Barreira, o seguinte: 78% das organizações avaliam o nível 1- satisfação dos formandos; 32% avaliam o nível 2 - aprendizagens; 9% avaliam o nível 3 – avaliação da formação transferência de conhecimentos,

competências e comportamentos; 6% avaliam o nível 4 – resultados. Os níveis mais interessantes são os menos utilizados.

No que concerne ao nível 3- *Avaliação da formação, dos conhecimentos adquiridos em termos de contexto organizacional*, pretende, por um lado, promover a aprendizagem contínua dos funcionários, sendo que, haverá maior probabilidade de se obter comportamentos pós-formativos. Por outro lado, ser capaz de propiciar um clima facilitador de transferência concretizado.

Este nível assume como objectivo averiguar em que medida os formandos transferem, para o contexto de trabalho, as aprendizagens, ou seja, conhecimentos, competências e comportamentos. Por outro lado, saber se as alterações nos comportamentos contribuem para que os formandos atinjam os objectivos individuais de desempenho. Para a avaliação da formação, neste nível, são importantes as características dos formandos em que termos de:

- Competências - capacidade cognitivo-tempo, energia, disponibilidade mental no trabalho para transferir; experiência profissional - nível de proficiência alcançado, cargo ocupado e antiguidade na organização.
- Factores de personalidade - satisfação com o trabalho; crenças de auto-eficácia, atitude face à mudança.
- Variáveis motivacionais – motivação para aprender e transferir conhecimentos.

Em termos de resultados, este modelo, segundo o autor, deve permitir:

- Garantir o ajustamento dos conteúdos – relevância e aprofundamento face às exigências do trabalho dos formandos;
- Assegurar que os modelos e práticas pedagógicas permitam aos formandos aprender o que se pretende aprender.
- Incluir conhecimentos sobre o modo de transferir a aprendizagem para o local de trabalho.

Segundo alguns estudos de Giangreco et al, (2009) sobre o Modelo em causa, vão no sentido de opinarem sobre a aplicação individual de cada nível, pois ajudam a perceber a reacção dos formandos à formação e os factores que as afectam, nomeadamente ao nível da motivação e satisfação no trabalho;

A análise sobre este trabalho no contexto dos Modelos de Gestão e de desenvolvimento Recursos Humanos - abordada no Capítulo I, permite evidenciar algumas ilações que surgem de um modo consistente e que dizem respeito às pessoas como factor predominante ou fundamental na competitividade da Organização, o protagonismo das pessoas na realização e implementação de novas práticas de recursos humanos, o papel da gestão e avaliação de desempenho tem vindo a ganhar importância na Universidade de Évora, com a implementação do SIADAP em 2005.

Independentemente do estado actual das práticas de recursos humanos, não ser consensual, nomeadamente na Universidade de Évora, começa a existir uma “consciência” organizacional da importância do papel dos Recursos Humanos na prossecução dos objectivos propostos. Este aspecto está patente na revisão literária, no discurso dos autores e neste estudo assume uma maior validade prática.

Na direcção de topo da Organização, a formação tem um lugar de destaque no contexto das orientações estratégicas, mas há, ainda, um longo caminho a percorrer. Contudo, a oferta de formação é justificada consoante as necessidades de cada Serviço, sendo que essa informação é conseguida através da Divisão de Recursos Humanos e Serviços Comuns da U.E. através do SIADAP (Sistema Avaliação de Desempenho da Administração Pública). Mas tal, nem sempre acontece, uma vez que a oferta das acções de formação não vão ao encontro das necessidades demonstradas pelos funcionários, quer através de proposta da chefia, quer individual, uma vez que são candidatas a programas de financiamento que nem sempre abrange as áreas de formação mais identificadas para colmatar necessidades. É uma fragilidade detectada e este aspecto do planeamento do processo de formação deve ser repensado até para que o processo de formação seja mais enriquecedor e eficaz.

A ideia do protagonismo das pessoas no processo de formação significa que existe, por um lado, a chefia de topo a constatar que a oferta formativa é justificada, e por outro lado, as chefias directas dos funcionários não se envolverem muito neste processo, como seria desejável e, conseqüentemente, os funcionários como actores intervenientes neste processo a procurar formação fora da organização numa determinada área específica. Uma vez que não faz parte da oferta da Organização, sendo esta não financiada, acontece que os formandos nestes casos não frequentam, pois não possuem recursos financeiros, não será a organização que deverá fazer o esforço, se tal for importante para ambas as partes, de resolver esta questão? Contudo, salientamos que as acções que os formandos frequentaram, no âmbito do POAP (formação financiada), foram estes que tomaram a iniciativa, e a chefia apenas autorizou.

Neste caso, os funcionários são actores principais e acabam por ser eles próprios responsáveis pela actualização de conhecimentos, que procuram com o intuito de melhorar o seu desempenho, a sua *performance* com determinadas competências adquiridas após a frequência das acções, certamente porque tiveram, de uma maneira geral, aplicação directa em contexto de trabalho.

Os formandos ao frequentarem as acções de formação desenvolveram expectativas que, de um modo geral, foram positivas até por que a escolha prioritária, em 50% dos entrevistados incidiu em áreas relacionadas com o conteúdo funcional, e confirma-se o que Caetano (1994) aponta como expectativas, sendo os objectivos e valores que o indivíduo espera ver realizado em contexto de trabalho, mas, não menos importante, a escolha dos outros 50% ter incidido na valorização de conhecimentos de outras áreas.

Quanto aos modelos ligados às características individuais que estão relacionados com a realização de expectativas. Caetano (1994) neste âmbito aponta como mais relevante o estudo entre a satisfação e as expectativas e valores individuais, salientando duas variáveis: i) os objectivos e valores que o indivíduo espera ser concretizados em contexto de trabalho – as expectativas; ii) as características que o indivíduo capta na situação de trabalho – respostas da organização. Assim, pressupõe-se que a satisfação

organizacional resulta da adequação entre as expectativas (objectivos ou valores individuais) relativamente à situação em contexto de trabalho e a resposta que a organização dá a estas expectativas, pode-se verificar a seguinte hipótese que quanto menor for a diferença entre as expectativas relativas ao trabalho e a percepção da situação em contexto de trabalho, maior é a satisfação.

Pensamos que perante este cenário as pessoas sentem-se mais responsabilizadas, uma vez que são elas que tomaram a iniciativa de frequentar as acções de formação como aponta McLang (1997) referido por Cascão (2004), os sistemas de competências como responsáveis pela transferência da gestão de RH para as próprias pessoas. Neste sentido, assinalamos que os autores defendem a criação de instrumentos possíveis de serem adaptados pelos próprios utilizadores, à medida das suas necessidades, dando uma maior flexibilidade aos processos, estimulando o protagonismo dos participantes. Estas atitudes podem ter consequências, sendo assumidas como uma prática de RH que deve servir os próprios e a Instituição, sendo que nestes processos os aspectos salientados encontram-se ao nível da formação e avaliação do desempenho numa perspectiva de gestão de carreiras.

Mais, podemos dizer que esta flexibilidade conjuntamente com o protagonismo dos recursos humanos, pode funcionar como uma estratégia de resolução de algum *gap* que se verifique entre as necessidades e a oferta da formação, e pelo facto de terem adquirido, alguns, novas competências ficando a ganhar com isso, quer o formando melhorando o seu desempenho e a Instituição que retém essa mesma competência, como uma mais-valia.

Concluimos, que as percepções dos impactes da formação contribuem para um melhor nível de desempenho, embora nem sempre sirva para atingir os objectivos que foram delimitados no âmbito do SIADAP, o que pode reflectir algumas das fragilidades e as disfunções detectadas neste processo, tendo sido algumas já referidas. Armstrong (1992) destaca, no que se refere ao desempenho e formação do indivíduo no seio das organizações, a necessidade de uma formação específica que o próprio desempenho

exige. Ao nível individual a formação pode dar resposta ao *gap* entre o que ele sabe e o que pode fazer, ou julga saber e estar habilitado para fazer. Um modelo deficiente de formação implica que corrige apenas o que está errado. A formação é mais do que isso, ou deveria ser, ou deveria estar mais focalizada em identificar e satisfazer as necessidades de desenvolvimento, ajustadas às pessoas para um aumento do desempenho e assunção de novas competências. Portanto, ao nível da organização Armstrong (1992) assinala que esta deve oferecer condições necessárias para que os seus colaboradores possuam o saber necessário e competências para serem experientes e estarem aptos a desenvolverem novas funções. Neste caso os planos de formação devem fazer parte das boas práticas da organização.

Para tentar colmatar este *gap* entre as necessidades de formação e a oferta formativa, constatou-se que, em alguns pontos, não existe uma completa sintonia entre as opiniões emitidas pelos responsáveis e os formandos. Esta relativa dissonância pode resultar de diferentes perspectivas face à formação e ao próprio posto de trabalho, mas poderá, igualmente materializar algum desconhecimento de ambas as partes em relação às reais necessidades de formação, às respostas que estas exigem (cursos, duração...), e às próprias características das funções desenvolvidas. Como forma de superar algumas destas dissonâncias e assim melhorar o planeamento do processo formativo da Universidade de Évora a Coordenação do NUFOR tomou a iniciativa de implementar o modelo de *Kirkpatrick* – nível 3 no processo formativo da Universidade de Évora.

Pelos dados obtidos podemos assinalar, que para alguns dos entrevistados existe transferência de conhecimentos para o contexto de trabalho, havendo uma aplicação directa do que se aprende nas acções de formação no trabalho diário, e para outros entrevistados existe a aquisição de novas competências e novos comportamentos/attitudes. Associada à transferência, a motivação que segundo Caetano (2007:62) é conceptualizada como o sentido, o esforço e a persistência que os RH aplicam nas acções antes e depois da formação. Assim a “*motivação da formação é igualmente considerada como uma medida anterior e posterior à formação...a motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem.*” Esta ideia exprime a

relação entre a motivação para aprender a motivação para transferir conhecimentos. Tendo em conta o que Kirkpatrick (1996) neste nível 3 pretende avaliar a transferência da formação e a mudança de comportamento só é possível quando se reúnem as quatro condições que segundo ele são necessárias: a pessoa precisa de desejar a mudança; precisa de saber o quê e como fazer algo, precisa de trabalhar no ambiente e climas correctos, e necessita de ser recompensada/reconhecida pela mudança. Esta concretiza-se caso os formandos transferirem para o contexto de trabalho os conhecimentos, competências e comportamentos das aprendizagens que fizeram, tal como aponta a teoria da equidade em que os RH se sentem que por terem frequentado as acções de formação, podem vir a obter equidade nas recompensas, ou noutros aspectos do seu trabalho, mais facilmente a aprendizagem que fizeram seja aplicada em contexto de trabalho.

O processo de formação na Universidade de Évora, ao longo dos últimos anos, tem evoluído, não só por ser um factor que faz parte do plano estratégico da Organização, mas também porque a Instituição tem vindo a estar atenta à sua importância, quer para a valorização dos colaboradores, quer para a valorização institucional.

Verificamos também que os RH se têm modificado em termos de atitude, até porque, como detectei no meu Trabalho de Fim de Curso em 1999, os colaboradores frequentavam as acções de formação, não pelos aspectos acima mencionados, mas sim para fazerem *curriculum*, sem haver a preocupação se tal formação era importante e aplicável no seu contexto de trabalho. Actualmente, tal já não faz muito sentido, até porque as regras do jogo mudaram e o ser humano tem a capacidade de se moldar face às novas exigências, dificuldades e competitividade crescente a que está sujeito. As organizações são feitas por pessoas, se a dinâmica e vontade de melhoria contínua estiver inculcada nos RH, evidentemente, com contrapartidas e reconhecimento, estamos certos que o caminho seja esse com implicações nos índices de motivação. Valerá a pena investir em melhorar os RH como pessoas e colaboradores, porque haverá reflexos na satisfação no local de trabalho, conduzindo a uma vontade de melhorar o desempenho e, conseqüentemente, as atitudes e os comportamentos serão mais

adequados porque os RH sentem que fazem parte de um sistema aberto e dinâmico, que exige mas que devolve como retorno a valorização e crescimento profissional.

Como salienta Meignant (1999) "*a motivação não existe em si mesma*". Emerge de um conjunto complexo de factores que correspondem à gestão global dos recursos humanos e da organização por exemplo: remuneração, regalias sociais variadas, condições de trabalho, possibilidades de carreira, interesse do trabalho, ambiente relacional com os colegas e com a administração, autonomia e responsabilidades ligadas ao posto de trabalho, adesão aos valores da cultura da organização, entre outros.

Assim, a motivação dependerá, pois, em grande parte, da capacidade da organização de permitir aos funcionários que exerçam e desenvolvam as suas competências e posiciona-los numa situação em que eles as apliquem. Este é um aspecto fundamental para a formação.

Este processo tem que emergir do topo, ou seja, os RH não se podem sentir isolados e entregues a si mesmos, a organização deve-lhes proporcionar um sentimento de pertença, com possibilidades de cooperação no trabalho de equipa, para que as boas políticas e práticas de Gestão de RH, nomeadamente, a formação possa conduzir à aquisição de novas competências. Significa que todos os actores sejam intervenientes no sistema organizacional, na sua cultura, sem perder a sua individualidade, estejam integrados no colectivo. Como assinala Caetano (2007) a motivação para transferir, pode ser influenciada por factores ambientais como o suporte da hierarquia, o feedback sobre o novo desempenho e a disponibilização de recursos, quer sejam materiais e financeiros, eventualmente requeridos pelas mudanças a introduzir no desempenho. Estas mudanças nos valores sobre o fazer formação e obter resultados, a ausência de obstáculos à aplicação das aprendizagens e o apoio das chefias e colegas, Caetano (2000) remetem assim, o problema da eficácia da formação, para o contexto cultural no qual ela se concretiza. Também Kirkpatrick (1996) assinala a importância do contexto organizacional, os valores, cultura e política de recursos humanos, apoio e suporte, consequências da transferência. A esta estão subjacentes as competências, através da

capacidade cognitiva, experiência profissional; os factores de personalidade, ou seja, a satisfação com o trabalho, crenças de auto-eficácia e confiança, atitude face à mudança e as variáveis motivacionais, a motivação para aprender e transferir.

CONCLUSÃO

Durante a construção da presente dissertação pretendemos dar resposta aos objectivos de investigação. A análise das percepções sobre os impactes na eficácia das acções de formação profissional no desempenho, na óptica de diferentes instâncias organizacionais, relativas à transferência de conhecimentos para contexto de trabalho; e aquisição de novas competências por parte dos funcionários, pensamos que conseguimos atingir os objectivos a que nos propusemos.

Para a ratificação destes objectivos o nosso estudo de investigação aconteceu em dois momentos: estudo teórico e estudo empírico. No estudo teórico realizamos uma pesquisa literária com a finalidade de criarmos o nosso referencial teórico, do qual resulta o suporte da conceptualização das temáticas nucleares da nossa dissertação. Posteriormente, desenvolvemos uma abordagem de cada uma das temáticas, Modelos de Gestão e de Desenvolvimento de Recursos Humanos; Formação Profissional e Competências, adquirindo conhecimentos das diferentes perspectivas que as sustentam, dos quais criámos o nosso enquadramento teórico.

O estudo desenvolvido que rodeia o contexto organizacional da nossa amostra, demonstrou-nos uma organização com características relacionadas com as nossas questões de investigação, com uma organização que quer ser eficaz, e que está a caminhar para o desenvolvimento dos seus quadros apostando na formação profissional.

Relativamente ao estudo empírico desenvolvemos os procedimentos necessários à construção da nossa dissertação, com a elaboração e aplicação das entrevistas semi-estruturadas, o seu tratamento e análise dos dados, dos quais emergiram as conclusões apresentadas no capítulo anterior.

Verificámos que a formação profissional deve constituir uma jornada a percorrer, indispensável ao contexto organizacional, assumindo-se como um factor e um instrumento nuclear, para que o desempenho dos colaboradores, seja mais adequado e

eficaz e, conseqüentemente a emergência de novas competências em contexto de trabalho.

Todo este processo da formação profissional pode provocar uma percepção de motivação ou não das pessoas. Essa motivação parece estar associada à responsabilidade da iniciativa de acesso à formação que parte dos próprios, e com o grau de envolvimento no trabalho, ou seja, se os colaboradores estão motivados com a formação profissional, nomeadamente com as acções de formação que frequentam, e conseguem transferir os conhecimentos aprendidos para o contexto de trabalho, aliado a isto, um reconhecimento por parte da chefia, na melhoria do seu desempenho,. Contudo, parece-nos paradoxal, uma vez que a chefia neste processo pouco ou nada se envolve, sendo uma das fragilidades de todo este processo que pode, conduzir a uma certa desmotivação e desencanto dos recursos humanos.

Ao constataremos a transferência de conhecimentos em contexto de trabalho e até aquisição de novas competências, essa motivação pode ser simulada, uma vez que devemos associar a este processo o sistema de avaliação da administração pública implementado. (SIADAP) que influencia o desempenho, e o envolvimento no trabalho.

Embora, tendo em conta a literatura teórica, a motivação para a transferência de conhecimento no local de trabalho, está associada a algumas variáveis que predizem essa transferência, nomeadamente a capacidade cognitiva; a orientação para os objectivos; a auto-eficácia, segundo Caetano (2007) têm a ver com as características dos formandos.

A elaboração deste trabalho apesar das fragilidades parece-nos importante em vários aspectos. Por um lado, considerarmos que a formação profissional é um bom instrumento de gestão de recursos humanos, constituindo uma aprendizagem para que se possa concretizar a transferência de conhecimentos, constituindo uma condição necessária, mas, não suficiente, na medida em que Caetano (2007), considera que seja

indispensável que os formandos queiram transferir o que aprenderam, haja vontade para o fazer.

Para estudos futuros a aplicação deste modelo, na organização, como uma boa prática de gestão de recursos humanos, medido através do SIADAP, a eficácia da formação profissional na Universidade de Évora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAMSON, E. (1996). Management Fashion. The Academy of Management Review, 21(1), 254-285.

ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2003). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação, 80,103.Braga, Edições Psiquilíbrios, 3ª Edição

AMADO, J.S., (2000), A Técnica de Análise de Conteúdo. Revista de Educação e Formação em Enfermagem. 5, 53-65.

AMSTRONG, M.(1992). Human resource management strategy & action. London, British Library.

ANDERSON, J.C.; RUNGTUSANATHAM, M. & SCHROEDER, R.(1994). A Theory of Quality Management Underlying the Deming Management Method, The Academy of Management Review, 19(3), 427-509.

ATKINSON, A., WATERHOUSE, J.H. & WELLS, R.B. (1997). A Stakeholder Approach to Strategic Performance Measurement. Sloan Management Review, Spring, 29,30.

BENNETT, N. et al., (2003). Distributed Leadership, Full Report, Nottingham, NCSL, disponível no site <http://www.ncsl.org.uk/media/3C4/A2/distributed-leadership-literature-review.pdf>, Outubro 2009.

BANDURA, A (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Prentice Hall Inc. New Jersey.

BARBIER, J.M. (1985). A Avaliação da Formação. Porto: Edições Afrontamento.

BARDIN, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa, Persona Edições 70-117.

BARREIRA, C. (2007/2008) Planificação, Gestão e Avaliação de Projectos, (PGAP), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; mestrado.gfae.googlepages.com/slidesobremodelosavaliao-prof.Carlo.,47, Nov 2009.

BELL, J. (1997). Como realizar um Projecto de Investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação. Lisboa, Gradiva,, 23,118,120.

BILHIM, J. A. F. (2006). Teoria Organizacional, Estrutura e Pessoas. Universidade Técnica de Lisboa, 5ª Ed., 417.

- BILHIM, J. A. F.** (2004). Gestão estratégica de recursos humanos. Universidade Técnica de Lisboa.
- BLUMER, H.** (1982), El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Metodo. Barcelona, Hora, S.A., 35
- BOGDAN, R. & BIKLENS, S.** (1994). Investigação Qualitativa em Educação- Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. *Colecção Ciências da Educação, Porto Editora, 49.*
- BOTERFY, Guy, Le** (1994). De la Compétence. Paris, Les Éditions D'Organization.
- BOWDITCH, J.L.(2000)**, Elementos de comportamentos organizacional, Biblioteca Pioneira de Administração de Negócios, 71.
- BOYATIZ, R.** (1982). The Competent Manager: A Model for Effective Performance. New York, Wiley-Interscience
- BRAMLEY, P.** (1991). Evaluating Training Effectiveness, Translating Theory into Practice, Herts. The McGraw-Hill Training Series, xiv, 3-5.
- BRATTON, J. & GOLD, Y.** (1999). Human resource management theory and practice. London: Macmillan press, ltd.
- BREWSTER, C., & BOURNOIS, F.** (1994). A european perspective of human resource human management. In A. Hegewisch (Ed.), European developments in human resource management, London.
- CAETANO, A. Et al** (2007). Avaliação da Formação – Estudos em Organizações Portuguesas. Lisboa, Livros Horizontes, 9,6,41
- CAETANO, A. & Vala, J.** (2000). Gestão de recursos humanos – contextos, processos e técnicas. Lisboa, Editora RH, 145-354.
- CAETANO A.** (1996). Avaliação de desempenho: metáforas, conceitos e práticas. Lisboa, RH Editora, 203.354.
- CAETANO, A. & e Vala, J.** (1994). Psicologia Social das Organizações: Estudos em Empresas Portuguesas. Oeiras, Celta Editora, 102,328
- CÂMARA, P.; GUERRA, P. & RODRIGUES, J.,** (1997). Humanator- Recursos Humanos e Sucesso Empresarial. Lisboa, Edições D. Quixote, Lda, 5ª Ed.

CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998), Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-Aprendizagem, Lisboa, Universidade Aberta., 80,177.

CASCÃO, F. (2004). Entre a Gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento - Um Estudo Exploratório de Inovação na Gestão das Pessoas. Lisboa, Editora RH, Lda, 12-24

CEITIL, M. (2006) Gestão e Desenvolvimento de Competências, Lisboa, Edições Sílabo, 1ª Edição, 24,28.

CORTESÃO, L. (1996). A avaliação Formativa - Que desafios? Coleção Cadernos Pedagógicos, Porto, 2ª Ed., ASA.

CUNHA, M.P., REGO, A. C. R. C. & CARDOSO, C. C. (2003). Manual de Comportamento Organizacional e Gestão. Lisboa, Editora RH, 1ª Ed.

DIÁRIO DA RÉPUBLICA (2004). Lei nº 10 - SIADAP. I Série-A, nº 69.

DOWD, S. (2000). Competency Evaluation. Hospital Materiel Management Quarterly, 21(3)54,62.

DRUCKER, P. (1994). Gerindo para o futuro. Lisboa, Edições Difusão Cultural.

ERICSON, F.(1989), Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensenanza. In Wittrock,M.(Ed). La investigacion de la ensenanza (II Vol., 195-301), Barcelona: Paidós-MEC.

FAUVET, J.C. (1986). La Culture et le Project d'enterprises, in G.Bioolley & Coll : Mutation du management. Paris. Enterprise Moderne d'Eclition, 223-238.

FERREIRA, C.J.M., ABREU, J.N. & CAETANO, A. (2000). Psicossociologia das Organizações. Alfragide, MacGraw-Hill.

FERRIS, G.R.; ROSEN, S. D. & BARDNUM, D.T. (1995). Handbook of human resource management. Oxford, Blackwell Publishers.

FESTINGER, L. (1954). A Theory of Social Comparison Process. Human Relations, 7,117-140.

FORTIN, M. F. (1999). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. S. Paulo, Atlas S.A., 225.

FOMBRUN, C.J.; TICHY, N.M. & DEVANNA, M.A. (1984). Strategic Human Resource Management. New York, John Wiley & Sons, 41

GALE, B.T. (1994). Managing Customer Value-Creating Quality and Service that customers can see. New York: The Free Press.

GHISELLI, E.F.(1966). The Validity of Occupational Aptitude Test. New York: John Wiley.

GIANGRECO, A. *et al*, (2009), International Journal of Human Resource Management.

GOMES, A. D.; CAETANO, A. KEATING, J. & CUNHA, M.P. (2000). Organizações em Transição – Contributo da Psicologia do trabalho e das organizações. Coimbra, Imprensa da Universidade.

GREEN, P. (1999). Building Robust Competencies: Linking Human Resources Systems. To Organizational Strategies. San Francisco, Jossey-Bass.

GUITTET, A. (1994). Développer les competences: par une ingénierie de la formation. Collection formation Permanente, Paris, ESF éditeur, 2^a édition.

GOULD, J. & KOLS, L. (1964) A Dictionary of the Social Sciences. New York: Mcmillan, 462- 464

GOUVEIA, J. (2005), Manual de Avaliação da Formação. Lisboa, Centro de Recursos em Conhecimento. POEFDS, 71-155.

HACMAN, J.R. & OLDHAM, G.R.(1980). Work Redesign. Reading, Mass: Addison-Wesley.

HADJI, C., (1994). A avaliação, Regras do Jogo - das intenções aos instrumentos. Porto. Porto Editora, 85

HARVEY, R. (1991). Job Analysis. In M.D. Dunnette and L.M. Hough (eds) The Handbook of Industrial and Organizational Psychology, 2^a edição, vol.2, Palo Alto, Califórnia, Consulting Psychologists Press.

HERZBERG, F.; MAUSNER, B. & SNYDERMAN, B.B. (1959). The Motivation to Work. Nova York, John Wiley and Sons

JORGE, F. (2002), Impacto e Limites Éticos dos SI/TIC na Gestão de Recursos Humanos. Universidade de Évora. Évora: Tese de Doutoramento, 110.

Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). Evaluating training programs – The four levels. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Kirkpatrick, D. (1996). Evaluating Trainin Programs. Berrett-Koehler.

- Kirkpatrick, D.** (1987). Evaluation in Training Development Handbook, ed Robert L. Craig. Nova Iorque. McGraw-Hill: 301-319.
- KOVÁCS, Ilona.** (2002). As Metamorfoses do Emprego: Ilusões e Problemas da Sociedade da Informação. 1ª Edição. Editora: Celta.
- LASCELLES, David & PEACOCK, Roy,** (1996), Self-Assessment for Business Excellence, London, Mac Graw-Hill, 8.
- LEGGE, K.** (1995). HRM: Rhetoric, Reality and Hidden agendas. In J.Storey. (Ed.), Human resource management. London.
- LASSERE, D.** (1978), L'Analyse de Contenu, Psychologie Française, tomo 23,nº3-4.
- LITWIN, G.H. & STRINGER, R.A.J.** (1968). Motivation and Organizational Climate. Boston:Harvard University Press.
- LOPES, A. & RETO, L.** (1990). Identidade da Empresa e Gestão pela Cultura. Lisboa, Ed. Sílabo.
- MABAEY, C. & SALAMAN, G.** (1995). Strategic human resource management. Oxford:Blacwell Publishers.
- MANGER, R.** (1974). Comment Définir des Objectifs Pédagogiques. Paris, Gauthier-Villae Editeur.
- MARGAN, G.** (1986). Images of Organization, Beverly Hills, Ed. Sage.
- MASLOW, A.H.** (1954). Motivation and Personality. New York: Harper & Row
- MCLAGAN, P.** (1997). Competecies - The Next Generation. Training & Development, 51, (5):40-48.
- MEIGNANT, Alain** (1999). A Gestão da Formação. 1ª Edição. Publicações Dom Quixote, Ld : 27:28.
- MINISTÉRIO para a Qualificação e o Emprego** (1996). Colecção relatórios e análises. Série-Estatísticas, n.º 45, Balanço Social 1994, Lisboa: Edição da Direcção de Serviços e Informação Científicas e Técnica.
- MISCHEL, W.** (1968). Personality and Assessment. New York:Wiley.
- MOURA, E.** (2000). Gestão dos Recursos Humanos - Influências e Determinantes do Desempenho. Lisboa, Edições Sílabo Lda, 13,23-73.
- MOURA, E.**(1993). Recursos humanos gestão e sociedade. Lisboa: Edições Silabo.

- MOSER, C. & KALTON, G. (1971), Survey methods in social investigation. London, Heine
- NEVES, A. (2002). Gestão na administração pública. Cascais: Editora Pergaminho Lda.
- NEVES, J. G. (2000). Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos. Lisboa, RH Editora.
- ODIORNE, G. (1984). Strategic Management of Human Resources, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- PAIS, J. M. (1993). Culturas Juvenis. Lisboa, Imprensa Nacional, 86.
- PERRENOUD, P. (2000). 10 Novas competências para ensinar. Porto Alegre, Artmed
- PERETTI, J.M. (1997), Recursos humanos. Librairie Vuibert.. (1994). Tradução (4ª Ed) Lisboa: por Mário Ceitil, Recursos humanos, Lisboa.
- PFEFFER, J & SUTTON, R. (1999). The Knowing Doing Gap. Boston:Harvard Busyness School Press.
- PFEFFER, J. et al (1985). Determinants of Internal Labor Market in Organizations. Administrative Science Quarterly.
- PILBEAM, S. & CORBRIDGE, M. (2002). People Resourcing HRM in practice. Second edition:Prentice Hall
- PONTE, J.P. (1992). Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. In Educação matemática: Temas de investigação. Lisboa: IIE, 185-239.
- PURCEL, J. (1987). Mapping Management Styles in Employee Relations. Journal of Management Studies, 24(5), 533-48.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2003). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Gradiva, 3ª Edição.
- ROBBINS, S. (2004). Comportamento Organizacional . S.Paulo, Pearson Education do Brasil, 9 Edição.
- ROCHA, J (1997). Gestão de Recursos Humanos. Lisboa, Editorial Presença.
- RICHARDSON, R.J. (1989), Pesquisa Social. S. Paulo, 177.

RUQUOY, D. (1995), Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Colin, A.(ED).Práticas e Métodos de investigação em Ciências Sociais. Lisboa , Gradiva.

SAGET, M. (1999), A Intuição na Gestão. Publicação Mem Martins, 2ª ed, 89.

SANTOS, N. R.; CORREIA, M.C .& OLIVEIRA, S. (2006). Manual de Formação Desenvolvimento de Competências de Avaliação de Desempenho no âmbito do SIADAP, *Universidade de Évora*.

SANTOS, M.H & RESENDE, P.(1999). “O impacto da Formação Profissional Contínua na Motivação para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos na Universidade de Évora. Trabalho de fim de curso. U.E

SCRIVEN, M. (1994). *Evaluation as a Discipline*, Studies in Educational Evaluation, Vol 20, Elsevier Science, Great Britain, 147,166,152..

SERRANO, A.; FIALHO, C. (2003). Gestão do conhecimento - O novo paradigma das organizações. Lisboa: FCA Editora de informática.

SERRANO, A. & SEQUEIRA, B. (2002). Influências e Efeitos dos SI/TI no Desempenho Profissional..Manuais da Universidade de Évora, ADCEE da Universidade de Évora.

SCHEIN, E.H. (1995). Organizational Culture and Leadership. San Francisco:Jossey-Bass.

SPENCER, L.M. (1994). Competency Assessment Methods, in Assessment Development and Measurement. American Society for Training and Development.

SPENCER, L. M. & SPENCER (1993). Competence at work. New York, John Wiley & Sons.

SPENCER, L.; MCCLELLAND, D. & SIGNE, M. (1992). Competency Assessment Methods. History and the State of the Art HayMcBer Research Press, 7

SULS, J.; MARTIN, R., & WHEELER, L. (2002). Comparação Social: Porque, com quem e com que efeito? Sentidos actuais na Ciência Psicológica,11(5), 159-163.

TAIJFEL, H (1983) Grupos humanos e categorias sociais. Lisboa, volume II (tradução portuguesa) livros Horizontes.

TAIJFEL, H. (1981) Grupos humanos e categorias sociais. Lisboa volume I (tradução portuguesa), livros Horizontes, 63.

TRICE, H. & BEYER, J. (1993). The Cultures of work organizations. New Jersey, Prentice-Hall.

VALA, J. (1986), *A análise de Conteúdo*, in Silva , A.S. & Pinto, M., Metodologia das Ciências Sociais. Lisboa, Edições Afrontamento,108:116.

WEXLEY, K. e LATHAM, G. (1991). Developing and Training Human Resources in Organizations. New York: Harper Collins Publishers, 3

YIN, R. (1994), Case Study Research:design and methods .New York:Sage

YIN, R.(1989), Case Study Research:design and methods .Newbury,CA:Sage,.23

ANEXOS

ANEXO I



GUIÃO DE ENTREVISTA – Grupo 1

Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Profissional

Dissertação de Mestrado

Análise das percepções sobre os impactes da formação Profissional no Desempenho dos Recursos Humanos da Universidade de Évora

Tipo: Entrevista semi-estruturada

Destinatários: E1 e E2 (Dirigentes)

Questões de Investigação	Objectivos Específicos
Qual o verdadeiro impacte da eficácia das acções de formação realizadas no âmbito do POAP?	Analisar a eficácia das acções de formação
Qual a participação e envolvimento das chefias no processo de formação?	Identificar a participação das chefias no processo de formação
Que novas competências foram realmente adquiridas pelos formandos com a frequência das acções de formação?	Analisar a transferência de conhecimentos na aquisição de novas competências por parte dos funcionários da U. E..
Qual o impacte da formação profissional no desempenho profissional?	Identificar as valências da formação no desempenho profissional

Ponto Prévio: Legitimação da Entrevista:

- Apresentação das linhas gerais do estudo que se pretende realizar;
- Informação sobre os objectivos gerais e específicos da entrevista;
- Pedido de colaboração do entrevistado e conseqüente agradecimento;
- Pedido de consentimento para realizar a gravação da entrevista;
- Assegurar a confidencialidade da entrevista

1. Como é encarada pelo NUFOR a necessidade da formação profissional na Universidade de Évora?

2. Como são diagnosticadas pelo NUFOR as necessidades de formação profissional na Universidade de Évora?

3. Quais as áreas de formação mais procuradas e quem as procura?

4. Em que medida considera que a adesão às acções de formação, tem em conta as expectativas dos formandos?

5. Considera que após a frequência das acções de formação houve aquisição de novas competências por parte dos formandos?

6. Qual a opinião dos formandos em relação à frequência das acções de formação frequentadas?

7. Quais os apoios que a Universidade de Évora tem tido de forma a garantir a formação profissional adequada?

8. Em que medida considera que a Formação Profissional é relevante para um melhor nível de desempenho profissional dos Recursos Humanos na Universidade de Évora? Fundamente.

9. Em que medida considera que é relevante a participação das chefias no processo de formação profissional?

10. Em termos de estratégias para o futuro qual a sua visão para a Formação profissional na Universidade de Évora?

11. Qual a sua Categoria Profissional?

12. Em que Departamento/serviço/unidade está inserido?

Muito Obrigada pela sua colaboração.



GUIÃO DE ENTREVISTA – Grupo 2

Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Profissional

Dissertação de Mestrado

Análise das percepções sobre os impactes da formação Profissional no Desempenho dos Recursos Humanos da Universidade de Évora

Tipo: Entrevista semi-estruturada

Destinatários: E3; E4;E5 - Responsáveis de alguns serviços

Questões de Investigação	Objectivos Específicos
Qual o verdadeiro impacte da eficácia das acções de formação realizadas no âmbito do POAP?	Analisar a eficácia das acções de formação
Qual a participação e envolvimento das chefias no processo de formação?	Identificar a participação das chefias no processo de formação
Que novas competências foram realmente adquiridas pelos formandos com a frequência das acções de formação?	Analisar a transferência de conhecimentos na aquisição de novas competências por parte dos funcionários da U. E..
Qual o impacte da formação profissional no desempenho profissional?	Identificar as valências da formação no desempenho profissional

Ponto Prévio: Legitimação da Entrevista:

- Apresentação das linhas gerais do estudo que se pretende realizar;
- Informação sobre os objectivos gerais e específicos da entrevista;
- Pedido de colaboração do entrevistado e conseqüente agradecimento;
- Pedido de consentimento para realizar a gravação da entrevista;
- Assegurar a confidencialidade da entrevista.

1. Como encara a necessidade da formação profissional?

2. Considera que a formação profissional deve ser exclusivamente inerente às funções desempenhadas pelo funcionário?

3. Como dirigente de um serviço, em que medida considera a formação profissional relevante para o desempenho dos seus funcionários?

4. Em que medida considera que as escolhas das acções de formação por parte dos seus colaboradores correspondem a um melhor desempenho das funções que lhes estão afectas?

5. Em que medida considera a formação profissional como opção estratégica para a melhoria do desempenho profissional dos Recursos Humanos na Universidade de Évora? Dê um exemplo.

6. Em que medida considera que o modelo de avaliação das acções de formação ministradas na Universidade de Évora é adequado? O que se lhe oferece dizer sobre este assunto.

7. Como julga que vai evoluir a questão da formação profissional em Portugal e na Universidade de Évora?

8. Qual a sua Categoria Profissional?

9. Em que Departamento/serviço/unidade está inserido?

Muito Obrigada pela sua colaboração.



GUIÃO DE ENTREVISTA - Grupo 3

Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Profissional

Dissertação de Mestrado

Análise das percepções sobre os impactes da formação Profissional no Desempenho dos Recursos Humanos da Universidade de Évora

Tipo: Entrevista semi-estruturada

Destinatários: Formandos

Questões de Investigação	Objectivos Específicos
Qual o verdadeiro impacte da eficácia das acções de formação realizadas no âmbito do POAP?	Analisar a eficácia das acções de formação
Qual a participação e envolvimento das chefias no processo de formação?	Identificar a participação das chefias no processo de formação
Que novas competências foram realmente adquiridas pelos formandos com a frequência das acções de formação?	Analisar a transferência de conhecimentos na aquisição de novas competências por parte dos funcionários da U. E..
Qual o impacte da formação profissional no desempenho profissional?	Identificar as valências da formação no desempenho profissional

Ponto Prévio: Legitimação da Entrevista:

- Apresentação das linhas gerais do estudo que se pretende realizar;
- Informação sobre os objectivos gerais e específicos da entrevista;
- Pedido de colaboração do entrevistado e conseqüente agradecimento;
- Pedido de consentimento para realizar a gravação da entrevista;
- Assegurar a confidencialidade da entrevista.

1. Quantas acções de formação frequentou em 2006/2007? Identifique-as.

2. Quais os motivos que o(a) levaram a frequentar esta(s) acção(ões) de formação?

3. Quanto ao suporte da liderança no processo de formação.

a. Como foi o processo de decisão da sua participação em acção (ões) de formação?

b. De que forma a sua chefia mostra interesse relativamente ao que aprende na (s) acção (ões)?

c. Em que medida a sua chefia lhe estabelece objectivos que o encorajam a frequentar a (s) acção(ões)?

4. Em que medida a (s) acção (ões) que frequentou tiveram aplicação directa no desempenho das suas funções? Exemplifique.

5. Em que medida está confiante na sua capacidade de:

a. Utilizar novos conhecimentos no trabalho?

b. Utilizar o que aprendeu na formação mesmo em situações difíceis?

6. Pensa que os conhecimentos adquiridos resultaram na aquisição de novas competências?

a. Tem aplicado o que aprendeu na acção X para um melhor desempenho?

b. Tem aplicado no seu trabalho diário grande parte do que aprendeu nas acções?

7. Em que medida considera que os conteúdos e métodos de formação utilizados constituem factor de motivação para a frequência de outras acções de formação no futuro?

8. Que tipo de expectativas tinha sobre a aquisição de conhecimentos nesta (s) acção (ões) de formação?

9. Em que medida considera que a pessoa deve apenas procurar melhorar as suas competências, motivações e satisfação com acções de formação que tenham aplicação prática no desempenho do seu cargo, ou seja, que estejam apenas relacionadas com o seu conteúdo funcional, ou que por outro lado a pessoa deve aumentar a formação abarcando outras áreas não directamente relacionadas com as suas tarefas?

10. Do que conhece considera que é adequado o modelo de avaliação da (s) acção(ões) de formação ministradas na Universidade de Évora? O que se lhe oferece dizer sobre este assunto.

11. Qual a sua categoria profissional?

12. Em que serviço/unidade está a trabalhar?

Muito Obrigada pela sua colaboração.



Cronograma das Entrevistas

Março/2008

Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.
24	25	26	27	28
31 Responsável 1 Guião 2 12-12:50				

Abril/2008

Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.
	1	2 Formando 1 Guião 3 9:30-10:00 Formando 2 Guião C 10-10:55	3	4 Equipa de Coordenação do NUPOR Guião 1 Mail
7	8	9 Responsável 2 Guião 2 9:30-10:20	10 Formando 6 Guião 3 13:30-14:15 Formando 8 Guião 3 15:30-16:15	11 Formando 7 Guião 3 14:40-15:20 Formando 8 Guião 3 14:40-15:20
14	15 Responsável 3 Guião 2 10:10-11:00	16 Formando 3 Guião 2 8:30-9:20	17 Formando 4 Guião 3 14-14:40 Formando 5 Guião 3 14:30-15:20	18 Formando 9 Guião 3 10-10:50 Formando 10 Guião 3 15:30-16:15

Maió/2008

Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.
	1	Dirigente Guião 1 11-11:50h	F	2

ANEXO II

NÚCLEO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA (NUFOR)

PLANO DE ACTIVIDADES 2006/2007

A Universidade de Évora reúne as condições físicas e o capital humano para ser uma entidade formadora de excelência na região, no âmbito da formação profissional inicial e contínua. O NUFOR, de acordo com os objectivos que presidiram à sua criação, estatuidos em sede do Despacho 115/95, de 20 de Dezembro, é uma estrutura que pode grandemente contribuir para essa missão ao nível do diagnóstico das necessidades de formação, da concepção de planos de formação, do planeamento e gestão da formação, e da avaliação dos seus resultados e impactes.

No sentido de operacionalizar os objectivos que presidiram à sua criação, o NUFOR propõe-se a desenvolver no último trimestre de 2006 e em 2007, um conjunto de actividades que se enquadram nos seguintes eixos:

1. **Elaboração de candidaturas, no âmbito dos programas e mecanismos de financiamento definidos pelas entidades competentes, e de acordo com a calendarização estabelecida (Ex. PRODEP; POAP...).**
2. **Planeamento e gestão dos planos de formação aprovados.**
3. **Planeamento e gestão da formação no âmbito do PEPAP (Programa de Estágios Profissionais na Administração Pública).**
4. **Diagnóstico das necessidades de formação dos organismos da Administração Pública do Concelho de Évora.**
5. **Diagnóstico das necessidades de formação do tecido empresarial da Região Alentejo, com o objectivo futuro de serem oferecidos planos de formação à medida das necessidades das organizações, numa óptica de prestação de serviços à comunidade (vd Anexo I).**
6. **Aplicação do modelo de avaliação proposto pelo IQF (Modelo de KirkPatrick) às acções desenvolvidas no âmbito do POAP, com o objectivo de implementar**

práticas avaliativas que legitimem a acreditação da Universidade de Évora enquanto entidade avaliadora.

7. Reacreditação da Universidade de Évora enquanto entidade formadora.
8. Planeamento e gestão de acções de formação não financiadas, numa óptica de rentabilização dos recursos da Universidade (ex. SIG).
9. Reconhecimento da Universidade de Évora para ministrar a formação específica para alta direcção em Administração Pública, de acordo com o estatuído na Portaria 264/2006, de 17 de Março (vd Anexo II).

ANEXO I

FORMAÇÃO CONTÍNUA: diagnóstico de necessidades e avaliação de impacto

1. JUSTIFICAÇÃO

A Universidade, pelo perfil do seu capital humano e das suas condições físicas, pode e deve assumir o papel de entidade formadora de excelência a nível regional. Um estatuto que deverá assentar não só na qualidade da formação ministrada, mas também na sua adequação às reais necessidades das organizações regionais. Para tal é necessário que as etapas do ciclo formativo se sucedam lógica e circularmente, contrariando a tendência de conceber acções para um público abstracto, o qual se tenta aliciar à *posteriori*, e avaliando efectivamente os resultados numa perspectiva de constante melhoria.

O diagnóstico de necessidades de formação, a primeira das etapas da planificação da formação, deverá auscultar as necessidades de formação do tecido empresarial da região e das restantes organizações públicas e privadas, no sentido de viabilizar a oferta de uma formação contínua (profissional e pós-graduada) à medida das lacunas auto-dagnosticadas pelas próprias entidades.

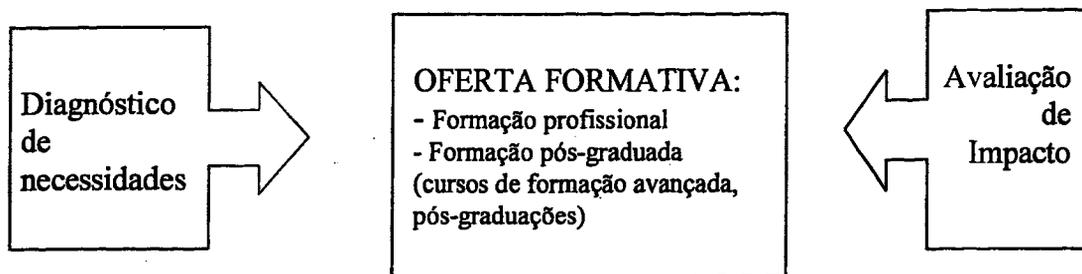
O ciclo formativo não termina após o planeamento e execução das acções concebidas em função do diagnóstico realizado, sendo necessário avaliar a qualidade do diagnóstico e das respostas encontradas para a satisfação das necessidades. Esta avaliação de impacto deverá ser feita a partir do feedback dos participantes no processo formativo e das entidades em que se encontram integrados, no sentido de avaliar a utilidade prática da formação e o seu impacto, directo e indirecto, no posto de trabalho numa óptica de eficiência.

2. OBJECTIVO

Adequar a oferta formativa (profissional e pós-graduada) às necessidades da realidade organizacional da região.

3. METODOLOGIA

Figura I – Ciclo Formativo



De acordo com o objectivo definido e com o ciclo formativo representado graficamente na Figura I, utilizar-se-á a seguinte metodologia:

Diagnóstico de necessidades de formação:

- a. Construção de uma base de dados (BD) com as empresas, e restantes organizações públicas e privadas da região Alentejo;
- b. Concepção do questionário de diagnóstico de necessidades de formação (formulário de leitura óptica);
- c. Aplicação do questionário;
- d. Tratamento e análise de dados (SPSS);
- e. Elaboração de um relatório a disponibilizar às autoridades académicas competentes.

Avaliação de Impacto:

- a. Construção de uma BD com os participantes nas acções; utilização da BD das organizações;
- b. Concepção de dois questionários (formulários de leitura óptica): modelo A - a aplicar aos participantes nas acções; modelo B - a aplicar às entidades empregadoras.
- c. Aplicação dos questionários;
- d. Tratamento e análise de dados (SPSS);
- e. Elaboração de um relatório a disponibilizar às autoridades académicas competentes.

ANEXO III



Supersab
15.7.2007
J

UNIVERSIDADE DE EVORA
GRANDE DEFEZ
ENTRADA Nº 5593
07/07/11 <i>Discussão</i>

Exmº Senhor
Prof. Doutor Jorge Araújo
Magnífico Reitor da Universidade de Évora

Eu, Maria Hortense Piteira Pereira Bom dos Santos, aluna do 2º ano do Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Profissional na Universidade de Évora, encontrando-me na fase de dissertação subordinada ao tema "O Impacto da Avaliação da Formação Profissional no Desempenho Profissional", venho por este meio solicitar a V.Exª autorização para a recolha de dados no Núcleo de Formação Contínua e aplicação de entrevistas às chefias e formandos.

Mais se informa que os dados recolhidos durante esta investigação serão considerados confidenciais e o seu acesso restringir-se-á a mim e aos Orientadores, e só serão divulgados globalmente com autorização dos mesmos. Todos os procedimentos deontológicos da investigação em psicologia serão escrupulosamente cumpridos.

O presente projecto de investigação, incide no Estudo de Caso no âmbito do Núcleo de Formação Contínua da Universidade de Évora, no que concerne aos resultados esperados com este trabalho, pretendemos analisar o impacte da eficácia da Formação Profissional, relativamente às acções de formação realizadas no âmbito do POAP, em 2006, no desenvolvimento profissional dos Recursos Humanos da Universidade de Évora.

Com os melhores cumprimentos

Évora, 9 de Julho de 2007

A Requerente
Hortense Bom dos Santos
(Hortense Bom dos Santos)

ANEXO IV

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS INDIRECTAS

ADAMS, J.S. (1971), Inequity in social exchange in L. Berkowitz(org)Advances in Experimental Social Psychology. Nova Iorque: Academic Press, vol 2: 267-299.

ANDERSON, John C., RUNGTUSANATHAM, MANUS & SCHROEDER, Roger, (1994), A Theory of Quality Management Underlying the Deming Management Method. The Academy of Management Review, 19(3), 427-509.

ALLUTO, J.A.; EACITO, f. (1974), Decisional participation and sources of job satisfaction: a study of manufacturing personnel. Academy of Management Journal, 27:95-112.

DEAN,James & BOWEN, David E.(1994), Management Theory and Total Quality:Improving Research and Practice Thought Theory Development, The Academy of Management Review, 19(3), 392-418.

DECENZO, David A. & ROBBINS, Stephen P. (1988), Personnel/Human Resources Management. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

DE KETELE, JEAN-MARIE (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. Revue Française de Pédagogie, 59-90.

GUITTET, A. (1994), Développer les compétences:par une ingénierie de la formation. Collection Formation Permanente, Paris, ESF éditeur, 2^a édition.

HAMNER, W.C.(1974), Reinforcement theory and contingency management in organizational settings in H.L.. Tosi, W.C. Hamner(orgs).Organizational Behavior and Management: a Contingency Approach. Chicago: St. Clair Press.

HARRISON, R. (1988), Understanding your organizations character. Harvard Business Review 50(23):119-28.

LAWLER, Edward E. (1986), High-Involvement Management, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

LAWLER, Edward E. (1981), Pay and Organizational Development. Reading, Mass:Addison-Wesley.

SCHWARTZ, S. (1992), Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical test in 20 countries. Advances in Experimental Social Psychology, 25, 1-6.

VAN MAANEN, J. & SHEIN, E.R.(1979), Toward a theory of organizational socialization. In B.Staw(eds). Researche in Organizational Behavior, vol 1, Greenwich, CT:JAI Press.

WALTON, Richard E. (1985), From Control to Commitment in the Worplace, Harvard Business Review, 63(2), 77-84.