



Indivíduos e organizações aprendentes: Um modelo formativo para PME

Ana Catarina Mendes Garcia

**Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialização em Educação e Formação de Adultos
(Versão corrigida)**

Março, 2020



Indivíduos e organizações aprendentes: Um modelo formativo para PME

Ana Catarina Mendes Garcia

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialização em Educação e Formação de Adultos
(Versão corrigida)

Março, 2020

DECLARAÇÕES

Declaro que esta Tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Ana Catarina Mendes Garcia

Lisboa, 18 de fevereiro de 2020

Declaro que esta Tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

A orientadora,

Carla

Lisboa, 18 de fevereiro de 2020

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, Especialização em Educação e Formação de Adultos, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, Professora Auxiliar do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Maria

Joaquim

Maria Fernanda

Natividade

Pedrocas

A vós.

Para vós.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria e Manuel, cuidadores e educadores em igual medida, por me terem ensinado o valor do conhecimento e o quanto a sua busca exige compromisso e empenho.

Ao meu irmão, Luís, apoio constante de sempre, pela agilidade contagiante do seu pensamento arriscado e criativo.

Aos meus sobrinhos, Gabriel e Sofia, meus filhos de coração, pelas gargalhadas sonoras que encheram de cor os meus dias mais escuros.

Ao meu marido, Alexandre, meu farol e porto seguro, pela paciência que só o verdadeiro amor concede.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, pela profunda perspicácia teórica e rasgo intelectual criativo. Pela forma tão natural com que mistura sapiência e generosidade.

A Kees Schuur, especialista em validação de competências, membro do Conselho de Administração da Foundation European Centre Valuation Prior Learning e da Foundation CH-Q NL & B e Presidente da UWEZO GmbH, pelo seu auxílio na compreensão da aplicação prática da abordagem VPL, pelo carácter impulsionador das suas observações e pelas reflexões verdadeiramente inspiradoras.

A todos quantos se disponibilizaram para participar neste estudo.

Bem hajam!

Indivíduos e organizações aprendentes: Um modelo formativo para PME

Ana Catarina Mendes Garcia

Resumo

A crescente valorização de objetivos utilitaristas e economicistas em prejuízo de valores como carácter e cidadania poderá condicionar o pleno desenvolvimento do indivíduo. A opção por este percurso facilita a criação de um sistema produtor de vencedores e vencidos. Perante esta polarização, o reforço do *status quo* parece inevitável, comprometendo a qualidade emancipatória da educação (Labaree, 2017; Nóvoa, 2019). Considerando que atravessamos um momento-chave no que concerne aos avanços tecnológicos e ao seu efeito no campo laboral, a investigação dos processos formativos ocorridos em contexto de trabalho adquire um papel preponderante. Com efeito, a necessidade de estudar uma abordagem que promova o equilíbrio entre as quatro esferas de desenvolvimento da aprendizagem – económica, sustentável, comunitária e pessoal – torna-se emergente (Labaree, 2017; Lima, 2010, 2012; Nóvoa, 2019; Tett, 2014). O estudo que apresentamos foi concebido na sequência desta premência, tendo partido da formulação do seguinte problema: **Em que medida um modelo formativo, baseado na abordagem *Validation of Prior Learning* (VPL) e sustentado por princípios das ciências da educação, poderá contribuir para o empoderamento individual e, consequentemente, para uma melhoria na qualidade organizacional das pequenas e médias empresas (PME) portuguesas?**

Na tentativa de solucionar o problema apresentado, definimos os seguintes objetivos gerais: **1)** saber como se processa a formação em contexto de trabalho nas PME portuguesas; **2)** compreender em que medida um modelo formativo, concebido a partir da abordagem VPL, proporciona uma (re)qualificação dos trabalhadores que atente às suas necessidades individuais e às da empresa; **3)** aplicar princípios das ciências da educação para uma formação de qualidade.

A divisão deste trabalho em duas partes – **Estudo I** e **Estudo II** – permitiu a recolha e análise de dados de ordem estrutural (Estudo I) que serviu de base para a definição de uma estratégia de ordem dinâmica (Estudo II). Ainda que empreendidos em momentos distintos, revelaram-se complementares. De facto, a conceção do modelo formativo fundamentou-se, primeiramente, nos resultados obtidos através das entrevistas exploratórias a informantes-chave e, de seguida, nos dados obtidos ao longo do processo formativo que envolveu noventa e dois funcionários de dez PME portuguesas de categorias e setores diversos.

Atendendo à natureza da pesquisa, optámos pela metodologia de investigação-ação, estabelecendo-se uma dialogicidade crítica entre a reflexibilidade teórica e o contexto prático (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994; Estrela, 1994; Vilelas, 2017). O modelo formativo, que emerge desta interação, conforma-se em cinco componentes – regime a distância, reconhecimento de competências, competências linguísticas, competências interculturais e um plano individual de ação – que atestam a impossibilidade em dissociar o desenvolvimento individual do desenvolvimento empresarial, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo, nas suas várias vertentes, contribuirá para o desenvolvimento da empresa em que se encontra inserido, culminando, idealmente,

numa simbiose perfeita entre indivíduo e organização aprendentes (Labaree, 2017; Tett, 2014).

Este trabalho assume-se como um importante contributo para o tema da formação em contexto de trabalho nas PME portuguesas e, simultaneamente, abre caminho para a continuidade da investigação.

Palavras-chave: Aprendizagem ao longo da vida; competências; tecnologia na aprendizagem ao longo da vida; multilinguismo; diversidade cultural; reconhecimento e validação de aprendizagens prévias; abordagem *Validation of Prior Learning* (VPL); formação em contexto de trabalho; pequenas e médias empresas (PME)

Learning individuals and organisations: A training model for SMEs

Ana Catarina Mendes Garcia

Abstract

The growing appreciation of utilitarian and economic objectives to the detriment of values such as character and citizenship may condition the full development of the individual. Choosing this route facilitates the creation of a system that produces winners and losers. In view of this polarisation, the strengthening of the *status quo* seems inevitable, compromising the emancipatory quality of education (Labaree, 2017; Nóvoa, 2019).

Considering that we are going through a key moment in terms of technological advances and their effect on the labour field, the investigation of on-the-job training processes gains a predominant role. In fact, the need to research an approach that promotes a balance between the four spheres of development of learning – economic, sustainable, community and personal – is emerging (Labaree, 2017; Lima, 2010, 2012; Nóvoa, 2019; Tett, 2014). Therefore, the study we present was conceived as a result of this urgency, starting from the formulation of the following problem: **To what extent does a training model, based on the Validation of Prior learning (VPL) approach and supported by principles of the educational sciences, can contribute to individual empowerment and, consequently, to an improvement in the organizational quality of Portuguese small and medium-sized enterprises (SMEs)?**

In an attempt to solve the problem presented, we have defined the following general objectives: **1)** to know how on-the-job training in Portuguese SMEs takes place; **2)** to understand the extent to which a training model, based on the VPL approach, provides a (re)qualification of workers that attends to their individual and company needs; **3)** to apply principles of educational sciences for quality training.

The division of this project into two parts – **Study I and Study II** – allowed the collection and analysis of structural data (Study I) that served as a basis for the definition of a dynamic strategy (Study II). Although undertaken at different times, they have proved to be complementary. Moreover, the design of the training model was based, firstly, on the results obtained through exploratory interviews with key informants and, secondly, on the data obtained throughout the training process that involved ninety-two employees from ten Portuguese SMEs from diverse categories and sectors.

In view of the nature of the research, we opted for the action-research methodology, establishing a critical dialogue between the theoretical reflection and the practical context (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994; Estrela, 1994; Vilelas, 2017). The training model, which emerges from this interaction, comprises five components – distance learning, recognition of competences, language competences, intercultural competences and an individual action plan – that attest to the impossibility of dissociating individual development from business development, that is, the development of the individual, in its various aspects, will contribute to the development of the company in which the individual is inserted, culminating, ideally, in a perfect symbiosis between individual and learning organization (Labaree, 2017; Tett, 2014).

This study, being an important contribution to the topic of on-the-job training in Portuguese SMEs, at the same time, opens the way for the continuation of the research.

Keywords: Lifelong learning; competences; technology in lifelong learning; multilingualism; cultural diversity; recognition and validation of prior learning; Validation of Prior Learning (VPL) approach; on-the-job training; small and medium-sized enterprises (SMEs)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
CAPÍTULO I. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	9
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO	9
1.2. OS DIFERENTES TIPOS DE APRENDIZAGEM	16
1.3. RECURSOS HUMANOS E COMPETÊNCIAS.....	20
1.4. A TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	28
CAPÍTULO II. A LÍNGUA: UM FENÓMENO SOCIAL.....	37
2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO	37
2.2. O MULTILINGUISMO.....	43
2.3. O PROFISSIONAL MULTILINGUE.....	47
CAPÍTULO III. A DIVERSIDADE CULTURAL: UMA TEIA DE INDRA.....	52
3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO	52
3.2. O PAPEL DA CULTURA NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS	56
3.3. A DIVERSIDADE DA FORÇA DE TRABALHO	59
CAPÍTULO IV. O RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE APRENDIZAGENS PRÉVIAS	64
4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO	64
4.2. AS DIFERENTES ABORDAGENS DE RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE APRENDIZAGENS PRÉVIAS.....	68
4.3. A ABORDAGEM VPL.....	71
SÍNTESE FINAL	85
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO	87
CAPÍTULO V. METODOLOGIA.....	87
5.1. CONTEXTUALIZAÇÃO	87
5.2. PARTICIPANTES NO GLOBAL DOS ESTUDOS	88
5.3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS NO GLOBAL DOS ESTUDOS	90
CAPÍTULO VI. ESTUDO I	92
6.2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	93
6.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	93

6.4. SÍNTESE COMPARATIVA	97
6.4.1. PRATICIDADE	99
6.4.2. COMPETÊNCIAS	99
6.4.4. MÉTODOS DE FORMAÇÃO	101
6.4.5. AFERIÇÃO DA QUALIDADE	102
6.4.6. IMPACTO	103
6.4.7. ABRANGÊNCIA TERRITORIAL.....	103
6.4.8. TIPOS DE APRENDIZAGEM	104
6.5. SÍNTESE GERAL	106
CAPÍTULO VII. ESTUDO II	107
7.1. PARTICIPANTES	107
7.2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	109
7.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	110
7.3.1. QUESTIONÁRIO INICIAL	110
A. TRATAMENTOS DOS RESULTADOS	111
B. CONCLUSÕES.....	119
7.3.2. MAPEAR TALENTO: GESTÃO, AVALIAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS.....	120
A. TRATAMENTO DOS RESULTADOS	120
B. CONCLUSÕES.....	126
7.3.3. QUESTIONÁRIO FINAL	127
A. TRATAMENTO DOS RESULTADOS	128
B. CONCLUSÕES.....	130
7.4. SÍNTESE COMPARATIVA.....	131
7.4.1. APRENDIZAGENS PRÉVIAS	132
7.4.2. COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS.....	132
7.4.3. A RELAÇÃO COM O OUTRO	133
7.4.4. AÇÕES DE FORMAÇÃO	133
7.5. SÍNTESE GERAL	134
CAPÍTULO VIII. O MODELO FORMATIVO	135
8.1. CONTEXTUALIZAÇÃO	135
8.2. PROPOSTA.....	135

8.2.1. REGIME A DISTÂNCIA.....	136
8.2.2. RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS	136
8.2.3. COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS.....	137
8.2.4. COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS	137
8.2.5. PLANO INDIVIDUAL DE AÇÃO.....	137
8.3. SÍNTESE	138
PARTE III: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	139
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICES	154

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Os diferentes tipos de aprendizagem como um <i>continuum</i>	17
Figura 2: Os quatro cenários de aprendizagem aberta para adultos.....	33
Figura 3: Modelo holístico do multilinguismo no local de trabalho	50
Figura 4: Modelo para uma abordagem VPL	73
Figura 5: As três formas de desenvolvimento da abordagem VPL	76
Figura 6: As cinco fases do processo VPL.....	79
Figura 7: Os quatro modelos de VPL	82

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Empresas participantes – setores e categorias	90
Quadro 2: Síntese comparativa	98
Quadro 3: Síntese caracterizadora dos participantes	108
Quadro 4: Síntese comparativa	131

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE A: Quadro síntese dos artigos do Código do Trabalho (2016) relativos à formação, elaborado pela investigadora	155
APÊNDICE B: Quadro síntese das diretrizes europeias para PME, elaborado pela investigadora	158
APÊNDICE C: Guião de entrevista ao responsável pela Academia de PME do IAPMEI	164
APÊNDICE D: Guião de entrevista ao responsável pela Academia de Formação de uma empresa especialista em serviços de gestão e desenvolvimento de aplicações e infraestruturas	170
APÊNDICE E: Transcrição da entrevista ao informante-chave de uma empresa especialista em serviços de gestão e desenvolvimento de aplicações e infraestruturas	174

APÊNDICE F: Entrevista ao informante-chave de uma empresa especialista em serviços de gestão e desenvolvimento de aplicações e infraestruturas	182
APÊNDICE G: Transcrição da entrevista ao informante-chave do IAPMEI	188
APÊNDICE H: Entrevista ao informante-chave do IAPMEI	201
APÊNDICE I: Análise detalhada de categorias, subcategorias e indicadores	215
APÊNDICE J: Caracterização dos participantes no Estudo II	223
APÊNDICE K: Plano de formação.....	228
APÊNDICE L: <i>Site</i> : catarinagarcia.pt (Talentos à lupa)	235
APÊNDICE M: Questionário “A aprendizagem nas organizações: Processos formativos e competências”	236
APÊNDICE N: Questionário “Avaliação do processo formativo”	241
APÊNDICE O: Tratamento estatístico dos itens controlados do questionário “A aprendizagem nas organizações: Processos formativos e competências”	242
APÊNDICE P: Análise de conteúdo proposicional dos itens abertos do questionário “A aprendizagem nas organizações: Processos formativos e competências”	246
APÊNDICE Q: Análise de conteúdo proposicional dos documentos pessoais emanados do processo formativo <i>Mapear talentos: Gestão, avaliação e operacionalização de competências</i>	267
APÊNDICE R: Tratamento estatístico dos itens de resposta fechada do questionário “Avaliação do processo formativo”	301
APÊNDICE S: Análise de conteúdo proposicional do questionário “Avaliação do processo formativo”	302
APÊNDICE T: Plano individual de ação	311

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

APA	<i>American Psychological Association</i>
AFEE	<i>Alliance For Excellent Education</i>
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional
APL	<i>Accreditation of Prior Learning</i>
BC	<i>British Council</i>
CE	Comissão Europeia
CIFOEG	Comissão Internacional do Financiamento da Oportunidade para uma Educação Global
FEM	Fórum Económico Mundial
HE	<i>Higher Education</i>
IAPMEI	Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e à Inovação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONG	Organizações Não Governamentais
PME	Pequenas e Médias Empresas
RPL	<i>Recognition of Prior Learning</i>
RVA	Reconhecimento, Validação e Acreditação
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation</i>
VET	<i>Vocational Education and Training</i>
VPL	<i>Validation of Prior Learning</i>

“The best research is a provocation”
(Labaree, 2017)

INTRODUÇÃO

Ao analisar o campo da investigação em educação poderemos discernir a complexa amálgama de formas de conhecimento e de locais de produção de conhecimento internacionalmente distintos. Não obstante estas disparidades, a existência de tensões comuns é evidente. Com efeito, estas revelam-se crónicas, embora a ênfase concedida a cada uma varie de país para país (Labaree, 2017; Nóvoa, 2019).

A **primeira tensão** centra-se no equilíbrio entre **normativo** e **objetivo**. Se, por um lado, se pretende moldar os jovens de acordo com determinadas normas e valores que deverão abraçar quando adultos, por outro, procuram-se desenvolver competências e proporcionar conhecimento necessários à sociedade. A investigação em educação deverá, pois, garantir que objetivos educativos, claramente enunciados, e maquinaria necessária à capacitação, devidamente projetada, se conjuguem harmoniosamente.

A **segunda tensão** aborda a concertação entre **conhecimento prático** e **conhecimento teórico**, isto é, conhecimento gerado na escola e conhecimento gerado na universidade. De facto, será crucial analisar se são os professores que produzem e detêm o seu próprio conhecimento da prática ou se este tem origem numa zona distante da prática, conhecida como investigação em educação, e só depois é transferida para o docente.

A **terceira tensão** destaca duas formas distintas de organizar o conhecimento em educação: uma das abordagens entende o campo da educação como sendo **multidisciplinar** e, portanto, comportando uma multiplicidade de disciplinas individuais (como a sociologia, a psicologia, a economia, a filosofia e a história) cuja sede de conhecimento se situa na universidade, ao passo que a outra abordagem perspetiva o conhecimento em educação como uma **disciplina própria** ou um campo disciplinar que permite explorar a configuração institucional da escola.

Estas tensões não se traduzem em conflitos que necessariamente terão de ser solucionados, mas em elementos que, sendo complexos, animam, de forma produtiva, o

campo da educação, proporcionando-lhe vitalidade. De facto, a crescente pressão hoje sentida para resolver estas tensões diminui quer o alcance, quer os benefícios sociais do empreendimento educativo. É neste sentido que assoma uma **quarta tensão** que se centra na finalidade da educação, relacionando-se, de forma estreita, com **três objetivos sociais** em particular (Labaree, 2017; Nóvoa, 2019):

1. **Construir a nação** – o desenvolvimento dos sistemas universais de escolarização pública deveu-se à necessidade de apoiar a emergência dos estados-nação. A escolarização era o mecanismo pelo qual se transformavam sujeitos em cidadãos. Durante todo o século XIX este foi o seu papel: formar a comunidade imaginária do Estado, desenvolvendo competências, transmitindo valores e proporcionando experiências comuns essenciais ao sentimento de concidadania, bem como ao funcionamento dos cidadãos sob o novo governo;
2. **Desenvolver a economia nacional** – garantida a segurança do Estado, impunha-se a necessidade de proporcionar condições para o desenvolvimento de competências úteis que fossem ao encontro das exigências da força de trabalho de uma economia em crescimento. As escolas tornaram-se, assim, motores para a produção de capital humano cuja principal missão seria aumentar o produto interno bruto e, consequentemente, os padrões de vida, fortalecendo o poder nacional;
3. **Conquistar estatuto social** – esta perspetiva sobre a escolarização esteve sempre presente. Contudo, apenas na segunda metade do século XX, a associação entre educação, ganho pessoal e mobilidade social tornou-se explícita e central na compreensão da escolarização.

Persistem tensões na interação entre estes objetivos. Com efeito, sendo de naturezas distintas (política, económica e individual, respetivamente) os dois primeiros objetivos compreendem a educação como um bem público que a todos beneficia, enquanto o terceiro objetivo perspetiva a educação como um bem privado. Por conseguinte, se a educação se mostra vantajosa na competição por um melhor emprego, o sujeito naturalmente preferirá um sistema de escolarização estratificado que produza vencedores e vencidos (Labaree, 2017; Nóvoa, 2019).

Assistimos, nos dias de hoje, a um discurso político que converge num único objetivo abrangente para a educação: o capital humano. Desvirtuam-se valores como carácter e cidadania para atribuir exclusividade à utilidade económica (Labaree, 2017; Lima, 2010, 2012; Nóvoa, 2019). O compromisso com a aprendizagem ao longo da vida surge, deste modo, assente em três falácias interrelacionáveis (Tett, 2014):

1. **O sucesso económico equivale a erradicação da privação e exclusão** – quando o desenvolvimento de competências adequadas às necessidades dos empregadores é entendido como a solução para evitar a exclusão social, o indivíduo torna-se o único responsável pelo seu potencial contributo para a economia de mercado. No entanto, o resultado desta responsabilização individual poderá ter consequências perversas ao intensificar a exclusão social, em virtude de alguns indivíduos poderem ser considerados investimentos demasiado onerosos para retornos improváveis.
2. **O fracasso deve-se ao indivíduo** – se o mercado de trabalho é compreendido como sendo justo e igualitário, o facto de não se ter êxito não se deverá ao sistema, mas tão somente ao próprio indivíduo que não se envolveu, de forma adequada, no processo de aprendizagem. O Estado e os empregadores perspetivam a aprendizagem ao longo da vida como uma obrigação moral e um constrangimento social, legitimando, deste modo, a transposição do peso da responsabilidade pela educação e formação e pelo emprego para o indivíduo.
3. **O acesso à educação é justo** – as oportunidades educativas são definidas e disponibilizadas por um grupo restrito já em posição de poder e a própria ênfase concedida às novas tecnologias, como forma de melhorar as oportunidades de aprendizagem, poderá exacerbar divisões, resultando numa sociedade dividida entre ricos em informação e pobres em informação e culminando no reforço do *status quo*. Ao associar-se um valor de mercado a cada indivíduo, a educação transforma-se num investimento por parte de governos e empregadores ao invés de se constituir como força motriz para a emancipação individual e social.

Seria, pois, crucial que se construísse uma abordagem mais integrada à educação de adultos que permitisse conjugar o desenvolvimento do aprendente sob os seus diversos

aspectos: económico, sustentável, comunitário e pessoal (Labaree, 2017; Lima, 2010, 2012; Nóvoa, 2019; Tett, 2014). Com efeito, os céleres avanços tecnológicos tendem a diluir a fronteira entre as tarefas laborais efetuadas por humanos e as realizadas por máquinas e algoritmos, conduzindo a grandes transformações nos mercados de trabalho globais. A forma como são geridas condiciona o pleno desenvolvimento de cada indivíduo, uma vez que a adoção de medidas estritamente utilitaristas e economicistas pode resultar num aumento das lacunas de competências, em maior desigualdade e consequente polarização (Cummins & Kunkel, 2015; Fórum Económico Mundial [FEM], 2018; Lundvall & Rasmussen, 2016; Saar & Räis, 2017). Torna-se, pois, preocupante que os empregadores indiquem que os futuros processos de formação e/ou requalificação terão como público-alvo prioritário os colaboradores que consideram desempenhar um papel fulcral no fortalecimento da capacidade estratégica da empresa. Em consequência, os indivíduos que mais beneficiariam destes processos formativos serão os menos propensos a usufruir dos mesmos (Aleandri & Refrigeri, 2013; Cummins & Kunkel, 2015; FEM, 2018; Lundvall & Rasmussen, 2016; Saar & Räis, 2017). Destaquemos que a aprendizagem ativa e as estratégias de aprendizagem fazem parte de um conjunto de competências que continuarão a crescer em proeminência até 2022, reforçando a impreteribilidade de uma abordagem mais criativa, inclusiva e proativa, assente num sólido sistema de aprendizagem ao longo da vida (FEM, 2018).

Os novos e constantes desafios que se apresentam quer aos indivíduos, quer às organizações para as quais trabalham exigem um investimento nos processos de aprendizagem no local de trabalho. De facto, na tentativa de resolução dos diversos problemas com que se confrontam, os funcionários aprofundam conhecimentos, desenvolvem competências e ampliam os seus repertórios (Saar & Räis, 2017). Embora este processo de aprendizagem se centre em conhecimento tácito, pode ser desenvolvido como um subproduto não intencional, resultante das atividades de design, produção e marketing da empresa, ou como um subproduto intencional, fomentado pela construção de estruturas e relacionamentos que possibilitam o envolvimento do colaborador nas práticas organizacionais como, por exemplo, a delegação de responsabilidades e a constituição de grupos de resolução de problemas (Lundvall & Rasmussen, 2016).

Deste modo, mais do que analisar o “triângulo do conhecimento” da educação, ciência e inovação, importa examinar o “quadrante do conhecimento” em que a aprendizagem organizacional constitui um quarto nó (Lundvall & Rasmussen, 2016). Existem, portanto, quatro diferentes sistemas de organização do trabalho:

1. **Aprendizagem discricionária** – o colaborador é constantemente confrontado com novos problemas. À medida que procura solucioná-los, vai aprendendo e tornando-se mais competente. Contudo, no decorrer deste processo, constata a obsolescência de alguns dos seus conhecimentos e competências anteriores. A aprendizagem é, pois, simultaneamente criativa e destrutiva.
2. **Sistema *lean*** – embora também envolva a resolução de problemas e consequente aprendizagem, aqueles são definidos de forma mais restrita e o conjunto de possíveis soluções é menos amplo e diversificado. Por conseguinte, possibilita um estilo de aprendizagem organizacional mais estruturado e burocrático.
3. **Sistema Taylorista** – caracteriza-se por conferir pouca autonomia ao funcionário para a tomada de decisões.
4. **Formas tradicionais** – embora conferindo maior autonomia ao indivíduo do que o modelo anterior, a complexidade das tarefas delegadas é a mais baixa de entre os quatro tipos de organização do trabalho. O exercício de funções em estabelecimentos de pequena escala (serviços pessoais e de transporte, por exemplo) incluem-se nesta categoria, dado que os métodos utilizados são, na sua maioria, informais e não codificados.

A distribuição destes quatro sistemas de organização do trabalho pelos países europeus indica que os indivíduos trabalham e aprendem de forma diferente consoante os diferentes sistemas nacionais de inovação e competências (Lundvall & Rasmussen, 2016; Saar & Räis, 2017). Assim, a aprendizagem discricionária encontra-se amplamente desenvolvida nos países nórdicos e nos Países Baixos, exigindo-se que os trabalhadores desempenhem as suas funções de forma autónoma e aplicando as competências desenvolvidas. Este sistema de organização do trabalho encontra-se também difundido na

Áustria e na Alemanha, mas já em menor grau. O modelo *lean* é sobretudo utilizado no Reino Unido e na Irlanda. Quer o sistema Taylorista, quer as formas tradicionais estão mais presentes nos países do sul da Europa, designadamente Portugal, Espanha, Grécia e Itália (Lundvall & Rasmussen, 2016).

O modelo de economia política que vigora no país poderá também influenciar o sistema de aprendizagem e o subsequente desenvolvimento de competências (Saar & Räis, 2017). Com efeito, é possível estabelecer uma conexão entre os dois primeiros sistemas de organização do trabalho – aprendizagem discricionária e modelo *lean* – e uma economia de mercado coordenada e entre os dois últimos modelos – sistema Taylorista e formas tradicionais – e uma economia de mercado liberal (Lundvall & Rasmussen, 2016). O desenvolvimento de competências processa-se de acordo com o grau de autonomia conferido ao indivíduo na resolução de problemas. O impacto desta aprendizagem surtirá, pois, o seu efeito na estratégia de inovação (Saar & Räis, 2017). Em consequência, uma economia de mercado coordenada tenderá a optar por uma inovação mais incremental, no sentido em que importa às empresas manter a sua competitividade na produção de bens. Para além disso, a sua mão-de-obra é suficientemente qualificada para executar este tipo de estratégia de inovação. Uma economia de mercado liberal, pelo contrário, optará por favorecer uma estratégia de inovação radical que possibilite o desenvolvimento rápido de produtos que atente à flexibilidade do seu mercado (Lundvall & Rasmussen, 2016). Os processos de aprendizagem e/ou de requalificação são, quando equacionados, reservados aos altos quadros das empresas (Lundvall & Rasmussen, 2016; Saar & Räis, 2017).

Perante os cenários apresentados, torna-se fulcral que atribuamos menor importância ao fator da competitividade económica e sua possível relação com o desenvolvimento de competências e que nos centremos no efetivo reposicionamento das empresas enquanto organizações aprendentes (FEM, 2018). A promoção da aprendizagem ao longo da vida deverá, portanto, possibilitar o completo desenvolvimento do indivíduo, permitindo-lhe envolver-se num processo de crescimento contínuo, em cooperação com os outros, que contribuirá para o bem-estar pessoal, social e, porventura, económico (Aleandri & Refrigeri, 2013; FEM, 2018).

O estudo que apresentamos foi desenvolvido na sequência desta asserção, assumindo-se como meio promotor do equilíbrio entre as quatro esferas de desenvolvimento da aprendizagem – económica, sustentável, comunitária e pessoal – no contexto específico das pequenas e médias empresas (PME) portuguesas. Deste modo, foi concebido um modelo formativo baseado na abordagem *Validation of Prior Learning* (VPL) que, ao permitir o encaminhamento dos colaboradores ao longo de um processo de autorreflexão, possibilitou a consciencialização e o reconhecimento do valor das competências desenvolvidas ao longo do seu percurso pessoal e profissional. Além disso, a flexibilidade de todo o processo formativo aliada à estimulação do pensamento divergente e da capacidade de resiliência, permitiram ainda o desenvolvimento sistemático e simultâneo de competências cognitivas e socioemocionais (Duvekot, 2014a, 2014b; Duvekot, Halba et al., 2014; Duvekot, Kang, & Murray, 2014; Enggaard & Aagaard, 2014; Olesen, 2014).

Em suma, centrámo-nos no seguinte problema: **Em que medida um modelo formativo, baseado na abordagem VPL e sustentado por princípios das ciências da educação, poderá contribuir para o empoderamento individual e, consequentemente, para uma melhoria na qualidade organizacional das PME portuguesas?** Na tentativa de dar resposta a este problema, definimos os seguintes **objetivos gerais**:

1. Saber como se processa a formação em contexto de trabalho nas PME portuguesas;
2. Compreender em que medida um modelo formativo, concebido a partir da abordagem VPL, proporciona uma (re)qualificação dos trabalhadores que atente às suas necessidades individuais e às da empresa;
3. Aplicar princípios das ciências da educação para uma formação de qualidade.

Acrescentemos que, atendendo aos objetivos enunciados, bem como à abordagem VPL que serve de base a este estudo, a Fundamentação Teórica incide, sobretudo, em documentos emanados de organismos da União Europeia. Com efeito, embora não se desenvolvam de forma mais aprofundada as questões teóricas relacionadas com a

aprendizagem ao longo da vida e os diferentes contextos – formal, não formal e informal – em que esta pode ocorrer, procurámos estabelecer um diálogo simultaneamente contrastante e enriquecedor entre discursos que se pautam pelo contributo dual da aprendizagem ao longo da vida enquanto promotora do desenvolvimento integral e/ou instrumento para a competitividade económica.

Este trabalho encontra-se dividido em **três partes**:

Parte I – engloba os capítulos I, II, III e IV que compõem o enquadramento teórico, centrando-se nos conceitos mais relevantes para a nossa investigação: aprendizagem ao longo da vida; multilinguismo; diversidade cultural; reconhecimento e validação de aprendizagens prévias; abordagem VPL. Já enunciados enquanto palavras-chave, cada um destes conceitos será, pois, devidamente definido e desenvolvido;

Parte II – é composta pelos capítulos V, VI, VII e VIII centrando-se nas fundamentações teóricas inerentes à escolha da metodologia de investigação, bem como de instrumentação, à descrição de procedimentos de investigação e à análise e discussão dos dados recolhidos;

Parte III – contempla as considerações finais do nosso estudo, acompanhadas das devidas recomendações.

As normas para citações, referências e títulos de figuras e tabelas estão de acordo com o preconizado pela *American Psychological Association* (APA) na sétima edição do seu manual de publicação¹.

¹ <https://apastyle.apa.org/>

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A aprendizagem é uma constante na vida humana. Todos os dias, de forma consciente ou inconsciente, adquirimos novos conhecimentos ou desenvolvemos novas capacidades e competências (Duvekot, 2014a, 2014b; Duvekot, Halba et al., 2014). Para os adultos, que já se encontram fora do sistema de educação e formação inicial, é bastante provável que essa aprendizagem ocorra em ambiente informal. Quando analisada e abordada de forma sistemática, esta aprendizagem poderá revelar-se uma fonte rica de desenvolvimento de capital humano (Duvekot, Kang, & Murray, 2014; Enggaard & Aagaard, 2014; Olesen, 2014; Singh, 2014).

O conceito de sociedade de aprendizagem teve origem no período de crescimento económico das décadas de 1960 e 1970 quando se verificou uma melhoria substancial das condições de vida devido à absorção rápida dos indivíduos pelo mercado de trabalho (Duvekot, 2014a, 2014b). Esta situação despoletou uma necessidade crescente de trabalhadores qualificados o que, por sua vez, conduziu a uma maior atenção das políticas governamentais nacionais ao papel da educação no alargamento e manutenção do crescimento da riqueza social e económica. A educação foi, como consequência, equiparada a aprendizagem ao longo da vida e, entendida a sua importância e valor, compreendeu-se a necessidade de encorajar os indivíduos a investir no seu potencial ao longo da vida, tomando em consideração a sua aprendizagem prévia (Duvekot, Halba et al., 2014).

O célere desenvolvimento tecnológico, registado na década de 1990, que proporcionou o acesso a múltiplas fontes de informação, parece, pois, ter contribuído para revolucionar o papel do conhecimento. De facto, para além de adquirir um inegável valor económico, tornou-se igualmente decisivo para o desenvolvimento e coesão sociais e para a promoção de uma cidadania ativa (Natal & Alves, 2016). O Tratado de Maastricht (1992) assumiu-se então como um importante ponto de viragem a nível das políticas educativas,

permitindo que a União Europeia arrogasse um papel ativo, enquanto organismo supranacional, nas mesmas (Duvekot, Halba et al., 2014).

Por conseguinte, a maioria dos documentos emitidos a partir de 1992 começa por frisar a necessidade de se desenvolver uma educação de qualidade como forma de legitimar as iniciativas europeias neste campo. Durante este período é, pois, importante destacar três tendências. A primeira tendência centra-se na utilização de um discurso recorrente relativo à dimensão europeia da educação. A segunda tendência foca a ênfase atribuída ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, o qual passa a ser invocado não só com referência à educação e escolarização, mas também como forma de solucionar problemas de desemprego e de preparação para o mundo do trabalho (Nóvoa, 2013). Neste sentido, importa destacar a relevância da Mesa Redonda dos Industriais Europeus que, em 1994, insiste na necessidade de se estabelecer uma responsabilidade partilhada entre indivíduos, empregadores e governos no que concerne à aprendizagem ao longo da vida. Com efeito, empregadores e governos são encorajados a criar um quadro de referência sustentável que possibilite a disponibilização de programas educativos para adultos, permitindo uma cooperação multifacetada entre instituições de aprendizagem, empresas e autoridades locais (Duvekot, Halba et al., 2014). A terceira tendência compreende o relevantíssimo conjunto de artigos e relatórios publicados com o objetivo de identificar assuntos para futuras políticas no campo educativo. *Ensinar e aprender: Rumo à sociedade cognitiva* (1995) ou *Para uma Europa do conhecimento* (1997) são apenas dois exemplos de documentos que fazem parte de uma construção política que impõe poderosas formas de pensar acerca da educação na Europa (Nóvoa, 2013).

O primeiro documento, *Ensinar e aprender: Rumo à sociedade cognitiva*, parece tentar dar resposta ao desafio anteriormente lançado pela Mesa Redonda dos Industriais Europeus. Deste modo, atribui-se um claro destaque ao valor do desenvolvimento de competências em situações não formais e informais, sendo estas consideradas essenciais para um desempenho otimizado, quer no mercado de trabalho, quer no exercício de funções de carácter social, quer ainda, e sobretudo, enquanto direito individual de aprender (Comissão Europeia [CE], 1995). O ano de 1996 adota, inclusivamente, o mote “Ano

Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida”, recuperando-se, assim, a abordagem social, num claro retorno ao desenvolvimento autónomo do indivíduo (Duvekot, Halba et al., 2014).

Este mesmo ano testemunharia ainda a publicação de *Educação: Um tesouro a descobrir*, um relatório elaborado para a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* (UNESCO) pela Comissão presidida por Jacques Delors de 1992 a 1996. Ao centrarem a sua atenção no processo individual de desenvolvimento contínuo, destacam quatro pilares sobre os quais a educação do futuro deveria assentar (Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 2010). Assim:

1. **“Aprender a conhecer”** assoma como um princípio que releva o domínio das ferramentas de aprendizagem, ao invés da simples aquisição de conhecimento estruturado;
2. **“Aprender a fazer”** atribui ênfase à necessidade de dotar os indivíduos de competências transversais relevantes para o tipo de trabalhos de então, bem como para os trabalhos do futuro, destacando-se, deste modo, a importância da inovação e adaptação da aprendizagem aos futuros ambientes de trabalho;
3. **“Aprender a conviver”** sublinha a pertinência da descoberta de outros povos e suas culturas, bem como da consequente promoção de um novo espírito comunitário que compreenda a nossa real interdependência e que possa conduzir à realização de projetos comuns ou a uma gestão inteligente e pacífica de possíveis conflitos;
4. **“Aprender a ser”** perspetiva a educação como contributo para o desenvolvimento completo do ser-humano – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, apreciação estética e espiritualidade – em síntese, foca a capacidade humana de autonomia e discernimento e a responsabilidade de cada um na consecução de um destino coletivo.

Ano pródigo, 1996 assiste ainda ao acordo entre os ministros da educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) para o

desenvolvimento de estratégias de aprendizagem ao longo da vida para todos e especificamente baseadas no conceito de aprendizagem do berço à sepultura (Duvekot, Halba et al., 2014). Estabelecido o interesse, a nível nacional e internacional, nos potenciais benefícios das políticas de aprendizagem ao longo da vida, o ano 2000 vem sedimentar o processo de construção do espaço europeu de educação através da Estratégia de Lisboa (Duvekot, 2014c; Nóvoa, 2013; Volles, 2016). Este plano de desenvolvimento estratégico regista duas importantes decisões: por um lado, sublinha-se a necessidade de se caminhar no sentido de uma economia baseada no conhecimento que possa conduzir à unionização; por outro lado, destaca-se a importância de se adotar políticas educativas através do método aberto de coordenação que, deste modo, se assume como instrumento crucial da política de convergência da União Europeia (Duvekot, 2014c; Nóvoa, 2013, Volles, 2016). Com efeito, é de destacar a ambição do plano gizado pela União Europeia a fim de se tornar a economia mais competitiva e dinâmica servindo-se, para tal, do que entende como chave mestra para esta transição: a educação e formação durante as diferentes fases da vida (Volles, 2016). O *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida* (2000) e o *Relatório europeu sobre a qualidade da educação escolar* (2000) constituem, pois, documentos centrais no âmbito deste investimento europeu na qualidade da educação dos indivíduos (Nóvoa, 2013).

De forma sucinta, o primeiro documento – *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida* (2000) – frisa a relevância da aprendizagem ao longo da vida enquanto fator crucial na criação de uma política ativa de emprego, bem como para o aumento da empregabilidade e promoção da qualidade no emprego (Nóvoa, 2013). Importa considerar a interpretação distinta que parece existir entre o tratamento europeu dado aos principais temas de aprendizagem ao longo da vida e os projetos desenvolvidos a nível nacional. Enquanto as palavras-chave para a União Europeia são conceitos como mercado de trabalho, empregabilidade, flexibilidade e mobilidade, a preocupação a nível nacional tende a ser uma procura de equilíbrio entre os interesses de mercado e as necessidades pessoais e sociais. Por conseguinte, o conceito de aprendizagem ao longo da vida parece manter a natureza dual que desenvolveu na década de 1990, ou seja, coexiste uma visão utópica de

educação como equalizador social e o mesmo conceito baseado na teoria do capital humano, que aparenta estar a ganhar preponderância (Volles, 2016).

O segundo documento – *Relatório europeu sobre a qualidade da educação escolar* (2000) – destaca os indicadores da Comissão Europeia para o desenvolvimento da qualidade da educação, sendo esta um meio para a evolução dos cidadãos e da sociedade europeia no novo milénio. Torna-se, pois, impossível ignorar as políticas educativas europeias que se pretendem aplicadas através de emulação, cooperação e participação. Não obstante a (aparente) não obrigatoriedade de aplicação dessas políticas, não parece concebível que um estado membro opte por uma não adesão a estas diretrizes (Nóvoa, 2013).

O Conselho Europeu de Barcelona estabelece, em março de 2002, um programa a ser cumprido até 2010 que se centra nos sistemas educativos de formação. Mantém-se, portanto, o objetivo já refletido nos documentos anteriores: transformar a União Europeia na economia baseada no conhecimento líder em todo o mundo (Duvekot, 2014c; Nóvoa, 2013). Por conseguinte, o programa *Educação & Formação 2010* delinea três objetivos estratégicos: melhorar a qualidade da educação; facilitar o acesso universal à educação e promover a abertura do sistema educativo ao mundo (Nóvoa, 2013).

O **primeiro objetivo – melhorar a qualidade da educação** – confere prioridade às competências científicas, comunicativas e tecnológicas. A exclusão a que, aparentemente, são relegadas as humanidades, no sentido mais lato do termo, é acompanhada por um discurso psicossociológico e empreendedor. A ânsia de assegurar e monitorizar a qualidade da educação conduz à avaliação do progresso e dos resultados através de indicadores e de referências comparáveis. O **segundo objetivo – facilitar o acesso universal à educação** – articula o discurso convencional relativo à aprendizagem ao longo da vida redefinindo, por um lado, “emprego” como um problema de aprendizagem que, como tal, deve ser solucionado por cada indivíduo e, por outro lado, criando a ilusão de que a “crise da educação” será solucionada se os indivíduos continuarem a expor-se à educação e formação ao longo das suas vidas. O conceito de empregabilidade é, pois, reinventado por forma a estabelecer uma relação intrincada entre emprego e educação ou a interpretar

desemprego como um problema de indivíduos “não educados”. Por último, o **terceiro objetivo – promover a abertura do sistema educativo ao mundo** – implica a mobilidade dentro do espaço europeu, sendo esta descrita não só como movimento, mas como um processo que desenvolve a consciência do que significa ser um cidadão europeu. Estabelece-se, deste modo, uma clara competição com os Estados Unidos da América, vistos como o principal concorrente no mercado educativo (Nóvoa, 2013).

Com o aproximar do ano 2010, e consciente de que os resultados das suas iniciativas haviam ficado aquém dos objetivos a que se propunha, a Comissão Europeia lança a *Estratégia Europa 2020* (2010) que se centra na construção de uma economia sustentável e inclusiva, capaz de proporcionar elevados níveis de empregabilidade, produtividade e coesão social (Duvekot, Halba et al., 2014). O então presidente da Comissão Europeia, José Manuel Barroso, destaca 2010 como um ano de recomeço, frisando a necessidade de uma resposta coerente e determinada a nível político que mostre provas de audácia e ambição e que, conseqüentemente, possa gerar um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo de forma a criar novos postos de trabalho e a conferir um rumo claro às nossas sociedades. Este crescimento tripartido surge, assim, como prioritário neste programa europeu ao apelar, respetivamente, ao desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento e na inovação; ao promover uma economia mais ecológica, mais competitiva e mais eficiente no que à utilização de recursos concerne; e ao fomentar uma economia com elevados níveis de emprego que possam, deste modo, assegurar a coesão social e territorial (CE, 2010).

Com o objetivo de estimular o progresso no âmbito de cada um dos temas prioritários são apresentadas diversas iniciativas, das quais destacamos duas que se nos afiguram como fundamentais para a temática abordada neste trabalho. Em primeiro lugar, o incremento de uma política industrial para a era da globalização que visa melhorar o ambiente empresarial (em especial das PME, duramente atingidas pela crise económica) e apoiar o desenvolvimento de uma base industrial forte e sustentável, suscetível de enfrentar a concorrência mundial. Assim, a União Europeia compromete-se na tomada de diversas medidas que confluem nesse sentido, sendo que entre estas estão: a melhoria do

acesso ao financiamento, bem como a redução dos custos das transações na Europa; a reestruturação de setores em dificuldade, orientando-os para atividades do futuro e o encorajamento à internacionalização das PME. A nível nacional, os diferentes estados membros deverão, através de contratos públicos para apoiar os incentivos à inovação, incrementar o ambiente empresarial, em particular das PME inovadoras. Em segundo lugar, estabelece-se uma agenda para novas qualificações e novos empregos. Em consequência, é conferido destaque à necessidade de modernização dos mercados de trabalho, bem como à capacitação dos indivíduos através do desenvolvimento das suas qualificações ao longo da vida. Pretende-se, pois, aumentar a participação no mercado de trabalho e delinear uma melhor correspondência entre a oferta e a procura de mão-de-obra, nomeadamente através de uma maior mobilidade dos trabalhadores. É, portanto, necessário que se criem condições para a aquisição de novas qualificações que permitam à mão-de-obra de hoje e do futuro adaptar-se às novas condições, bem como a eventuais mudanças de carreira, reduzindo, deste modo, o desemprego e aumentando a produtividade do trabalhador (CE, 2010).

De acordo com Duvekot (2014a, 2014b) e Singh (2014) encontramos-nos perante um cenário que parece privilegiar a transição de uma sociedade do conhecimento para uma sociedade de aprendizagem. Por conseguinte, importa destacar o **conjunto de princípios comuns** sobre os quais esta assenta. Assim:

1. A aprendizagem passa, desde logo, a compreender muito mais do que simplesmente a educação;
2. A aprendizagem ao longo da vida torna-se uma necessidade, dado que uma qualificação inicial deixa de ser uma garantia estrutural para uma carreira;
3. O desenvolvimento de competências não se restringe à aprendizagem formal, mas engloba, igualmente, as aprendizagens informal e não formal, sendo que todas deverão ser consideradas como aprendizagens de idêntico valor;
4. Por último, a sociedade deverá ser perspectivada como uma estrutura social e económica em que todos os indivíduos se assumem como aprendentes ao longo da vida.

É precisamente neste contexto que surge a preocupação com o desenvolvimento completo do potencial de aprendizagem do indivíduo (Duvekot, 2014a, 2014b). Consequentemente, a validação de aprendizagens prévias, em especial as adquiridas através de experiências de aprendizagem não formais e informais, assume-se como um passo fundamental no sentido de tornar esse capital humano mais visível e valioso, quer para os indivíduos envolvidos em todo o processo, quer para a sociedade em geral (Duvekot, Halba et al., 2014; Duvekot, Kang, & Murray, 2014; Enggaard & Aagaard, 2014; Singh, 2014).

1.2. OS DIFERENTES TIPOS DE APRENDIZAGEM

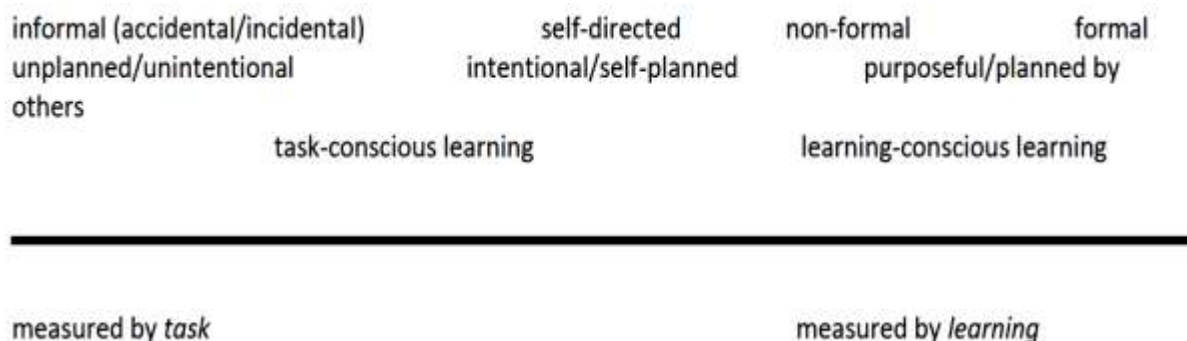
Quando abordamos o conceito de aprendizagem ao longo da vida devemos atentar nos diferentes contextos em que esta pode ocorrer. Por conseguinte, importa definir, claramente, os conceitos de aprendizagem formal, aprendizagem não formal e aprendizagem informal. Assim, a aprendizagem formal é intencional, quer da parte de quem aprende, quer da parte do responsável pelo processo de aprendizagem. Em consequência, encontra-se devidamente estruturada no que aos seus objetivos e duração concerne, sendo conducente a uma certificação final. Já a aprendizagem não formal assume uma classificação mais ampla, no sentido em que poderemos estar perante uma forma de aprendizagem que pressuponha fontes de aprendizagem não intencionais ou programas de aprendizagem acreditados que incluam alguma forma de certificação final, como é o caso das obtidas através das escolas de condução ou de línguas. A aprendizagem informal inclui todas as influências inconscientes proporcionadas pela família, pelos grupos e pela sociedade em geral, bem como pelos acidentes que ocorrem no decurso das nossas vidas. Todavia, é incorreto entender a aprendizagem informal como um processo único, dado que esta comporta, em si, diferentes tipos de aprendizagem. Assim, a aprendizagem informal autodirigida implica que adotemos intencionalmente a identidade de aprendentes, planeando e controlando as atividades de aprendizagem e medindo o nosso sucesso em termos de quanto aprendemos. Com efeito, qualquer adulto pode adotar uma postura

autodidata, envolvendo-se num projeto de aprendizagem de forma deliberada. A aprendizagem informal incidental compreende o nosso envolvimento numa atividade importante. Embora vagamente conscientes de que estamos a aprender, o nosso foco reside na tarefa. Por conseguinte, não nos percebemos como aprendentes, mas como “trabalhadores” e, como tal, também não concebemos o que estamos a fazer como aprendizagem, mas como a tentativa de levar a cabo uma tarefa. O nosso sucesso depende, portanto, do domínio manifestado na consecução da tarefa. Todavia, durante este processo, aprendemos bastante. A aprendizagem informal não intencional processa-se, quase sempre, de forma inconsciente e não planeada (Duvekot, 2014a; Rogers, 2014).

As definições atribuídas a cada um dos tipos de aprendizagem não deverão, contudo, guiar-nos no sentido de considerarmos cada um dos conceitos como dicotómicos. Na verdade, estes deverão ser perspetivados de forma holística, ou seja, durante a aprendizagem ao longo da vida estabelece-se, entre todos, uma clara interseção (Soares, 2013). Rogers (2014) sugere que os analisemos como um *continuum* (Figura 1). As

Figura 1

Os diferentes tipos de aprendizagem como um continuum



Nota. Transcrita de “The classroom and the everyday: The importance of informal learning for formal learning” de A. Rogers, 2014, *Investigar em Educação*, 1, p. 10.

fronteiras entre os diferentes tipos de aprendizagem tendem a diluir-se e, necessariamente, sofrem alterações consoante o contexto e a comunidade discursiva. Além disso, devemos também considerar a hibridez das variedades de aprendizagem, dado que, num mesmo momento, poderão coexistir elementos formais e informais de aprendizagem. Com efeito,

ninguém é um “não-aprendente”, pelo que ao serem inseridos em programas formais e não formais, os indivíduos transportam consigo o seu próprio conhecimento tácito, bem como os seus conjuntos de competências, quadros de referência (perspetivas e esquemas de significado) e imaginários sociais. Estão, portanto, envolvidos num processo de aprendizagem contínuo, do qual poderão ter maior ou menor consciência. Em consequência, é essencial que não tomemos como sinónimos os conceitos de escolarização e aprendizagem, uma vez que “participants in formal learning, even if unschooled, are not ‘new learners’”² (Rogers, 2014, p. 23). Tendencialmente, é conferida maior proeminência à aprendizagem formal, desconsiderando-se, em larga medida, a aprendizagem informal. Urge, pois, analisar a possibilidade de se assumirem como complementares, repensando-se a aprendizagem formal à luz da aprendizagem informal.

É ainda interessante constatar que, não raras vezes, a aprendizagem não formal é entendida como um sistema de escolarização alternativo, constituindo-se como uma possível resposta para necessidades educativas que a escola não parece conseguir cumprir (Rogers, 2014; Soares, 2013). O Programa Escolhas, estabelecido em 2001, representa um projeto em que a aprendizagem não formal se articula complementarmente com a aprendizagem formal e informal, procurando-se colmatar as deficiências e dificuldades do sistema formal de ensino, bem como apelar aos contextos singulares das vivências dos jovens, em risco de exclusão social, para estimular experiências significativas de aprendizagem (Calado, 2014). Procura-se desenvolver jovens resilientes, tolerantes, possuidores de elevada autoestima e capazes de compreender o Outro. Simultaneamente, melhora-se o seu nível de qualificação e capital social e relacional de forma a capacitá-los para a transição para a vida ativa. Objetivos desafiantes para o Programa que parece ter encontrado na aprendizagem não formal as características ideais para consecução do projeto e concomitante articulação com a aprendizagem informal e a aprendizagem formal.

² “participantes em aprendizagem formal, ainda que não escolarizados, não são ‘aprendentes novos’” (tradução nossa).

Este projeto baseia-se, pois, em **onze princípios** que, de seguida, explicitamos (Calado, 2014):

1. A intencionalidade, dada a ênfase que se atribui à componente instrucional e programática e que se encontra ausente da educação informal;
2. A estratégia educativa que se consubstancia num conjunto de atividades pedagógicas pré-estabelecidas e que é orientada para o desenvolvimento de competências e valores;
3. O papel do aprendente no processo educativo, sendo que a estratégia de aprendizagem é pensada a partir das necessidades, interesses, expectativas e motivações dos jovens e, portanto, assume-se como uma prática educativa flexível e adaptativa;
4. A importância das experiências e vivências pessoais dos aprendentes na construção da sua aprendizagem;
5. A centralidade das atividades lúdico-pedagógicas que se assumem como fator de motivação para o desenvolvimento de novas aprendizagens e competências;
6. A importância da relação afetiva e de proximidade, uma vez que a inexistência de hierarquia e o caráter voluntário em que se insere a abordagem pedagógica permite potenciar todo o processo de aprendizagem;
7. As dinâmicas de participação que procuram promover a participação ativa de todos, livre e espontânea, num contexto preferencialmente não hierárquico, em que as atividades educativas espelham o contexto de cidadania democrática e participativa;
8. A necessidade de uma avaliação participada, contínua e dinâmica orientada para o processo de desenvolvimento do aprendente;
9. A relevância de princípios-chave, como a promoção da inclusão social e de uma cidadania democrática, de modo a proporcionar o desenvolvimento de características sociais assertivas e de cidadãos qualificados e autónomos que possam contribuir para uma sociedade próspera e igualitária;

10. O processo de transformação pessoal e social que a prática educativa procura induzir;
11. A aprendizagem não formal que surge na interseção da aprendizagem formal e informal, ou seja, as estratégias de aprendizagem utilizadas no projeto, em contexto de aprendizagem não formal, respondem às dificuldades sentidas pela escola ao não conseguir proporcionar um contexto educativo adequado ao desenvolvimento de determinadas aprendizagens necessárias à integração e participação social destes aprendentes. Em simultâneo, o trabalho desenvolvido a nível da aprendizagem não formal vem reforçar as oportunidades de aprendizagem informal, visto que as atividades lúdico-pedagógicas vão muito além da ocupação de tempos livres, visando o desenvolvimento de aprendizagens não formais complementares às da aprendizagem formal e fortalecendo a própria aprendizagem informal.

Reside, portanto, neste tipo de aprendizagem um potencial de enriquecimento para todas as formas de aprendizagem não formal e formal, uma vez que é aquela que determina o que aprendemos e como aprendemos conscientemente, os valores, as premissas e expectativas que trazemos, bem como as nossas aspirações e motivações (Rogers, 2014; Soares, 2013).

1.3. RECURSOS HUMANOS E COMPETÊNCIAS

O interesse das políticas contemporâneas na aprendizagem ao longo da vida confirma não só o reconhecimento da centralidade dos recursos humanos e respetivas competências para a competitividade económica, mas também a constatação de que a agenda política necessita de conciliar educação, formação, organização do trabalho, mercado de trabalho, comunidade e cultura (Comissão Internacional do Financiamento da Oportunidade para uma Educação Global [CIFOEG], 2016; FEM, 2017; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2017; Olesen, 2014). Com efeito, o crescente apelo à necessidade de aprender pode ser compreendido como uma promessa

de novas oportunidades ou uma pressão stressante para o indivíduo ou simplesmente como irrelevante. A maioria dos indivíduos aceita a noção geral da agenda política de aprendizagem ao longo da vida. Todavia, não constitui tarefa fácil torná-la relevante (CIFOEG, 2016; FEM, 2017; OCDE, 2017). As ferramentas de valorização de experiências de vida e competências prévias surgem, pois, como cruciais no potencial auxílio que podem fornecer no cumprimento de objetivos pessoais, facilitando um processo de formação customizado. De facto, embora existam já numerosas, e por vezes pouco exploradas, oportunidades de educação contínua, o problema parece residir na aparente pouca atenção dispensada aos interesses dos empregados, bem como à sua motivação (Olesen, 2014).

Atentemos no conceito basilar de competência. Tomado como empréstimo do campo da psicologia social foi transferido para a teoria da organização e gestão das organizações de trabalho, com o objetivo de compreender a relação entre as funções práticas, em que os indivíduos devem aplicar as suas competências, e a natureza psicológica de aprendizagem das mesmas. Esta noção de competência pretende facultar uma perspetiva mais holística das capacidades humanas que, alinhando-se com a aprendizagem ao longo da vida, permite repensar a relação entre educação, formação e aprendizagem na vida quotidiana. Importa, no entanto, frisar que esta noção tornou-se igualmente uma ferramenta de governança ao possibilitar a instalação burocrática da política de aprendizagem ao longo da vida dentro dos sistemas educativos e, mais amplamente, enquanto instrumento de gestão orientado para o mercado (Olesen, 2014).

Um exemplo de uma competência, que a maioria dos indivíduos utiliza, consiste na mudança de perspetiva. Compreender e aceitar os outros é uma competência que pode ser desenvolvida através da interação com a família ou da liderança de uma comunidade. Numa carreira profissional poderá assumir-se como crucial para a capacidade de se relacionar com os clientes, pacientes ou colegas e, conseqüentemente, terá de ser redefinida pelo conhecimento profissional. Deste modo, um possível procedimento de valorização/validação necessitaria de interpretar e avaliar o potencial para transformar uma experiência de vida individual específica, fruto da interação com diferentes pessoas, numa capacidade de modificar perspetivas em contexto profissional. Terão, portanto, que ser

descritos os padrões-chave de transformação – cognitiva e emocional – em relação às trajetórias de carreira e experienciais (Olesen, 2014).

As necessidades de competências estão a modificar-se (CIFOEG, 2016; FEM, 2017; OCDE, 2017; Olesen, 2014). O desenvolvimento de competências académicas é, pois, fundamental, mas insuficiente. A promoção de competências sociais, de comunicação e de pensamento de ordem superior (resolução de problemas, raciocínio crítico e tomada de decisões) está a tornar-se cada vez mais vital para a cidadania e a empregabilidade no século XXI (CIFOEG, 2016). Por conseguinte, será importante refletirmos em torno de três características-chave que, interligando-se, afetam a forma e o ritmo em que as competências são desenvolvidas (FEM, 2017). Deste modo:

1. A tecnologia e a globalização estão a modificar significativamente os modelos de negócio em todos os setores, acelerando a mudança na destruição e criação de emprego, de tal forma que se crê que, em média, um terço das qualificações necessárias para realizar os trabalhos de hoje será inteiramente novo até 2020;
2. Os sistemas de educação e formação, tendo permanecido estáticos e com pouco investimento durante décadas, são aparentemente inadequados para estas novas necessidades, sendo que alguns estudos sugerem que 65% das crianças que hoje ingressam no ensino primário terão trabalhos que ainda não existem e, para os quais, a sua educação não os preparou, agravando as lacunas nas competências, bem como o desemprego na futura força de trabalho. Além disso, os sistemas de formação e qualificação de adultos pouco se desenvolveram na maioria das economias, facto que compromete a velocidade de adaptação da atual força de trabalho ativa de três mil milhões de indivíduos ao novo contexto;
3. As normas culturais antiquadas, mas prevalentes, e a inércia institucional criam barreiras, em especial no que concerne ao género. Apesar do aumento dos níveis de educação, as mulheres continuam sub-representadas na mão-de-obra remunerada, particularmente nos setores considerados de elevado potencial e nos postos de trabalho de alto nível.

O crescente ritmo de mudança tecnológica e globalização abriu novas oportunidades. Contudo, revelou igualmente a importância de alinhar as práticas empresariais, as políticas públicas e os sistemas de educação e formação com as competências necessárias hoje (FEM, 2017). Com efeito, ao investirem nas competências das suas populações, os países podem ajudar a garantir que a sua participação nos mercados globais se traduz em melhores resultados económicos e sociais (OCDE, 2017). A conjugação entre *hard skills* e *soft skills* afigura-se, assim, essencial e ainda mais premente quando se verifica a quantidade de adultos que não dispõe das competências necessárias para fazer face aos desafios da globalização. É crucial que se invista em competências que não só auxiliem os indivíduos na entrada no mercado do trabalho e os protejam dos riscos de perda dos seus postos de trabalho, mas também que promovam a competitividade a nível internacional e o progresso económico num mundo interligado (Balcar, 2016; Hurrell, 2016; Laker & Powell, 2011; OCDE, 2017). Os governos, os empregadores, os sindicatos, bem como os prestadores de educação e formação devem trabalhar em conjunto no sentido de criarem oportunidades de formação no local de trabalho, melhorar o acesso ao ensino formal para adultos e facilitar aos colaboradores a conjugação de trabalho e formação. Além disso, um maior reconhecimento das competências desenvolvidas de modo informal ajudará os trabalhadores na obtenção de novas qualificações, bem como na adaptação das suas carreiras a novas necessidades (OCDE, 2017).

Independentemente das suas competências atuais, os trabalhadores necessitarão de se requalificar durante as suas vidas laborais. Contudo, os sistemas educativos foram construídos em torno da educação das crianças e não dos adultos. A existência de oferta educativa para adultos representa um nicho que parece não compreender a requalificação e aperfeiçoamento contínuo da mão-de-obra. O aumento significativo da formação de adultos e das oportunidades de aprendizagem é, efetivamente, vital para assegurar que os três mil milhões de indivíduos já inseridos no mercado de trabalho – e os respetivos empregadores – possam navegar na agitação provocada pela quarta revolução industrial (FEM, 2017). Logo, a colaboração entre governos, educadores e setor privado é fundamental para o desenvolvimento e fortalecimento da infraestrutura educativa que

permita capacitar a aprendizagem contínua e as respetivas oportunidades de formação para os trabalhadores em todos os estádios das suas carreiras. Por conseguinte, as **características prioritárias** conducentes a esta reforma serão as seguintes (FEM, 2017; OCDE, 2017):

1. A passagem da educação na primeira parte do ciclo de vida para a aprendizagem em todas as fases da vida;
2. A modificação do sistema de acreditação, passando este a basear-se em “micro creditações” de competências que se adquirem ao longo do curso de vida;
3. A transferência da propriedade da aprendizagem para os alunos, ou seja, os trabalhadores/aprendentes deverão ser colocados no centro do processo, de forma a que tomem posse da sua própria formação/requalificação.

Construir uma cultura de aprendizagem ao longo da vida no local de trabalho implica passar de uma “educação para o emprego” para uma “educação para a empregabilidade”, bem como de uma “segurança no emprego” para uma “segurança profissional”. Uma estratégia-chave poderá consistir em integrar o recrutamento baseado em competências para complementar (ou substituir) modelos convencionais baseados em graus de ensino. Os sistemas de reconhecimento de competências poderiam, assim, ser organizados por governos e indústrias a nível nacional ou potencialmente global. Este tipo de organização criaria um *feedback* permanente entre os mercados de trabalho e os sistemas educativos, permitindo uma adaptação contínua e gradual por oposição à necessidade de reformas singulares de grande escala (FEM, 2017).

Para que esta transformação se possa operar importa que reflitamos em torno de **três princípios fundamentais** (FEM, 2017; OCDE, 2017):

1. Garantia de acesso universal e equitativo, uma vez que, frequentemente, as desigualdades criadas até ao ensino secundário são reforçadas na formação em contexto de trabalho. Trabalhadores com baixas qualificações tendem a ter uma menor exposição à formação no trabalho, ao passo que colaboradores detentores de maiores qualificações tendem a ter maior exposição;

2. Liderança e envolvimento de múltiplas partes interessadas, dado que apesar da educação ter impacto na maioria das áreas da vida pública e económica, os sistemas educativos atuais seguem, quase exclusivamente, as diretrizes dos órgãos governamentais, desconsiderando a representação de outras partes interessadas. Uma coordenação entre ministérios, empregadores, sindicatos e outras partes interessadas poderia, pois, conduzir a uma estratégia nacional de competências mais abrangente e eficaz. Os empregadores, em particular, têm um papel fundamental a desempenhar na conceção de um novo pacto social que inclui repensar o seu próprio papel como consumidores de capital humano “pronto”. As empresas devem, assim, investir e incentivar a aprendizagem ao longo da vida e a requalificação dos seus colaboradores, operando em estreita conexão com os educadores no sentido de apoiar o desenvolvimento de competências gerais e especializadas;
3. Planificação a longo prazo e reformas, uma vez que, de acordo com algumas estimativas, a duração média dos mandatos dos ministros da educação em todo o mundo é de cerca de 1,6 anos. Todavia, a reforma da educação exige reflexão e estabilidade a longo prazo, para além dos ciclos eleitorais, especialmente devido ao desafio transformador da quarta revolução industrial.

A iniciativa *SkillsFuture* (Singapura) é destacada como um exemplo de boas práticas e modelo para transformar o ecossistema educativo no que concerne à formação e qualificação de adultos. Com efeito, procura desenvolver competências, proporcionando cursos de formação “feitos à medida”, com o objetivo de produzir uma força de trabalho altamente qualificada e competitiva que contribua para um melhor padrão de vida. O governo singapurense reconhece que, devido aos avanços tecnológicos, as competências necessárias a um trabalho de hoje poderão não ser relevantes no futuro. Em consequência, esta iniciativa baseia-se na intenção de se avançar para uma economia em que os indivíduos procuram a aprendizagem ao longo da vida dentro das suas áreas de especialização, mas não de forma restrita às necessidades atuais dos seus empregos (FEM, 2017). Deste modo, pretende-se:

1. Auxiliar os indivíduos a fazer escolhas bem fundamentadas que conjuguem educação e formação e as suas próprias carreiras;
2. Desenvolver um sistema de educação e formação integrado, de elevada qualidade, que responda às necessidades da indústria em constante evolução;
3. Promover o reconhecimento do empregador e o consequente progresso da carreira do colaborador tendo por base as competências desenvolvidas e a aplicação das mesmas;
4. Promover uma cultura que apoie a aprendizagem ao longo da vida.

A crescente proliferação de informação, sob a forma de anúncios de emprego *online*, possibilita a previsão de competências emergentes numa economia local, quase em tempo real, através da colaboração entre empresas de análise de dados, agências de emprego e provedores de educação e formação. No Reino Unido, o *LinkedIn* e a *Greater Manchester Combined Authority* colaboram no sentido de analisar as vagas locais, bem como as mais de seiscentas mil competências dos diversos utilizadores locais do *LinkedIn* de forma a criar uma imagem detalhada das competências e dos empregos na região de Greater Manchester. Esta colaboração, a primeira deste tipo na Europa, considera que a educação não está suficientemente direccionada para as atuais lacunas de qualificação na força de trabalho, pelo que o seu objetivo central consiste no desenvolvimento de módulos de formação, a serem ministrados pela **Greater Manchester Combined Authority**, na tentativa de colmatar a falhas detetadas. De forma idêntica, o *The RightSkill Programme*, nos Estados Unidos da América, resulta de uma parceria entre um provedor de *software* de recursos humanos e um dos maiores sites de emprego *online*. Este programa foi projetado para, mediante o emparelhamento entre o repositório de dados históricos e em tempo real do mercado de trabalho e a educação baseada em competências, fornecer aos candidatos a emprego experiências de aprendizagem adaptadas que os preparam para carreiras com procura enquanto, simultaneamente, são estabelecidas parcerias com empregadores em busca de candidatos com o perfil adequado para determinado tipo de trabalho (FEM, 2017).

O fenómeno da globalização, as novas tecnologias, bem como as transformações a nível demográfico resultaram em mudanças profundas que se começaram a operar nas

duas últimas décadas. Com efeito, muitos empregos de “colarinho azul” na indústria desapareceram e os de “colarinho branco” estão a modificar-se, requerendo uma adaptação célere tanto dos trabalhadores como dos seus empregadores. Na verdade, quer as economias desenvolvidas, quer as emergentes, bem como a maioria dos governos e empresas por todo o mundo não parecem preparados para a requalificação de adultos necessária em larga escala (CIFOEG, 2016; FEM, 2017; OCDE, 2017).

Assistimos, pois, a uma fase de grande mudança no que diz respeito às competências úteis para o desempenho de muitos trabalhos, bem como à emergência simultânea de novos trabalhos que acompanham o surgimento da economia digital. Profissões que se constroem tendo por base a ciência, a tecnologia, a engenharia, a matemática, os média digitais e a comunicação estão a tornar-se a espinha dorsal do trabalho altamente qualificado, remunerado e procurado (FEM, 2017). Todavia, o crescimento deste tipo de emprego não está a ser estritamente conduzido pela tecnologia, mas também impulsionado pela mudança demográfica e pelas normas culturais. A profissão de “cuidador” – desde a puericultura e a assistência a idosos, passando pela enfermagem e terapia e indo até aos *personal trainers* e *career coaches* – também cresceu embora, muitas vezes, os salários permaneçam mais baixos (OCDE, 2017).

Ainda que o emprego a tempo inteiro seja a forma predominante de trabalho na maioria dos países desenvolvidos, uma crescente percentagem de indivíduos trabalha independentemente, conjugando rendimentos de fontes diversas. Estes formatos de trabalho alternativo variam do trabalho clandestino ao trabalho *freelance* em tempo integral, à subcontratação e ao empreendedorismo, podendo ser facilitados por vias tradicionais (empresas de pessoal, por exemplo) ou através de novas plataformas *online*. A maioria das redes de segurança social, os serviços financeiros e os sistemas de educação e formação de adultos não parecem estar preparados para esta crescente desformalização do trabalho. Se esta transformação resultará em maiores ganhos ou maiores perdas de emprego tem sido objeto de muitas previsões, sendo que, a maioria, aponta para a possibilidade das perdas ultrapassarem os ganhos a curto prazo, mas de as oportunidades

a médio-longo prazo poderem ser abundantes. Contudo, este cenário mais otimista só será cumprido caso se observem **duas condições básicas** (FEM, 2017; OCDE, 2017):

1. Que os trabalhadores possam ter acesso à aprendizagem durante todas as fases da sua vida, sendo-lhes proporcionadas oportunidades de requalificação que possibilitem o desenvolvimento das competências necessárias para o usufruto das novas oportunidades;
2. Que existam redes de segurança em vigor para apoiar a adaptação necessária, ou seja, será necessário o reconhecimento de todos os modelos de trabalho e a implementação ágil de novos regulamentos, bem como uma proteção social atualizada que considere indivíduos que trabalham, estudam, têm famílias e se reformam de forma diferente no seu ciclo de vida, por oposição ao conceito de emprego a *full-time* para um único empregador do passado. Estamos, pois, perante carreiras heterogéneas que exigem um sistema de proteção social adequado que possa amparar os trabalhadores nestas transições.

1.4. A TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Os sistemas de educação e formação necessitam de oferecer soluções para os desafios-chave – sob a forma de mudança demográfica, competição global, desenvolvimento tecnológico e a própria crise económica – que a Europa enfrenta. A teoria do capital humano, formalizada por Theodore Schultz na década de 1950, (Duvekot, 2014a; Duvekot, 2014b; Duvekot, Halba et al., 2014; Duvekot, Kang, & Murray, 2014; Enggaard & Aagaard, 2014; Olesen, 2014; Singh, 2014) entende que o valor das competências expira com o tempo e este facto é particularmente premente no mundo em mutação do século XXI. A aprendizagem ao longo da vida torna-se, conforme já pudemos constatar, uma prioridade, quer para a manutenção ou mudança de emprego e consequente sucesso económico, quer para a capacitação individual para uma participação plena na sociedade civil (CE, 2010; CIFOEG, 2016; FEM, 2017; Natal & Alves, 2016; OCDE, 2017).

Expandir as oportunidades de aprendizagem através do uso de tecnologias de informação e comunicação poderá constituir uma forma de inovar e aumentar a qualidade dos sistemas educativos. Com efeito, a utilização destas tecnologias pode ser bastante útil no sentido em que permite (FEM, 2017):

1. Remover as barreiras de entrada na educação;
2. Aceder ao conhecimento em qualquer momento e em qualquer lugar;
3. Incrementar a possibilidade de colaboração com os outros;
4. Fomentar as oportunidades para a personalização (incluindo diferentes ritmos e diferentes vias de aprendizagem);
5. Facilitar a possibilidade de aprendizagem autodirigida através do acesso aos recursos educativos abertos e cursos abertos massivos *online*.

As oportunidades de educação aberta tornam-se, pois, especialmente relevantes quando se considera a aprendizagem de adultos, uma vez que estes aprendentes possuem diferentes constrangimentos temporais – derivados das responsabilidades familiares e laborais – e as suas expectativas diferem também das dos aprendentes “tradicionais” (Muñoz et al., 2013). Além disso, as experiências prévias dos aprendentes adultos desempenham um papel norteador da sua aprendizagem, quer esta se processe por motivos pessoais ou orientados para a carreira profissional (FEM, 2017).

Neste sentido, parece-nos importante refletir sobre as quatro tendências que, aparentemente, definirão a forma como as sociedades europeias e os respetivos sistemas educativos se desenvolverão no futuro (FEM, 2017; Muñoz et al., 2013). Assim:

1. A globalização constitui uma tendência comum em todos os setores da sociedade, logo a educação não é exceção. Embora tradicionalmente os sistemas educativos sejam locais, existe já um número crescente de iniciativas além-fronteiras, como o programa *Erasmus* e o *eTwinning*, que promovem a colaboração e mobilidade dos aprendentes. Começa-se também a atribuir um maior peso à “glocalização” e às necessidades pessoais, ou seja, os serviços educativos globais passam a ser adaptados às necessidades e requisitos locais.

Por exemplo, os recursos educativos abertos poderão ser criticados por não se adaptarem às necessidades específicas de um determinado contexto linguístico, dado privilegiarem a língua inglesa. O fenómeno da “glocalização” facilita, em síntese, oportunidades de aprendizagem mais permeáveis;

2. A principal tendência demográfica que constitui o desafio-chave para o futuro da Europa é o envelhecimento da sociedade. Em 1950 a média de idade nos países da OCDE era de vinte e oito anos, em 2010 era já de trinta e oito anos e em 2100 estima-se que se situe nos quarenta e cinco anos. O envelhecimento da população europeia pressupõe um elevado número de aprendentes adultos e, consequentemente, uma maior procura de aprendizagem ao longo da vida como forma de atualizar as suas competências profissionais ou como forma de envelhecimento ativo. Acrescente-se que numa sociedade envelhecida é difícil produzir o número necessário de jovens, possuidores de um grau terciário, de modo a manter o crescimento económico baseado no conhecimento. Por conseguinte, o ensino terciário deverá tornar-se mais aberto aos aprendentes “não tradicionais” e os próprios sistemas de educação e formação terão de fornecer respostas ao aumento no número de indivíduos a solicitar formas de aprendizagem mais abertas e flexíveis;
3. O mercado de trabalho está a sofrer uma transformação provocada por uma economia baseada no conhecimento em que as competências necessárias a tarefas rotineiras são menos requisitadas e estão, inclusivamente, a ser substituídas por competências de maior complexidade que exigem uma atualização contínua. Parece, portanto, existir uma incompatibilidade entre as competências dos indivíduos e as reais necessidades do mercado de trabalho. Para melhorar a empregabilidade é essencial uma requalificação e esta só se adivinha concretizável através de uma aprendizagem ao longo da vida mais flexível e adaptada às necessidades dos aprendentes adultos;
4. Os desenvolvimentos tecnológicos atuais tendem a facilitar uma maior abertura e flexibilidade e a disponibilidade e acessibilidade das soluções tecnológicas

através da Internet constitui, de facto, uma das premissas da educação aberta. Estas soluções capacitam e encorajam o acesso a recursos educativos, comunidades de aprendizagem, bem como à troca global de conhecimento. Os cursos abertos massivos *online*, por exemplo, não podem ser compreendidos sem a capacidade tecnológica para disseminar conhecimento e melhorar a comunicação.

O potencial dos recursos educativos abertos para apoiar a aprendizagem de adultos ainda não foi suficientemente explorado. Com efeito, a novidade do conceito neste campo, bem como a ausência de reconhecimento cultural do processo de aprendizagem fora das estruturas formais constitui uma barreira. Além disso, a abordagem pedagógica, utilizada na maior parte destas iniciativas, não se adequa às necessidades dos aprendentes adultos (Muñoz et al., 2013). A própria ausência de coordenação entre as iniciativas de aprendizagem adulta, combinada com a carência de métodos credíveis de avaliação e reconhecimento da aprendizagem educativa aberta, representa um problema (FEM, 2017). Ressalve-se igualmente a ausência de competências digitais e de autodidatismo – e, por vezes, também de competências linguísticas – de uma geração de aprendentes educados num tempo em que estas competências não faziam parte dos currículos (Muñoz et al., 2013).

Efetuando uma projeção para o futuro, Muñoz et al (2013) preveem que, em 2030, a aprendizagem de adultos será ubíqua e o fosso digital não constituirá tão grande problema como hoje aparenta ser. É de crer que as tecnologias de informação e comunicação e a infraestrutura tecnológica desenvolver-se-ão continuamente e, como consequência, haverá uma abundância de recursos educativos abertos adaptáveis em todas as línguas. Idealmente, em 2030, combinar-se-ão diferentes fornecedores de recursos educativos abertos – governos, especialistas, comunidades, aprendentes, indústria e editores – tornando possível não só uma produção descentralizada de recursos, mas também uma (re)adaptação constante das atividades de aprendizagem às necessidades pessoais do indivíduo, possibilitando um contínuo redesenho do processo de aprendizagem e facilitando a aprendizagem autodirigida através dos recursos tecnológicos. Além disso, a

fluidez será também uma característica marcante na educação futura, dado que se espera que os aprendentes se possam mover de um cenário educativo para outro, combinando, assim, oportunidades educativas de uma forma que melhor se adequa às suas preferências e necessidades. Para melhor explorar esta fluidez, coexistirão múltiplos mecanismos de avaliação, reconhecimento e certificação.

Importa que, independentemente da abundância de recursos educativos abertos, se consiga reconhecer quando os aprendentes adultos estão aptos e/ou motivados para utilizá-los. Se há muito se encontram desvinculados de um processo de aprendizagem é essencial que, no futuro, continuem a existir rotas de aprendizagem definidas externamente e que ofereçam o apoio e orientação necessários para que estes aprendentes possam beneficiar do alcance e variedade das oportunidades de educação e formação. De igual modo, surge a necessidade de demonstrar a conquista de certos objetivos socialmente reconhecidos e externamente definidos. Diferentes formas para obter este tipo de reconhecimento estão já a ser experimentadas (Muñoz et al., 2013). A atribuição de *badges* (medalhas) constitui um exemplo de “um instrumento de avaliação que tem vindo a ganhar força no panorama da avaliação por pares” (Tavares et al., 2013, p. 38).

Estas credenciais digitais representam competências, interesses e conquistas obtidos pelo indivíduo através de projetos específicos, programas, cursos ou outras atividades, sendo que existe um ecossistema de aprendizagem que as apoia. Este, por sua vez, é constituído pelos emissores de medalhas (“*badge issuers*”), pelos vencedores de medalhas (“*badge earners*”) e pelos consumidores de medalhas (“*badge consumers*”) (Alliance For Excellent Education [AFEE], 2013).

Os **primeiros – emissores de medalhas** – são compostos pelo conjunto de indivíduos, escolas, empregadores, instituições, comunidades e grupos que criam as credenciais com o objetivo de demonstrar o domínio de competências e as conquistas que são de relevância para a entidade emissora. Esta irá, pois, determinar os critérios para ganhar a medalha, incluindo o currículo, as competências e as formas de avaliação que averigam se o indivíduo é merecedor do mesmo.

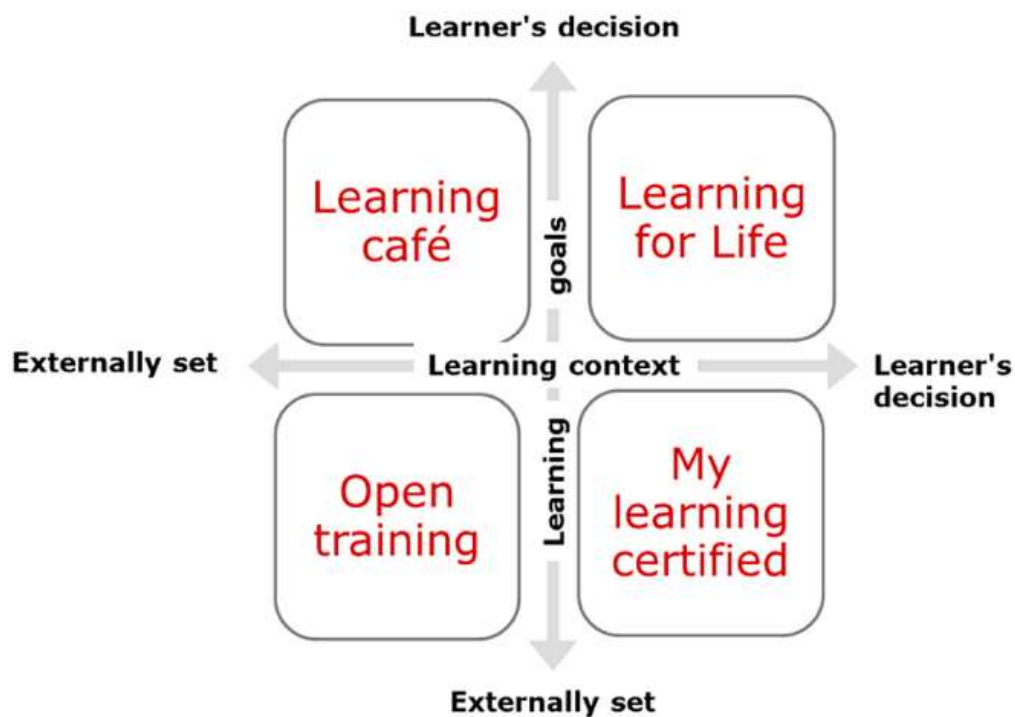
Os **segundos – vencedores de medalhas** – são os indivíduos que estão a aprender e que pretendem facultar uma imagem completa do seu conhecimento, competências e conquistas a vários públicos.

Os **terceiros – consumidores de medalhas** – são os provedores de educação formal e informal, indivíduos, empregadores, comunidades ou outros grupos que necessitam e/ou se interessam em aprendentes com as competências e conquistas representadas por uma medalha em particular.

Não é ainda claro se este tipo de mecanismos de avaliação, reconhecimento e certificação será oficialmente valorizado. É, todavia, evidente que esta aprendizagem aberta para adultos terá de oferecer instrumentos transparentes e devidamente reconhecidos que permitam que as competências desenvolvidas sejam documentadas. Neste sentido, Muñoz et al. (2013) propõem **quatro cenários de aprendizagem** para 2030 (Figura 2):

Figura 2

Os quatro cenários de aprendizagem aberta para adultos



1. **“Aprender para a vida”** – o processo de aprendizagem é conduzido pela motivação do aprendente que é livre de escolher, avaliar e conjugar os recursos de aprendizagem que julgar adequados. Uma vez que o processo de aprendizagem se centra em compreender determinado tópico – por exemplo, uma doença de que o indivíduo padece ou um problema concreto que necessita de resolver – não há, pelo menos inicialmente, uma necessidade de os resultados de aprendizagem se tornarem reconhecidos e, presumivelmente, também não é necessária orientação;
2. **“Café de aprendizagem”** – o processo de aprendizagem é conduzido pela motivação do aprendente para a obtenção de conhecimento, não havendo, portanto, uma necessidade direta de reconhecimento ou certificação. Todavia, o aprendente escolhe procurar auxílio e orientação de forma a não se perder num abundante universo de aprendizagem. Assim, está mais dependente de comunidades e grupos ou de portais de confiança que o poderão orientar nesta busca pelo conhecimento por entre uma paisagem rica em informação e desinformação;
3. **“A minha aprendizagem certificada”** – o aprendente opta por aprender de forma autónoma e autodirigida, mas o processo de aprendizagem é conduzido pelo desejo ou necessidade de cumprir um currículo ou um padrão definido externamente para receber reconhecimento e/ou certificação pelas suas conquistas. Haverá, portanto, uma abundância de diferentes oportunidades de aprendizagem e, consequentemente, os aprendentes terão um elevado grau de liberdade no que se refere a que recursos de aprendizagem usar, quando e como. Contudo, existirá uma estrutura geral que permitirá aos indivíduos obter reconhecimento pelas suas conquistas;
4. **“A formação aberta”** – este cenário constitui uma conjugação dos dois cenários anteriores, permitindo ao aprendente optar por estudar determinado tema, conectado a um padrão definido externamente (ainda que de forma vaga), usufruindo de um ambiente de aprendizagem mais estruturado, solidário e

colaborativo. Este cenário poderá, pois, conduzir a uma certificação, embora este possa não ser necessariamente o principal objetivo do aprendente.

Estes quatro cenários não são exclusivos, mas complementares e esboçam diferentes situações e configurações da aprendizagem aberta para adultos. Por conseguinte, os quatro deverão coexistir e possibilitar a livre movimentação dos aprendentes que optarão por um ou por outro à medida que os seus objetivos de aprendizagem e necessidade de orientação se alterem. Segundo Muñoz et al. (2013), para que tal se cumpra será necessário tomar **seis medidas**:

1. **Inclusão** – garantir a participação de todos os indivíduos na aprendizagem aberta para adultos, sendo essencial que se encerre o fosso digital, melhorando as competências digitais, que se ultrapassem as barreiras de localização e de língua para aceder aos recursos e que se encoraje os indivíduos a tomar controlo da sua própria aprendizagem, aconselhando-os e orientando-os. A implementação de sistemas de orientação especialmente focados em indivíduos desfavorecidos e em competências relacionadas com o emprego constitui um exemplo de uma medida a curto prazo, ao passo que a longo prazo seria interessante permitir que os aprendentes se movessem entre diferentes situações de aprendizagem, incluindo a sua transferência entre situações formais, não formais e informais, culminando, idealmente, com a eliminação das barreiras económicas de forma a garantir a educação pós-secundária gratuita por todo o mundo;
2. **Produção** – apoiar a produção de recursos educativos abertos que tomem em consideração as necessidades específicas dos aprendentes adultos como, por exemplo, a flexibilidade, o autodidatismo e as competências relativas ao trabalho. É crucial que se ultrapasse o paradigma da educação formal dirigida pelo professor e que, concomitantemente, se facilite a execução dos cenários “Aprender para a vida” e “A minha aprendizagem certificada”;
3. **Qualidade da educação aberta** – o aspeto social e descentralizado que se pretende conferir à aprendizagem aberta para adultos, bem como à capacidade de autogestão do processo de aprendizagem premente em alguns cenários,

impede ou limita qualquer intervenção central pública sobre a qualidade daquela. Deste modo, será importante que, a curto prazo, possa ser definido, pela União Europeia ou a nível nacional, um conjunto mínimo de critérios de qualidade que possa auxiliar na sinalização de prestadores de aprendizagem aberta para adultos confiáveis. A longo prazo, seria desejável uma combinação de mecanismos de avaliação da qualidade que conjugassem um *rating* social e opiniões dos utilizadores;

4. **Pedagogia** – o indivíduo deverá tomar controlo da sua própria aprendizagem, personalizando-a consoante as suas necessidades. No entanto, dado que, em pelo menos dois cenários, alguns aprendentes necessitarão ou preferirão orientação humana, existe ainda espaço para a figura do professor que, todavia, desempenhará um papel diferente do que tem hoje. Parece, assim, essencial promover as comunidades de aprendizagem de forma a introduzir um maior significado social nos processos de aprendizagem. A interação de pares mediante, por exemplo, a utilização dos média sociais é fortemente recomendada;
5. **Certificação** – para melhor fazer corresponder as necessidades da sociedade e as competências dos aprendentes adultos torna-se necessário reconhecer as competências adquiridas através da aprendizagem aberta para adultos. Com efeito, o aspeto do reconhecimento encontra-se presente em dois dos cenários já explicitados. É, portanto, crucial que se comece por modificar a perceção social e institucional do valor da aprendizagem aberta para adultos, de forma a que reconheçam que a aprendizagem fora dos contextos formais é igualmente relevante. Assoma, assim, a importância dos mecanismos de reconhecimento de aprendizagens prévias que, contribuindo para a consciencialização das competências desenvolvidas pelos aprendentes mediante a aprendizagem informal, pode contribuir para uma valorização da educação aberta, bem como para uma possível conjugação de certificações formais e informais (como o já referido no caso das medalhas). Além disso, os próprios portefólios pessoais, em

que os indivíduos podem armazenar e gerir e demonstrar as competências já desenvolvidas, devem ser apoiados e tornados convencionais. Se assim se processar, o monopólio, detido pelo setor público, na área da certificação tornar-se-á mais flexível e aberto;

- 6. Sustentabilidade** – para tornar sustentável o sistema de aprendizagem aberta para adultos é necessário explorar e implementar novos modelos de negócio. Considerando a forte conexão entre a aprendizagem de adultos e o mercado de trabalho, poder-se-á optar por um cofinanciamento pelos setores público e privado que retirará vantagem do capital humano adquirido através da aprendizagem aberta para adultos (empresas, por exemplo) ou poder-se-á cobrar por serviços extra como ligar os aprendentes ao mercado de trabalho.

Em suma, são necessários esforços dedicados se se pretende evitar o risco de manter ou até reforçar a desigualdade e a exclusão social, que poderia ocorrer se o cenário aberto que beneficia apenas o privilegiado for o único a concretizar-se (Muñoz et al., 2013). Todos os aprendentes deverão ser empoderados com as competências da educação aberta que são compostas pela competência de aprendizagem autodirigida, pela competência digital, pela capacidade de fazer escolhas e de estar motivado para beneficiar deste tipo de aprendizagem (FEM, 2017; Muñoz et al., 2013).

CAPÍTULO II. A LÍNGUA: UM FENÓMENO SOCIAL

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O ser-humano necessita de um meio de comunicação socialmente contextualizado que, comumente, designamos como língua. A clara definição deste conceito é dificultada pelo estatuto de fenómeno social e consequente complexidade a este inerente. Não obstante, os autores concordam em defini-lo como um sistema de símbolos, regido por regras e organizado como um todo, cujas funções implicam o fornecimento de informação, a expressão de sentimentos e emoções, o exercício da autoridade e a delimitação da identidade (Okal, 2014).

O desenvolvimento de competências linguísticas é um investimento valioso para a sociedade, enriquecendo-a cultural e economicamente (Gazzola, 2016). Por conseguinte, é compreensível que se atribua tamanha relevância aos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (Kramsch, 2014). Com efeito, nunca estes processos se revelaram tão interativos e imaginativos. Paradoxalmente, nunca a tensão entre o que é ensinado em sala de aula e o que irá ser necessário no mundo real foi tão premente (Gazzola, 2016; Kramsch, 2014; Okal, 2014).

Interpretada como uma tensão entre o mundo moderno, como o conhecemos, e o mundo da modernidade tardia, introduzido pela globalização, questiona os princípios modernistas sobre os quais o ensino de línguas estrangeiras tem assentado. De facto, estas premissas, enraizadas no Iluminismo do século XVIII, serviam de fundamento para o trabalho dos professores de língua estrangeira. Toda a sua atuação baseava-se nas seguintes características imutáveis (Komorowska, 2013; Kramsch, 2014):

1. **a existência de estados-nação**, cada um com a sua língua e cultura nacionais;
2. **a standardização das línguas**, acompanhadas de gramáticas e dicionários que atestavam o uso correto da língua a emular;
3. **a superioridade das línguas nacionais** sobre os dialetos regionais;
4. **a definição de fronteiras claras entre línguas nativas e línguas estrangeiras** e entre estas para que se pudesse inequivocamente saber se um indivíduo estava a falar francês, alemão, inglês, espanhol padrão ou espanhol regional;
5. **a codificação de normas para o uso correto da língua**, às quais os aprendentes deveriam obedecer sob pena de não serem compreendidos e/ou aceites pelos falantes nativos.

Estas características assentavam em três eixos específicos da modernidade, que viriam a ser amplamente contestados pelas alterações introduzidas pelo fenómeno da globalização (Komorowska, 2013; Kramsch, 2014):

1. **ordem versus desordem** no uso da língua;
2. **pureza versus impureza**;

3. normalidade *versus* anormalidade.

O primeiro eixo – **ordem *versus* desordem no uso da língua** – pressupunha a existência de formas corretas e incorretas de utilização da língua, atestadas não só por formas sintáticas e lexicais estáveis difundidas por gramáticas e dicionários, mas também pela emulação do falante nativo. Além disso, o método de ensino favorecia sempre a cultura nacional do aprendente em detrimento da cultura alvo. Em consequência, um dos resultados da globalização consiste na tensão entre estilos pedagógicos locais e globais, bem como na exacerbação da rivalidade entre as línguas estrangeiras ensinadas em instituições de ensino em todo o mundo, favorecendo-se o ensino de inglês e sustentando-se a competição entre estados-nação sobre qual a língua que poderá contrabalançar o poder esmagador do inglês global (Komorowska, 2013; Kramsch, 2014).

O segundo eixo – **pureza *versus* impureza** – centrava-se no facto de os sistemas linguísticos comportarem estruturas e limites claros que devem ser obedecidos. De modo inverso, formas híbridas e mudanças de código deveriam ser evitadas. Caso o indivíduo possuísse conhecimento de duas línguas estrangeiras deveria utilizar cada uma na sua forma pura e autêntica. A globalização veio colocar em questão a pureza da língua padrão, bem como a autenticidade do seu uso por falantes nativos. A comunicação *online*, proporcionada pelo advento da Internet, veio expor os aprendentes ao mundo real heteroglóssico no qual reina o hibridismo linguístico (Komorowska, 2013; Kramsch, 2014).

O terceiro eixo – **normalidade *versus* anormalidade** – considerava o falante monolíngue e monocultural da língua padrão como representante das normas linguística e cultural e, portanto, exemplo a ser fielmente seguido pelo aprendente da língua. Em consequência, estas normas deveriam ser reforçadas através dos mecanismos disciplinares das instituições educativas. Contudo, verificamos que o uso quotidiano da língua caracteriza-se pela imprevisibilidade pragmática, pela incerteza semiótica e por uma mercantilização da língua que injeta camadas adicionais de significado nos significantes aparentemente estáveis dos dicionários e nas normas previsíveis dos géneros convencionais (Komorowska, 2013; Kramsch, 2014).

A revolução comunicativa das décadas de 1970 e 1980, que deu ênfase à necessidade de os aprendentes adquirirem competências utilizáveis, contrastou fortemente com as anteriores que se centravam no domínio das complexidades do sistema linguístico, sem a preocupação do seu valor como meio de comunicação (Gazzola, 2016; Komorowska, 2013). A globalização atribui grande importância a este uso, embora lhe confira outro enquadramento. Com efeito, o conhecimento de uma língua estrangeira está a adquirir cada vez maior relevância, uma vez que contribui para o capital económico e simbólico do aprendente. A mobilidade de pessoas e capital, as tecnologias e redes de informação global vieram modificar as condições sob as quais as línguas estrangeiras são ensinadas, aprendidas e usadas. Os códigos, normas e convenções que, anteriormente, auxiliavam os aprendentes a comunicar com sucesso fora da sala de aula, foram desestabilizados. Estas mudanças pedem uma pedagogia mais reflexiva, interpretativa, historicamente fundamentada e politicamente envolvida que aproxime a aprendizagem da língua do mundo real do trabalho e da economia (Kramsch, 2014; Okal, 2014).

Nesta era de globalização, o ensino de línguas estrangeiras deverá, pois, colocar em questão os seguintes pressupostos (Kramsch, 2014; Okal, 2014):

1. **o modelo de falante nativo;**
2. **a abordagem sincrónica;**
3. **os aspetos formais dos géneros textuais;**
4. **a relação entre literatura e cultura.**

Relativamente ao primeiro pressuposto – **o modelo de falante nativo** – importa compreender que este nunca contemplou toda a variedade fonológica, estilista, étnica e social. Na verdade, o ensino centrou-se sempre numa variedade padrão de um falante nativo urbano e razoavelmente educado. No mundo de hoje, adensa-se o fosso entre este padrão e o falante nativo multilingue. Com efeito, a mobilidade global, a Internet, as redes sociais, bem como a influência global da pragmática inglesa e anglo-americana, não nos permitem afirmar que todos os falantes nativos falam do mesmo modo em todas as circunstâncias. Por conseguinte, já não devemos focar-nos em competências discretas e testáveis, mas em processos, ou seja, na consciência da língua (com L maiúsculo), na

flexibilidade cognitiva, na imaginação metafórica e na competência simbólica. A opção por esta via permitir-nos-á auxiliar os aprendentes na gestão de identidades e posições dos sujeitos, discutindo a forma como falantes, escritores, interlocutores e personagens fictícias se posicionam face aos outros através da língua. O objetivo consistirá não só em expor os alunos a uma diversidade de sotaques e registos, mas também em envolvê-los ativamente nas diferenças sociais e políticas que indexam. De facto, só deste modo poderemos transformá-los em indivíduos multilingues, sensíveis à diversidade linguística, cultural e semiótica e dispostos a comprometerem-se com a diferença, isto é, a lidar com as diferenças nas perspetivas sociais, culturais, políticas e religiosas (Kramsch, 2014; Okal, 2014).

O segundo pressuposto – **a abordagem sincrónica** – remete-nos para o facto de os professores não se poderem restringir somente à aplicação de descobertas da investigação à sua prática de ensino. Torna-se essencial a reflexão conjunta de professores e alunos sobre os aspetos subjetivos do ensino e aprendizagem da língua, analisando a forma como se percecionam a si e aos outros, a história que recordam do passado, bem como o modo como perspetivam o futuro. Com efeito, o fenómeno da globalização contribui para que os professores se concentrem menos na forma predeterminada de transmitir informações objetivas e mais no discurso como construtor de significados historicamente e subjetivamente contingentes. O próprio conceito de cultura passa a centrar-se na forma como as memórias intergeracionais permeiam as conversas do presente. Neste sentido, será mais adequada a adoção de uma abordagem diacrónica, típica das humanidades (Kramsch, 2014; Okal, 2014).

O terceiro pressuposto – **os aspetos formais dos géneros textuais** – coloca-nos perante a impossibilidade de não associar o ensino de língua estrangeira a uma atividade política, isto é, a uma atividade em que as relações de poder são discutidas e negociadas. Embora não se pretenda que o professor imponha as suas perspetivas dos acontecimentos, pretende-se que este exponha os aprendentes a diferentes perspetivas, ainda que controversas, auxiliando-os na discussão de pontos de vista adotados por falantes, escritores ou *bloggers*, não os limitando, portanto, à análise formal dos géneros textuais.

Deste modo, modifica-se o papel do professor que, de gestor da sala de aula e fornecedor de informação, passa a coadjuvante da análise e interpretação, posicionando os factos no devido contexto histórico e subjetivo. De facto, os aprendentes que priorizam a comunicação e as comunidades dispõem de discursos internalizados de redes sociais, como o *Facebook*, bem como do mundo da conectividade eletrónica, em geral. Estes discursos fizeram-nos esquecer que existem outras formas de envolvimento com os outros, com a língua e consigo próprios que se denominam infraestruturas culturais. Cabe, pois, ao professor possibilitar-lhes o contacto e concomitante análise e interpretação destes discursos (Kramsch, 2014; Okal, 2014).

O quarto pressuposto – **a relação entre literatura e cultura** – está diretamente relacionado com o anterior, no sentido em que a era da globalização exige maiores capacidades reflexivas e interpretativas tanto do aluno como do professor. A literatura oferece, assim, um “gancho narrativo” que pode despertar a capacidade imaginativa, bem como o envolvimento emocional do aprendente, permitindo criar empatia com as personagens, mesmo sem conseguir entender completamente as experiências que não foram, por si, vivenciadas. Por conseguinte, o reforço da ligação entre o estudo da língua e os estudos literários e culturais é essencial para restaurar os domínios da imaginação e da fantasia: “While fantasy might be seen as having individualistic and even escapist connotations, imagination in its collective forms can be seen today as the prerequisite for empathy and a staging ground for moral action”³ (Kramsch, 2014, p. 309).

Importa, portanto, que o professor não se limite unicamente à forma correta de se construir frases, parágrafos e textos, mas que encare a essência de uma palavra, de um enunciado, de um silêncio, dentro ou fora da sala de aula, como uma manifestação da voz do falante/escritor, enformada por uma consciência da situação comunicativa global (Gazzola, 2016; Komorowska, 2013). Para o professor, esta desenvolve-se quer através das

³ Embora a fantasia possa ser vista como tendo conotações individualistas e até escapistas, a imaginação nas suas formas coletivas pode ser vista hoje como o pré-requisito para a empatia e palco para a ação moral (tradução nossa).

experiências e memórias dos alunos, quer através da reflexão sobre a sua própria experiência, baseada na sua formação profissional e multidisciplinar. Para os aprendentes, desenvolver a sua própria voz cada vez mais significa desenvolver a capacidade de ouvir as vozes dos outros. Este será, sem dúvida, um objetivo educativo crucial se se pretende uma aprendizagem para a vida (Kramsch, 2014; Okal, 2014).

2.2. O MULTILINGUISMO

A utilização de termos como bilinguismo, trilinguismo e multilinguismo é hoje comum. Contudo, para os efeitos deste estudo, focar-nos-emos neste último conceito, uma vez que pode também englobar as outras duas noções. Se nos restringirmos à raiz etimológica deste conceito, facilmente constataremos que deriva de duas palavras latinas: *multi*, que significa muitos, e *lingua*, que significa língua (Komorowska, 2013). Assim, multilinguismo representará a capacidade de um falante para se expressar em muitas línguas com igual proficiência. Todavia, a investigação veio já demonstrar que, quer nas práticas comunicativas escritas, quer nas verbais, a proficiência numa língua tende a dominar num conjunto multilingue. Por outro lado, o conceito de multilinguismo pode igualmente ser entendido como a coexistência de várias línguas numa determinada sociedade, podendo estas ser inseridas em uma das seguintes categorias: oficiais ou não oficiais; nativas ou estrangeiras; nacionais ou internacionais (Okal, 2014).

Um determinado país ou sociedade é geralmente considerado multilingue se os seus membros ou cidadãos são multilingues. Estes demonstram, em muitas ocasiões, competências comunicativas identificáveis em várias línguas. No entanto, e tal como já foi mencionado, a prática de um multilinguismo perfeito é rara, dada a tendência para prevalecer apenas uma língua, subordinando-se as outras a esta. De facto, a existência de uma clara diferenciação funcional entre duas línguas é, geralmente, denominada diglossia. Assim, uma língua considerada de variedade baixa pode ser utilizada em casa ou em ambientes informais, ao passo que a de variedade alta é usada em situações formais (Komorowska, 2013). Existem também outros casos em que está envolvida a diferenciação

funcional de três línguas – triglossia – fenómeno que pode ser testemunhado, por exemplo, no Quénia em que o inglês, língua de variedade alta, é utilizado como o único meio de instrução de todas as disciplinas ministradas nos vários níveis de ensino. Com efeito, apesar do *kiswahili* ser uma das línguas oficiais do país, limita-se a ser aplicado no ensino de *kiswahili* enquanto disciplina. Acresce ainda o facto de cerca de quarenta línguas indígenas serem faladas em casa e em outros ambientes sociais. No entanto, nenhuma destas é utilizada como meio de instrução em qualquer uma das instituições de ensino no Quénia (Okal, 2014).

De acordo com Komorowska (2013) e Okal (2014), o estatuto do multilinguismo pode ser oficial ou não oficial:

1. É **oficial** quando está consagrado na Constituição do país e é aplicado, quer no setor da educação (processos de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino básico, secundário e superior), quer nos compromissos oficiais nacionais e internacionais (processos parlamentares, atividades judiciais, conferências locais e internacionais);
2. É **não oficial** quando, não estando consignado na Constituição do país, é colocado em prática nas interações diárias entre comunidades étnicas vizinhas (comércio, desportos e funções religiosas).

Um país com estatuto oficial multilingue dispõe de um quadro teórico concebido de forma clara e sustentado por uma lei devidamente consagrada na Constituição. É o caso de países como a Suíça, o Canadá e a Bélgica (Komorowska, 2013; Okal, 2014). Surpreendentemente, apesar de terem obtido a sua independência há mais de cinquenta anos e de terem numerosas línguas indígenas – algumas das quais servem como língua franca – os países africanos acabaram por adotar as línguas estrangeiras dos colonizadores como línguas oficiais (português, inglês e francês).

A prática do multilinguismo pode ter consequências linguísticas e políticas. Estas últimas assentam na ordem económica e política das sociedades e contribuem, a longo prazo, para a criação de línguas maioritárias e minoritárias, sendo que as primeiras diferem

na importância e domínio alcançados. As consequências linguísticas podem subdividir-se em cinco (Komorowska, 2013; Okal, 2014):

1. A **criação e o crescimento de uma língua franca** que, normalmente, se desenvolve devido à necessidade de comunicação entre diferentes grupos;
2. O **desenvolvimento de línguas mistas**, isto é, os falantes tendem a misturar as línguas durante a comunicação verbal, o que poderá resultar na criação de gírias;
3. O **desenvolvimento de estratégias linguísticas de comunicação cruzada** como a mudança ou a mistura de códigos. Quando se alterna entre uma língua usada em casa e outra utilizada fora desse ambiente, ocorre necessariamente uma mudança de código;
4. A **criação de uma diferenciação diglósica** em que, em duas línguas oficiais, há uma que tende a dominar sobre a outra que é entendida como subordinada. No continente africano, por exemplo, as línguas portuguesa, inglesa e francesa são classificadas como de variedade alta, ao passo que as línguas indígenas são identificadas como de variedade baixa;
5. O **desenvolvimento de competências comunicativas interculturais**.

Os princípios do regionalismo e internacionalismo, adotados por muitos países, e especialmente prementes nos campos do comércio, inovação e avanços tecnológicos, exigem que os falantes sejam proficientes em línguas de trabalho. Deverão, portanto, dominar uma língua comum, para além das línguas nativas, de forma a conduzir as suas atividades (Kramsch, 2014). Por conseguinte, um falante monolíngue terá necessariamente de aprender mais línguas para que possa estar em sintonia com os demais num mundo em rápida mudança. A prática do multilinguismo em contexto educativo – formal e informal – pode, pois, comportar amplos benefícios (Komorowska, 2013; Okal, 2014):

1. **Síntese e expressão clara do conhecimento** – saber uma língua indígena poderá proporcionar-nos o acesso a uma vasta reserva de sabedoria, conhecimento e competências. Com efeito, o domínio de uma língua oficial e de uma língua indígena capacita o falante para sintetizar o conhecimento e expressá-lo corretamente. A

inclusão do estudo de línguas indígenas em contexto educativo possibilita, assim, o cumprimento deste objetivo;

2. **Comunicação mais rápida e fácil** – um falante monolíngue pode ser descrito como um animal restrito na comunicação. Esta “fixidez de referência” implica a ligação rígida entre a mensagem transmitida pelo animal e o seu referente no mundo real (um rugido dirigido a um inimigo ou um odor especial como forma de atração para acasalamento). Além disso, falar apenas uma língua poderá ser comparado a um estágio holofrístico de desenvolvimento da linguagem, ou seja, o falante monolíngue estaria ainda em processo de aquisição e desenvolvimento da língua e, portanto, agiria como uma criança que emprega uma única palavra para designar toda uma frase, desejo ou necessidade. A aprendizagem de línguas estrangeiras permite que o indivíduo se mova para outro estágio de desenvolvimento da linguagem, evitando restrições na comunicação;
3. **Aumento da flexibilidade e criatividade intelectuais** – estudos recentes demonstram que as crianças que crescem num ambiente em que se fala mais do que uma língua, desde idade precoce, são mais perceptivas e intelectualmente flexíveis do que as que falam apenas uma língua. Por regra, sentem-se confortáveis e são igualmente fluentes nas duas línguas de casa e podem ainda aprender uma terceira ou quarta língua. Idênticos resultados poderão ser obtidos em contexto escolar se as crianças forem expostas a diferentes línguas;
4. **Compreensão de diferentes culturas e experiências** – cultura e sociedade desempenham um papel crucial na existência das línguas. Neste sentido, o multilinguismo aumenta a compreensão e a apreciação automáticas dos valores culturais das sociedades que estão contidas nas línguas em causa. As experiências ganhas por aprender diferentes línguas tendem a modificar as atitudes, competências e crenças dos indivíduos, bem como a expandir a sua visão do mundo;
5. **Capital humano sólido** – embora os custos envolvidos no desenvolvimento de competências linguísticas sejam consideráveis, a ausência de investimento será bastante prejudicial, resultando na fragilidade do capital humano;

6. **Contributo para a unidade nacional** – especialmente visível se os indivíduos aprendem línguas nacionais, para além das línguas indígenas e da língua franca. Durante o processo de aprendizagem é provável que tendam a valorizar a união;
7. **Vantagem competitiva no mercado de trabalho atual** – o domínio de uma (ou mais) língua(s) estrangeira(s) é uma competência essencial para competir, com sucesso, na economia global. Não obstante a importância das competências académicas e profissionais, os empregadores exigem também fluência em línguas específicas: “therefore, being a multilingual is a plus to any job seeker in this millenium”⁴ (Okal, 2014, p. 227).

2.3. O PROFISSIONAL MULTILINGUE

O desenvolvimento de competências linguísticas poderá revelar-se um fator determinante na execução dos processos de produção, compra e venda. O Conselho da Europa tem, inclusivamente, insistido na importância do investimento no ensino de línguas estrangeiras, com vista à promoção da mobilidade da força de trabalho no mercado único. De facto, a teoria económica neoclássica, preconizada por Alfred Marshall no final do século XIX, sugere que a mobilidade dos fatores de produção (trabalho e capital) aumenta a eficiência económica (Hanemann & Scarpino, 2016). Deste modo, a mobilidade da força de trabalho pode reduzir as diferenças nas taxas de desemprego entre regiões e igualar a produtividade marginal do trabalho, melhorando a eficiência alocativa. Todavia, a mobilidade dos trabalhadores na União Europeia continua a ser um fenómeno limitado (Hanemann & Scarpino, 2016; Moeller & Abbott, 2018).

Promover a aprendizagem de línguas estrangeiras é não só importante para facilitar a mobilidade, mas também para a integração de migrantes na sociedade do país recetor. O grande desafio dos países europeus consistirá em encorajar a mobilidade dos cidadãos enquanto, simultaneamente, acomoda as necessidades linguísticas dos recém-chegados de

⁴ “portanto, ser multilingue é uma vantagem para qualquer indivíduo que procure trabalho neste milénio” (tradução nossa).

forma a evitar a exclusão e o surgimento de comunidades separadas (Hanemann & Scarpino, 2016; Moeller & Abbott, 2018).

A questão que se impõe é se a fórmula língua materna mais duas línguas estrangeiras – MT+2 – poderá contribuir para a consecução de dois objetivos socioeconómicos da União Europeia que se revelam aparentemente contraditórios: **(i)** a promoção da mobilidade interna e **(ii)** a facilitação da inclusão e coesão sociais. Atendendo a que apenas uma minoria dos cidadãos europeus é proficiente em línguas estrangeiras e que a eficácia dos sistemas educativos nesta área tem ainda de ser melhorada, é de crer que nem a fórmula MT+2, nem a promoção de uma única língua veicular sejam adequadas para, num futuro próximo, cumprir esses objetivos (Moeller & Abbott, 2018).

Ainda que a maioria dos cidadãos europeus, ou, no mínimo, a geração mais jovem, conseguisse falar fluentemente duas línguas estrangeiras, a fórmula MT+2 provavelmente não seria a melhor política linguística para promover, em simultâneo, a mobilidade e a inclusão, a não ser que acompanhada por outras medidas políticas linguísticas. Na verdade, parece impossível antecipar quais as competências linguísticas que se irá necessitar no futuro e não há qualquer garantia de que as que se aprende no ensino obrigatório sejam as necessárias quando de uma mudança para o estrangeiro na vida adulta. Para além disso, um indivíduo poderá ainda deslocar-se várias vezes para diferentes países e por diferentes períodos (Moeller & Abbott, 2018).

Uma possível resposta para este problema seria investir na aprendizagem de uma língua amplamente falada que pudesse servir de língua veicular em diversos países. Na Europa este papel é largamente (mas não exclusivamente) desempenhado pela língua inglesa. Contudo, estudos demonstram que o inglês ainda não atingiu o estatuto de competência básica universal na Europa (Gazzola, 2016; Hanemann & Scarpino, 2016; Moeller & Abbott, 2018). Com efeito, apenas 7% dos cidadãos é falante proficiente de inglês como língua estrangeira. A maioria enquadra-se nos níveis intermédio e elementar. Apesar dos investimentos massivos no ensino de inglês no sistema educativo, o bilinguismo não é exetável num futuro próximo. Em resultado, não existe ainda uma língua comum

amplamente falada, a um nível bom ou proficiente, pela vasta maioria dos cidadãos europeus.

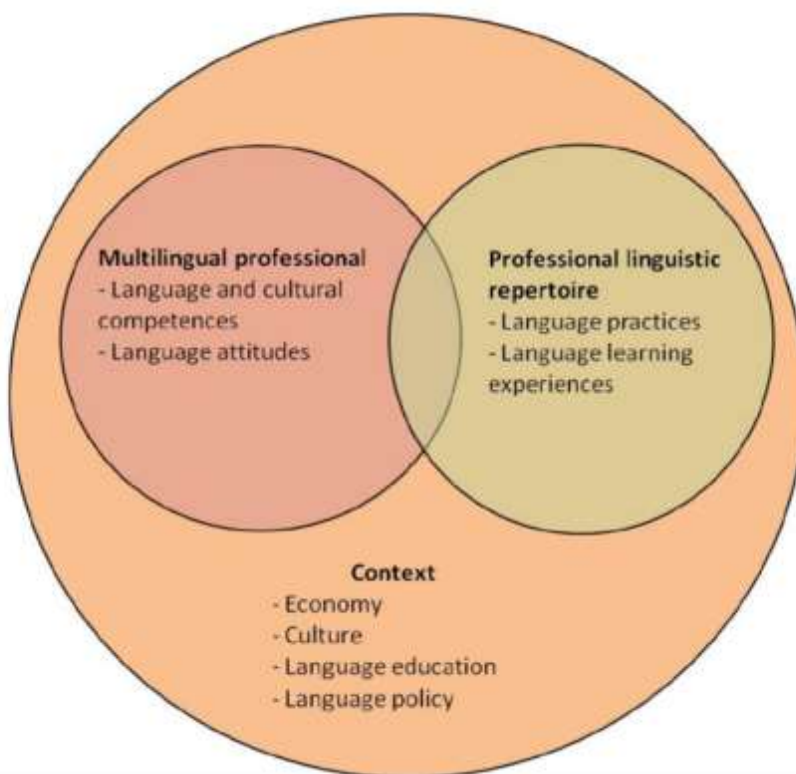
Considerando que a proficiência na língua oficial de um país aumenta a probabilidade de migrar para esse país, as políticas linguísticas, cujo objetivo se centra na promoção do inglês como única língua veicular na Europa, promoverão a mobilidade em direção aos países de língua inglesa ao invés de para outros estados-membro (Hanemann & Scarpino, 2016). De facto, embora o inglês possa ser útil no acesso a programas do ensino superior em grandes cidades como Milão e Berlim, bem como na eventual construção de carreiras em bancos ou firmas de tecnologias de informação aí sedeadas, é provável que não seja o suficiente para a completa integração em sociedades em que o italiano e o alemão ainda são as línguas dominantes (Moeller & Abbott, 2018). Consequentemente, nem a fórmula MT+2, nem só a língua inglesa representam um meio de resolver a tensão entre mobilidade e inclusão. No entanto, poderão ser complementares a outras políticas linguísticas que deverão ser implementadas como, por exemplo, a aprendizagem de uma língua *on demand*, isto é, a possibilidade de aprender uma língua antes de se mudar para o estrangeiro e/ou imediatamente após a chegada ao país recetor. Esta hipótese poderá tornar-se mais relevante, de fácil acesso e menos onerosa (Moeller & Abbott, 2018).

A importância do desenvolvimento das competências linguísticas dos migrantes tem sido objeto de amplo debate na Europa, destacando-se a proficiência na língua local como condição para a integração social e económica. Embora a evidência empírica tenda a confirmar esta perspetiva, a integração não depende unicamente da proficiência linguística. O seu impacto é positivo na empregabilidade, bem como no salário auferido pelo migrante (Hanemann & Scarpino, 2016). Contudo, a capacidade para trabalhar com indivíduos provenientes de uma vasta variedade de culturas, ou seja, a compreensão intercultural é uma competência cada vez mais procurada pelas empresas que entendem a importância de atender não só ao conteúdo de uma mensagem, mas também ao contexto específico em que esta é enunciada. Colaborar, negociar significados, mediar mal-entendidos constituem competências cruciais num mundo diverso e multilingue em que cosmovisões, costumes, culturas e tradições entram frequentemente em rota de colisão (Moeller & Abbott, 2018).

Torna-se, assim, essencial que se aborde de forma mais pormenorizada a aprendizagem e o uso da língua em contexto laboral (Worp et al., 2017). Neste sentido, importa considerar três dimensões interrelacionáveis (Figura 3):

Figura 3

Modelo holístico do multilinguismo no local de trabalho



Nota. Transcrita de “From bilingualism to multilingualism in the workplace: The case of the Basque Autonomous Community” de K. Worp et al., 2017, *Language Policy*, 16 (4), p. 413 (<https://doi.org/10.1007/s10993-016-9412-4>).

1. **O profissional multilingue** – representa o indivíduo que se destaca pelas suas competências linguísticas e culturais, bem como pelas suas atitudes linguísticas;
2. **O repertório linguístico** – centra-se nas práticas linguísticas (todas as diferentes línguas utilizadas pelos profissionais na empresa e forma como as utilizam) e nas experiências de aprendizagem de línguas;

3. O contexto social alargado – implica as circunstâncias externas que influenciam as práticas linguísticas e que estão diretamente relacionadas com quatro estruturas sociais: economia, cultura, ensino de línguas e políticas linguísticas.

Este modelo (Figura 3) foi aplicado num estudo efetuado na comunidade autónoma basca, após a implementação de uma forte política de internacionalização das PME face à recente crise económica. Tratando-se de uma zona em que se fala basco e espanhol – ainda que esta seja a língua socialmente dominante – e o inglês tenha já sido introduzido como terceira língua em todos níveis de ensino, constata-se que os empregados têm uma atitude positiva relativamente ao multilinguismo em geral, bem como aos falantes multilingues, em particular. Não obstante, Worp et al. (2017) consideram que a forma de lidar com as diferenças culturais se aprende com a prática, dado que apenas uma minoria tem acesso a aulas ou seminários que abordam este tópico e estes não são, por norma, organizados pelas empresas em que trabalham. No que diz respeito a tarefas linguísticas complexas, como redigir um contrato ou uma oferta de negócio numa língua estrangeira, as empresas optam por terceirizar este trabalho. É também frequente que determinadas competências linguísticas dos colaboradores sejam desconhecidas à administração, uma vez que não existe registo das mesmas numa base de dados.

O profissional multilingue, enquanto indivíduo, bem como o seu repertório linguístico devem, portanto, ser considerados tendo em conta o contexto social mais alargado. Assim, os dados recolhidos demonstram que a crise económica tem consequências relevantes para a internacionalização, recursos financeiros e desemprego, o que, por sua vez, tem efeitos sobre o multilinguismo nas empresas (Worp et al., 2017).

De facto, uma das consequências da crise económica é precisamente a crescente necessidade de competências linguísticas no local de trabalho (Hanemann & Scarpino, 2016; Moeller & Abbott, 2018; Worp et al., 2017). Com o mercado local saturado, a exportação de produtos e serviços representa uma opção viável. Todavia, estes planos são geralmente definidos sem o desenvolvimento de uma política linguística de suporte. A ideia de que a escolha de um mercado que partilha uma língua comum implica a inexistência de

barreiras linguísticas está incorreta, na medida em que as barreiras culturais poderão ser consideráveis (Worp et al., 2017).

A crise económica torna também mais evidentes as restrições financeiras das empresas. Por conseguinte, a priorização das despesas dificilmente contemplará um investimento na política linguística (Moeller & Abbott, 2018). Por outro lado, o hábito de agir a curto prazo pode influenciar diretamente as práticas linguísticas, já que as empresas só procuram soluções para fins específicos quando confrontadas, por exemplo, com uma barreira linguística. Atendendo a que a aprendizagem de uma língua constitui um processo moroso, a lógica de obtenção de resultados a curto prazo não se adequa (Worp et al., 2017).

Além disso, o sistema educativo não parece preparar convenientemente os alunos para a utilização da língua estrangeira no seu futuro local de trabalho (Hanemann & Scarpino, 2016; Moeller & Abbott, 2018). Acredita-se que a língua é considerada apenas sob a perspetiva académica, sendo ensinada com o único objetivo de que os aprendentes sejam capazes de passar nos exames, dando-se pouca importância à sua utilização para fins comunicativos (Worp et al., 2017).

Acrescente-se ainda que a promoção da internacionalização das empresas é realizada por departamentos governamentais que produzem guias informativos e organizam *workshops* ou conferências sobre esta temática. No entanto, a componente linguística, bem como a sua dimensão intercultural não são abordadas (Worp et al., 2017).

CAPÍTULO III. A DIVERSIDADE CULTURAL: UMA TEIA DE INDRA

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O desenvolvimento do feto no útero materno representa já um processo de aprendizagem pelo qual todos passamos. De forma reativa e pré-consciente o feto vai experienciando sons e sabores à medida que o seu cérebro começa a estabelecer as respetivas conexões neuronais. Após o nascimento, o feto torna-se um organismo

independente exposto a uma multiplicidade de fatores externos. A forma como, a estes, irá reagir e adaptar-se ditará o seu processo de crescimento (Jarvis, 2013).

A exposição à cultura do ambiente circundante condiciona o seu desenvolvimento (Jarvis, 2013). Com efeito, a cultura não assume uma forma universal, manifesta-se em diferentes padrões de significado e em sistemas de símbolos distintos em diversas partes do mundo, moldando pensamentos e ações (Jarvis, 2013; Zheng, 2015). A aprendizagem constitui-se, assim, não só como uma função do ensino e do indivíduo, mas também e, fundamentalmente, como uma função do ser, ou seja, aprende-se a conhecer e a fazer e, em simultâneo, a ser.

Nos primeiros anos de vida, o processo de aprendizagem da criança permite-lhe internalizar a sua cultura, incluindo a sua língua. Este processo poderá assumir **três formas** (Jarvis, 2013):

1. **Incidental** – esta forma de aprendizagem deriva diretamente da sua função do ser, uma vez que está no âmago da nossa própria noção de consciência. De facto, embora ainda antes do nascimento já estejamos expostos a alguns fenómenos culturais, é após o nascimento que nos vemos rodeados de artefactos culturais dos quais nos vamos tornando gradualmente conscientes. Este ambiente inicial vai sempre diferir de cultura para cultura;
2. **Imitativa** – enquanto crianças focamos a nossa atenção em determinados acontecimentos ou situações e procuramos copiá-los. A partir do momento em que tomamos consciência que o Outro, com quem interagimos, tem idênticas intenções, não só imitamos o seu comportamento como a sua intenção. Este processo poderá constituir a principal razão para a expansão do conhecimento social, dado que a imitação intencional é indicativa da aprendizagem consciente das exigências culturais da comunidade em que se nasceu. Frisemos que este padrão comportamental não constitui apanágio exclusivo da criança, também a maioria dos adultos o exhibe quando, perante uma situação nova, procura imitar a conduta daqueles que são membros da sua cultura. De outro modo, até no mercado de

trabalho, aprendemos como resultado da observação e imitação de outros que consideramos ser profissionais exemplares;

3. **Pela instrução ou demonstração** – somos não só encorajados a aprender incidentalmente, mas também guiados para aprender mais acerca de determinados fenómenos. Por conseguinte, podemos aprender quer através da instrução, quer da demonstração. A aprendizagem da língua materna no ambiente familiar é um exemplo destes métodos de ensino informal.

De novo segundo Jarvis (2013), o Eu é composto por memórias organizadas que, numa primeira instância, reconhecemos como a ação dos outros sobre nós e a resposta por nós fornecida. Trata-se, pois, de uma aprendizagem reativa, em que a formação do Eu está dependente das especificidades próprias da cultura em que se encontra inserido.

Considerando que todos nascemos em relação, o processo de aprendizagem não se opera num único sentido (Jarvis, 2013; Zheng, 2015). Com efeito, assumimos, desde cedo, o papel de agentes nas nossas vidas. Todavia, a proatividade não se evidencia até que tenhamos desenvolvido as necessárias competências motoras e linguísticas. Como consequência, Jarvis (2013) indica que a aprendizagem proativa decorre de **três formas**:

1. **Pela experimentação e exploração** – a exploração pelo jogo permite que a criança abrace o sentido de si própria numa situação social, ou seja, que aprenda a imaginar que é o Eu de alguém. Este processo revela-se fundamental para o seu desenvolvimento, bem como para a qualidade das relações empáticas que estabelecerá ao longo da vida. Igualmente importante é a fase de exploração intelectual, vulgarmente designada como a “fase dos porquês”, que ocorre entre os três e os quatro anos, quando a criança começa a indagar acerca do mundo que a rodeia. Em muitos casos, as respostas que obtém estão embebidas da cultura circundante;
2. **Pela ação planeada** – quando planeamos, não ponderamos apenas a ação em si, mas também o próprio contexto social e cultural em que tomará lugar. Em muitas

circunstâncias, a ação da criança é já determinada pelos aspetos culturais que internalizou;

3. Pela **interação I–Me** – o *I* assume-se como força motriz do ser vivo, tendo sido personalizado através das experiências sociais e culturais que criaram o *Me* (a força que inicia a ação).

Quer a aprendizagem reativa, quer a aprendizagem proativa implicam interação e, consequentemente, a internalização de regras de convivência social. Este processo interativo pressupõe que aprendamos qual o significado de se ser membro de determinado grupo cultural, como desempenhar o nosso papel na sociedade em que nos encontramos inseridos e também como pensar da mesma forma que os nossos companheiros culturais (Jarvis, 2013).

O sentido de si próprio deriva, pois, da participação informal e formal em grupos que transmitem e inculcam conhecimentos, crenças, valores, atitudes, tradições e formas de vida (Juyuan, 2017). Por conseguinte, o conceito de identidade cultural assenta na constatação das características diferenciadoras que tornam evidente a pertença de um indivíduo a uma dada comunidade. Não obstante, a riqueza destas diferenças reside precisamente nas interconexões que se estabelecem num mundo em que, qual Teia de Indra, cada mudança reverbera pela rede na qual nos vemos espelhados (Jarvis, 2013). Neste sentido, o Eu deverá ser analisado como uma unidade dentro de um Todo, ou seja, uma forma de monismo dualista que pressupõe a ligação cultural com os que entendemos como nossos congéneres, bem como o reconhecimento e aceitação de perspetivas e formas de agir culturalmente distintas das nossas. Tarefa hercúlea, uma vez que, conforme já pudemos constatar, “we are culturally based and culturally biased”⁵ (Zheng, 2015, p. 198).

⁵ “somos culturalmente influenciáveis e culturalmente tendenciosos” (tradução nossa).

3.2. O PAPEL DA CULTURA NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

A crescente competição e interdependência no mundo da economia e a necessidade urgente para encontrar soluções eficazes para os reptos globais, bem como a interconetividade facilitada pela Internet e pelas redes sociais coloca desafios e, em simultâneo, fornece oportunidades aos cidadãos, organizações e empresas (British Council [BC], 2013). De facto, poderemos compreender o fenómeno da globalização como um processo em que as fronteiras nacionais da economia se esbatem de modo a proporcionar um mais fácil acesso a fatores de produção e bens disponibilizados pelos mercados, resultando numa crescente integração económica entre todos os países, apenas possibilitada pelo estabelecimento de relações comerciais. O comércio internacional surge após a Segunda Grande Guerra quando um grupo de organismos, incluindo o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, tenta impor uma nova ordem económica internacional, despoletando o seu crescimento. Durante as décadas de 1950 e 1960 tanto o comércio mundial como os fluxos de investimento estrangeiro aumentam exponencialmente, destacando-se, nesta fase, o papel fundamental das multinacionais americanas. No início da década de 1970 assistimos à entrada das empresas europeias que, não tendo a dimensão, características, recursos ou experiência das suas congéneres americanas, se lançam, de forma competitiva, no mercado global. A década de 1980 presencia o despertar dos dragões asiáticos e o concomitante aumento da rivalidade comercial em todo o globo. Em consequência, na década seguinte as empresas surgem já com o objetivo de iniciar o processo de internacionalização com a maior brevidade possível. Assim, a entrada no novo milénio implica a definição de uma nova ordem económica mundial em que as relações comerciais entre diferentes países são, desde logo, um imperativo categórico e em que PME, Organizações Não Governamentais (ONG) e até mesmo empresas virtuais têm a oportunidade de participar, de forma competitiva, no mercado global (Souto et al., 2015).

A preocupação com os fatores económicos relativos às negociações internacionais é de tal forma central que o papel da cultura é, em regra, entendido como um elemento marginal. Compreende-se, portanto, que o choque cultural contribua, não raras vezes, para

o fracasso das negociações: “business messages may be ineffective because of lack of cultural sensitivity”⁶ (Juyuan, 2017, p. 16). Conforme mencionado anteriormente, a aprendizagem da cultura processa-se num contexto particular e reflete-se em situações específicas, como é o caso das negociações internacionais. Logo, será importante analisarmos cuidadosamente os **componentes da cultura** que poderão influenciar as relações negociais com base em Souto et al., 2015:

1. **Valores e atitudes** – os primeiros são crenças acerca do que é considerado moralmente correto e incorreto e as segundas constituem preconceitos culturais que nos conduzem a agir ou pensar de determinado modo. Ambos os conceitos têm larga influência sobre as negociações internacionais, dado que a sua manifestação é representativa de toda uma sociedade. Por exemplo, uma sociedade poderá ser classificada como mais ou menos sexista consoante o tratamento mais ou menos equitativo atribuído a homens e mulheres, ou seja, poder-se-á delegar cargos de responsabilidade em empresas quer a uns, quer a outros, bem como ter definidas leis contra a discriminação sexual;
2. **Costumes** – constituem práticas estabelecidas ao longo do tempo, resultando em comportamentos entendidos como apropriados dentro de uma comunidade. Estes terão um forte impacto nas nossas ações e, conseqüentemente, na imagem que oferecemos ao parceiro estrangeiro;
3. **Estética** – refere-se ao que consideramos atrativo, bonito ou de bom gosto – artes, música, folclore, dança, literatura – e que, sendo alvo de estudo, permite compreender os comportamentos, as atitudes e até os valores de uma sociedade;
4. **Educação** – representa o processo de aprendizagem através do qual o indivíduo adquire conhecimento e se desenvolve fisicamente, intelectualmente e moralmente. As baixas taxas de iliteracia estão associadas a uma sociedade mais produtiva tanto da perspectiva económica, como da perspectiva tecnológica e

⁶ “As mensagens comerciais podem ser ineficazes devido à falta de sensibilidade cultural” (tradução nossa).

investigativa. Estes são fatores cruciais no estabelecimento de relações internacionais;

5. **Materiais** – diz respeito a todos os produtos manufaturados em determinada sociedade. Contudo, não se reporta somente a objetos físicos, mas a todo o seu referencial, modo como foram criados, as necessidades que colmataram, bem como o motivo pelo qual foram concebidos;
6. **Organização social** – concerne a estrutura que define as relações entre os membros de uma comunidade, sendo estas essenciais no campo das negociações, dado que permitem compreender a personalidade do interlocutor e as suas referências de mercado;
7. **Língua** – elemento sobre o qual nos debruçámos no capítulo anterior, representa o principal meio de comunicação numa sociedade. Embora este conceito possa, mais facilmente, remeter-nos para o universo das palavras e da comunicação verbal, importa que não esqueçamos que, de igual modo, se reflete nos gestos e linguagem corporal. No campo das relações internacionais a conjugação de comunicação verbal e não verbal é imprescindível.

A capacidade para nos envolvermos, com sucesso, com outros países, organizações e indivíduos depende, em larga medida, do domínio de cada um destes elementos da cultura e da eficiência da sua aplicação no estabelecimento da comunicação intercultural (Souto et al., 2015), ou seja, da discussão de ideias e tarefas entre indivíduos de origens culturais distintas, utilizando uma língua estrangeira (BC, 2013; Jingzi et al., 2016; Juyuan, 2017; Zheng, 2015). Importa frisar que a eficácia da comunicação intercultural compreende igualmente a execução sequencial e complementar de **quatro passos** (Zheng, 2015):

1. **Autoanálise** – a capacidade de autocrítica é crucial para a correta compreensão do Outro;
2. **Aceitação** – compreender e aceitar o que nos diferencia constitui um importante passo no sentido de aprender o que motiva o Outro e de que modo as suas perspetivas e prioridades culturais enformam o seu comportamento, atitudes e valores;

3. **Desafio** – se entendermos as nossas próprias categorias culturais como flexíveis e incompletas mais facilmente desenvolveremos maior sensibilidade e abertura ao comportamento do Outro;
4. **Aplicação** – o objetivo final será colocar em prática toda a aprendizagem efetuada, bem como as competências desenvolvidas de forma a comunicar com o Outro prolificamente.

A abertura ao Outro pressupõe, portanto, o desenvolvimento de sensibilidade individual transcultural potenciada por um processo de escuta ativa em que se ouve para compreender e não para julgar (Washington et al., 2012; Zheng, 2015). A premência no desenvolvimento de uma comunicação intercultural eficaz, baseada na capacidade de ouvir para melhor entender, é já sentida no meio empresarial, procurando-se um colaborador tecnicamente proficiente e culturalmente astuto (BC, 2013; Jingzi et al., 2016; Juyuan, 2017; Souto et al., 2015; Washington et al., 2012; Zheng, 2015).

3.3. A DIVERSIDADE DA FORÇA DE TRABALHO

As modificações na composição da força de trabalho, alimentadas pelas tendências socioeconómicas, contribuíram para que, logo na década de 1990, fosse cunhado o conceito de diversidade da força de trabalho (Roberson, 2019). Considerando que o primeiro passo no estudo de um fenómeno será compreendê-lo, importa analisar o impacto que as diferenças de composição numa mesma unidade de trabalho poderão ter em **cinco áreas-chave** (Fitzsimmons et al., 2011; Roberson, 2019):

1. **Equipas** – quando as equipas são compostas por indivíduos de género, idade e culturas diferentes e com experiências distintas, o seu poder criativo poderá aumentar exponencialmente. Por conseguinte, é provável que, perante um desafio, se obtenham melhores soluções que, idealmente, serão aplicadas de forma inovadora e com um número muito limitado de ideias pré-concebidas. A diversidade no seio das equipas poderá, pois, influenciar a sua eficácia de três formas:

a. **Pontes culturais** – quando os elementos do grupo se centram no que os distingue, o grau de insatisfação e a desarmonia aumentam em concomitância com o fraco desempenho. Todavia, é possível construir uma ponte entre opostos através da língua, do conhecimento cultural e da adequada compreensão dos comportamentos exibidos. Em consequência, reduz-se a lógica nós *versus* eles e a hostilidade, bem como a manutenção de perspectivas estereotipadas;

b. **Tempo de processamento reduzido** – a desvantagem mais comum da diversidade nas equipas reside na quantidade de tempo de que necessitam para desempenhar as tarefas. As diferenças nos valores, bem como as dificuldades de interpretação poderão originar conflitos, sendo que a resolução consumirá grande parte do tempo destinado à consecução das tarefas. Contudo, se as pontes culturais, que mencionámos anteriormente, estiverem devidamente edificadas, a riqueza na partilha de novas ideias tornar-se-á evidente, reduzindo o espaço temporal necessário para a execução das tarefas;

c. **Salvaguarda contra o pensamento de grupo** – a tendência dos indivíduos para conformar as suas opiniões às do grupo dominante é sobejamente conhecida. Se, por um lado, este facto poderá reduzir a discordância na equipa, por outro, poderá igualmente torná-la impermeável à entrada de nova informação. Assim, a coexistência de várias perspectivas culturais poderá possibilitar a abertura a novas ideias e a consequente conceção de soluções pouco convencionais.

2. **Negociações interculturais** – a diversidade poderá contribuir, de duas formas, para uma melhoria significativa no processo de negociação:

a. **Adoção da perspetiva do Outro** – os bons negociadores procuram equilibrar, em simultâneo, os objetivos individuais e os objetivos comuns. Por conseguinte, é importante que compreendam os propósitos, expectativas e estratégias negociais dos seus homólogos. Num ambiente transcultural, a capacidade para analisar o mundo a partir da perspetiva do Outro é crucial para que se identifiquem soluções negociais criativas;

b. Influência positiva sobre os parceiros – embora as negociações estabelecidas entre culturas possam estar repletas de tensões e mal-entendidos, estas tendem a produzir maiores ganhos conjuntos quando se institui uma relação comunicativa agradável entre ambas as partes. A construção de pontes culturais permite, portanto, maior criatividade na resolução de conflitos, bem como o estabelecimento de uma relação de confiança e respeito.

3. Internacionalização – a conjuntura atual facilita o crescimento das empresas em contexto internacional. Como consequência, é, por vezes, necessário deslocar os colaboradores para um país estrangeiro durante um período de tempo previamente definido. O sucesso deste empreendimento estará, por um lado, dependente de quão conscientes estão da influência da cultura sobre o comportamento e, por outro lado, de como resolverão o eventual dilema da dupla lealdade. De facto, os indivíduos poderão sentir-se divididos entre os valores da empresa-mãe e os da subsidiária estrangeira. Esta cisão poderá ser resolvida de quatro diferentes formas:

- a.** Permanecer leal à ambiência cultural do país de origem;
- b.** Priorizar as necessidades locais em detrimento das necessidades da empresa-mãe;
- c.** Preocupar-se com a carreira profissional em detrimento das necessidades da empresa-mãe, bem como da subsidiária;
- d.** Comprometer-se com a empresa-mãe e a subsidiária local, procurando conciliar as necessidades e expetativas, muitas vezes conflitantes, de ambas.

As soluções **a)**, **b)** e **c)** tendem a prejudicar a empresa, uma vez que **a)** impõe os valores da empresa-mãe sobre a subsidiária, sem qualquer consideração pela eficácia local dos mesmos; **b)** impede a coordenação local ao combater a empresa-mãe; **c)** implica a perda da lealdade à empresa-mãe sem, contudo, se efetivar uma adaptação ao ambiente local. A solução **d)** será, pois, a ideal ao destacar a

coordenação entre a empresa-mãe e a subsidiária local, permitindo um verdadeiro intercâmbio de conhecimento, normas e valores.

4. **Ética e liderança – a perspectiva do universalismo ético** entende que são as regras universais – e não a situação – que determinam o que é ético, ao passo que a **perspectiva do relativismo ético** assume que cada cultura tem o direito de determinar o seu próprio conjunto de regras acerca do que é certo e errado, devendo os visitantes respeitarem e adaptarem-se aos costumes locais. A conciliação destas duas perspectivas, aparentemente contrastantes, é central para que se possa atingir um equilíbrio adequado entre a consistência global e a sensibilidade local. A capacidade para olhar o mundo, adotando pontos de vista diversos, permite compreender em que momento o diferente é simplesmente diferente e quando é errado;

5. **Alianças e fusões** – Poderemos considerar duas etapas num processo de fusão:

- a. **Análise** – nesta fase avaliam-se os fatores que podem influenciar o ajuste organizacional para compreender as dinâmicas culturais que surgirão à medida que as duas empresas se fundem. Mediante esta informação, irá ser planeada a forma como irão ser abordadas futuras questões de teor cultural;
- b. **Integração** – mesmo quando a empresa parceira partilha valores e objetivos-chave, o surgimento de confrontos culturais é inevitável. A capacidade para compreender as vulnerabilidades de ambas as partes representa uma aptidão essencial quando se ambicionam soluções culturalmente apropriadas que preservem a identidade e dignidade de todos os indivíduos envolvidos.

Não obstante os benefícios que a diversidade na força de trabalho pode comportar, estudos revelam uma desconexão entre o que é prescrito pela investigação à formação em diversidade e o que é implementado nas organizações (Jackson & Vijver, 2018; Roberson, 2019; Stephan & Stephan, 2013). O estabelecimento de relações produtivas entre os colaboradores, sustentadas pela construção de um ambiente de trabalho inclusivo, poderá

ser facilitado pelo desenvolvimento de formação em diversidade. Com efeito, partindo de uma análise organizacional, operacional e pessoal é possível conceber um programa formativo que permita intervir nas relações intergrupais, desconstruindo estereótipos e impactando positivamente as interações no local de trabalho. É, neste sentido, que deverão ser consideradas **seis fases** quando da preparação destes programas de educação e formação (Stephan & Stephan, 2013):

1. **Seleção das culturas ou subgrupos envolvidos no programa** – os planeadores e executores do programa deverão ser conhecedores das culturas e grupos envolvidos, dos seus elementos e histórias, bem como das relações entre essas culturas;
2. **Definição de objetivos do programa** – deverão ser definidos de forma restrita como, por exemplo, reduzir a ansiedade entre grupos ou melhorar as competências de comunicação não verbal. Quanto mais específicos forem os objetivos, mais fácil se tornará conceber os programas para os alcançar;
3. **Escolha de teorias de cultura e mudança cultural relevantes para a consecução dos objetivos** – a cultura é, de facto, demasiado complexa para ser compreendida sem os princípios organizadores proporcionados pela teoria;
4. **Consecução dos objetivos** – tendo por base os objetivos selecionados, bem como as teorias e investigação empírica relevante, teremos de decidir de que modo se deve procurar atingir os objetivos. Assim, poderemos recorrer à investigação para especificar os processos psicológicos e de comunicação que conduzirão aos resultados que desejamos para o programa. Os processos psicológicos poderão ser de ordem cognitiva ou afetiva. Por conseguinte, poderemos ativar o raciocínio analítico, a mudança de perspetiva e a autorregulação ou a empatia emocional e a criação de emoções interculturais positivas. Já os processos de comunicação poderão envolver a escuta ativa, a abertura às perspetivas do Outro e a resposta eficaz a mal-entendidos interculturais;
5. **Seleção de técnicas, exercícios e materiais** – esta é feita tendo em consideração os processos psicológicos e comunicativos definidos anteriormente. Deste modo, se a

empatia é o processo e reduzir o preconceito o objetivo, poderemos inferir que ao escutar, com empatia (mentalidade aberta para sentir as emoções do Outro e visionar o mundo da sua perspectiva), narrativas de membros de outro grupo conduzirá à valorização e aumento do apreço por estes. À medida que estas técnicas, exercícios e materiais são selecionados, devem também ser considerados os contextos em que o programa será executado, uma vez que algumas técnicas serão mais adequadas a determinados contextos (por exemplo, práticas apropriadas a um público infantil não serão adequadas a um público adulto e vice-versa). As **etapas 4) e 5)** relacionam-se reciprocamente, dado que teoria e investigação devem ser utilizadas para criar técnicas, mas a conceção de técnicas pode conduzir ao aperfeiçoamento de teorias e ao surgimento de questões adequadas à investigação.

- 6. Avaliação da eficácia do programa** – deverão ser avaliados não só os resultados, mas também os processos conducentes aos mesmos. Este passo é decisivo para a acumulação de conhecimento e progresso da investigação.

Em suma, a relevância da elaboração e execução de programas formativos na área da diversidade no contexto empresarial resume-se à gestão eficaz da mesma, valorizando a singularidade dos colaboradores enquanto, em simultâneo, se trabalha o seu sentido de pertença e identificação com a empresa (Jackson & Vijver, 2018).

Neste estudo adotamos uma perspetiva de mosaico cultural, visando uma conceptualização de diversidade que permita capturar a complexidade e o dinamismo de múltiplas identidades culturais em diferentes configurações e os seus efeitos sobre indivíduos, grupos e organizações (Roberson, 2019).

CAPÍTULO IV. O RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE APRENDIZAGENS PRÉVIAS

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Conforme pudemos constatar, o conceito de sociedade de aprendizagem foi construído sobre a noção de que a aprendizagem era importante e valiosa para todos e que,

consequentemente, era necessário encorajar os indivíduos a investir no seu potencial durante as suas vidas e tomando em consideração a suas aprendizagens prévias (Duvekot, 2014a, 2014b). A educação não deveria, portanto, ser compreendida como um período que precede e se distingue da vida ativa. De facto, qualquer experiência pode ser usada para adquirir mais conhecimento. Logo, será redutor associar educação a escolarização formal, restringindo-a a um limite temporal (Duvekot, 2014c; Duvekot, Halba et al., 2014; Duvekot, Kang, & Murray, 2014; Enggaard & Aagaard, 2014; Singh, 2014).

A década de 1980 colocou em evidência algumas estratégias nacionais de relevância para o desenvolvimento e inclusão de políticas de aprendizagem ao longo da vida nas práticas de trabalho e da vida quotidiana. Uma variedade de ações centralizadas e conduzidas de cima para baixo foram executadas pelos governos nacionais, tendo por objetivo, quase exclusivo, apoiar a economia (Duvekot, 2014a, 2014b; 2014c). No âmbito desta tendência, começou a evidenciar-se a noção de que havia mais aprendizagem do que a que se processava em ambiente de sala de aula e as atenções começaram, lentamente, a focar-se em métodos para o reconhecimento ou validação de aprendizagens prévias (Duvekot, Halba et al., 2014; Singh, 2014).

França foi, nessa década, pioneira na introdução de legislação respeitante ao reconhecimento e validação de conhecimentos. Com efeito, existia já, curiosamente, uma lei de 1934 que possibilitava a obtenção de um diploma de engenharia baseado na experiência profissional dos indivíduos. Na década de 1980 o reconhecimento de capacidades e competências baseou-se sobretudo nas elevadas taxas de desemprego, particularmente entre jovens e adultos com baixas qualificações. A partir de 1985 tornou-se possível aceder a todos os níveis de educação através do *Bilan de Compétences*, um dossiê pessoal do qual constavam todas as provas das experiências de aprendizagem pessoais e profissionais do indivíduo. Estas experiências poderiam ter sido obtidas dentro ou fora do sistema educativo, sendo que através de uma avaliação desse dossiê era possível obter uma acreditação formal e, consequentemente, um certificado ou diploma (Duvekot, 2014c).

Tal como foi já mencionado, a década de 1990 foi particularmente profícua no que diz respeito à forma de fazer política, com a União Europeia a assumir-se como organismo regulador supranacional. A Declaração de Bolonha (1999), por exemplo, veio criar uma área de educação superior europeia, promovendo a mobilidade na Europa e possibilitando, igualmente, uma abertura do mundo da aprendizagem aos métodos de reconhecimento e validação de resultados de aprendizagens prévias (Duvekot, 2014c). A abordagem económica foi, pois, associada ao carácter sócio-integrativo da educação, uma vez que se focava em proporcionar oportunidades de aprendizagem para todos os cidadãos ao longo da sua vida. A introdução do conceito de resultados de aprendizagem torna-se crucial para a correta compreensão do impacto que o reconhecimento e validação de aprendizagens prévias pode ter nos processos de aprendizagem. Por resultados de aprendizagem entende-se o conjunto de conhecimentos, capacidades e/ou competências que um indivíduo adquiriu e/ou é capaz de demonstrar após completar um processo de aprendizagem formal, não formal ou informal (Duvekot, 2014a, 2014b; Duvekot, Halba et al., 2014).

A Estratégia de Lisboa (2000) representa outro marco de relevância no que concerne à criação de uma economia europeia baseada no conhecimento, a mais dinâmica e competitiva do mundo, com mais e melhores trabalhos e maior coesão social e respeito pelo ambiente (Singh, 2014). O reconhecimento e validação de aprendizagens prévias encontrava-se, portanto, fortemente presente nesta agenda, pretendendo-se valorizar as formas em que a participação e os resultados de aprendizagem eram compreendidos e apreciados, em particular os relativos à aprendizagem não formal e informal (Duvekot, 2014a, 2014b, 2014c). Contudo, os objetivos quantitativos tornaram-se muito difíceis de concretizar devido aos problemas económicos surgidos a partir de 2001. Como consequência, o otimismo inicial deu lugar a um realismo pragmático e a Estratégia de Lisboa acabou por ser revista em 2005, reforçando-se a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida com vista a fortalecer um mercado de trabalho flexível, bem como a estimular o desenvolvimento pessoal no espírito da empregabilidade e já não tanto no desenvolvimento do indivíduo para fins sociais e culturais (Duvekot, Halba et al., 2014).

Neste pêndulo entre objetivos sociais e económicos, muita atenção acabou por ser conferida à criação de apoio para o reconhecimento e validação de experiências de aprendizagens informais e não formais (Duvekot, 2014c). Pretendia-se, portanto, iniciar uma estratégia para validação de aprendizagens prévias a nível nacional, obedecendo a um **conjunto de princípios gerais** formulado por um grupo de especialistas (Duvekot, Halba et al., 2014):

1. O objetivo da validação é tornar visível e valorizar toda a gama de qualificações e competências adquiridas pelo indivíduo, independentemente da forma como foram adquiridas. O propósito da validação pode ser formativo (apoiar um processo de aprendizagem contínuo) ou sumativo (conducente a certificação);
2. A validação da aprendizagem não formal e informal deve, em primeiro lugar, servir as necessidades individuais dos cidadãos. Os direitos individuais deverão, portanto, ser claramente estipulados, em especial no que se refere a assuntos como privacidade, propriedade de validação dos resultados e interposição de recurso;
3. As instituições e outras partes interessadas detêm determinadas responsabilidades quando iniciam o processo de validação, desde logo na orientação e apoio que deverão proporcionar;
4. A confiança é um pré-requisito necessário para desenvolver e implementar com sucesso a validação da aprendizagem não formal e informal. Deste modo, são essenciais padrões bem definidos, informação clara no decorrer do processo de avaliação, bem como no propósito de validação, na forma como os resultados serão utilizados e nas condições para a validação (tempo, custos envolvidos e apoio proporcionado);
5. A imparcialidade é uma característica crucial no processo de validação e relaciona-se com os papéis e responsabilidades dos avaliadores envolvidos. A imparcialidade é, pois, essencial à confiança e credibilidade dos resultados da validação.

O reconhecimento e validação de aprendizagens prévias assume-se como um vital instrumento de apoio ao desenvolvimento individual do cidadão, bem como à formação de uma sociedade de aprendizagem aberta: “the next step in developing and implementing lifelong learning therefore has to focus on activating the learning individual. It is the people themselves who learn and not policy or learning facilities”⁷ (Duvekot, 2014c, p. 34).

4.2. AS DIFERENTES ABORDAGENS DE RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE APRENDIZAGENS PRÉVIAS

O termo comumente utilizado a nível internacional para validação de aprendizagens prévias é Acreditação de Aprendizagens Prévias (*Accreditation of Prior Learning* [APL]). As autoridades, bem como os parceiros sociais e escolas, preferem esta terminologia, dado que esta abordagem se foca nos efeitos sumativos do reconhecimento e validação de aprendizagens. O elemento mais importante numa estratégia APL consiste na avaliação de competências que são recolhidas num portefólio com o objetivo de obter isenções ou um diploma. Deste modo, o portefólio torna-se principalmente um mostruário das competências relevantes para o padrão estipulado, sendo todas as restantes competências pessoais consideradas irrelevantes. A opção por um padrão específico é, na prática, mais conduzida pela disponibilidade do mesmo do que por uma escolha livre e pessoal. Com efeito, na grande maioria das vezes, uma escola – enquanto instituição elaboradora de padrões – tende a considerar qual a melhor hipótese de sucesso para o indivíduo do que qual a melhor correspondência entre um determinado padrão e as ambições pessoais daquele (Duvekot, 2014a).

Reconhecimento de Aprendizagens Prévias (*Recognition of Prior Learning* [RPL]) ou Reconhecimento, Validação e Acreditação (RVA) é outra abordagem cujo principal foco reside na identificação e reconhecimento de competências que um indivíduo possa ter

⁷ “O próximo passo no desenvolvimento e implementação da aprendizagem ao longo da vida deve centrar-se na estimulação do aprendente. São as próprias pessoas que aprendem e não as políticas ou os estabelecimentos educativos” (tradução nossa).

desenvolvido em qualquer período da sua vida, bem como em qualquer tipo de ambiente de aprendizagem. Neste contexto, o portefólio consiste em todas as experiências de aprendizagem pessoal, sendo que só após a recolha de todas as competências pessoais relevantes, em conjunto com a devida prova, é tomada uma decisão pelo indivíduo. As ambições pessoais são, portanto, melhor articuladas e, dependendo do objetivo pessoal, é escolhido o tipo de acreditação ou validação. O RPL ou RVA contrasta com a estratégia anterior no sentido em que é tendencialmente conduzida de baixo para cima (Duvekot, 2014a).

A UNESCO propõe **seis áreas de ação** prementes para uma adoção correta e efetiva do RPL ou RVA (Singh, 2014):

- 1. Estabelecimento desta abordagem como componente-chave da estratégia nacional de aprendizagem ao longo da vida** – é necessário criar um quadro nacional de qualificações que estabeleça as equivalências entre os resultados da aprendizagem formal, não formal e informal. A promulgação de legislação específica permite, assim, que se esclareçam os processos de avaliação, financiamento e aconselhamento. Além disso, uma abordagem integrativa com o potencial para unir os vários setores e propósitos de desenvolvimento pessoal, social e económico assume-se como ponto fulcral. Todavia, os países tendem a focar-se em aspetos particulares do RPL ou RVA, limitando-se a priorizar um único campo. De facto, ora se privilegia a progressão através do acesso a qualificações formais, ora se favorece cursos de reabilitação laboral administrados por agências de emprego, estabelecendo-se uma relação estreita entre sistemas de qualificação e provedores de serviços de educação e formação vocacional contínua;
- 2. Desenvolvimento de sistemas de RPL ou RVA acessíveis a todos** – Portugal é, aliás, considerado como um dos países com elevado nível de desenvolvimento destas práticas;
- 3. Integração do RPL ou RVA nos sistemas de educação e formação;**

- 4. Criação de uma estrutura nacional devidamente coordenada e que envolva todas as partes interessadas** – à medida que os países se tornam economias baseadas no conhecimento é provável que ocorra um rápido crescimento no mercado de aprendizagem ao longo da vida, dado que os provedores respondem ao desafio de ir ao encontro das necessidades do mercado e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento significativo de capital humano. O governo, por seu turno, necessita de desempenhar um papel regulatório à medida que o mercado se expande. Desta forma, deverá, em primeiro lugar, estabelecer a educação contínua como um quarto pilar da educação ao longo da vida, após a educação primária, secundária e superior; em segundo lugar, deverá legislar de modo a empoderar os fornecedores de experiências de educação não formais para que o RPL ou RVA seja inserido em formação personalizada que inclua a avaliação formativa e sumativa de aprendizagens prévias, bem como o direito de escolha do currículo; e, em terceiro lugar, deverá possibilitar que a acreditação se efetue através de quadros nacionais de qualificações ou quadros de competências. Assim, instituições privadas, públicas e voluntárias podem permanecer competitivas e satisfazer a procura de nichos de mercado como enfermagem, negócios, gestão e serviços médicos que não são englobados pelos departamentos de educação contínua das universidades convencionais;
- 5. Empenho na estruturação das competências dos colaboradores que assegurem os processos de RPL ou RVA** – garantir as qualificações e competências adequadas à gestão e condução dos processos de avaliação e validação nos seus contextos socioeconómicos específicos, estabelecendo um sistema de formação para estes colaboradores que, cumulativamente, facilite o acesso a redes sociais de aprendizagem mútua a nível local e nacional, bem como entre diferentes países com o objetivo final de desenvolver melhores práticas;
- 6. Construção de mecanismos de financiamento sustentáveis** – é necessário disponibilizar recursos financeiros suficientes para construir uma infraestrutura

básica do sistema RPL ou RVA, desenvolvendo mecanismos de partilha de custos através de parcerias entre as diferentes partes interessadas.

A maioria dos países parece manter os custos relativos a estratégias de reconhecimento e validação de aprendizagens prévias restringidos a um mínimo. Contudo, importa frisar que o reconhecimento deve ser encarado como um investimento que beneficia não só o indivíduo, mas também a sociedade em geral (Duvekot, Halba et al., 2014; Singh, 2014). Por conseguinte, embora já se tenham alcançado sucessos relevantes no estabelecimento de educação contínua, em termos gerais ainda não parecem ter sido atingidas as necessidades urgentes dos países ao nível do desenvolvimento económico, progresso social e número massivo de aprendentes (Duvekot, 2014a, 2014b).

4.3. A ABORDAGEM VPL

Nesta sociedade de aprendizagem, a abordagem *Validation of Prior Learning* (VPL) assume-se como um importante pilar das estratégias de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que as operacionaliza por meio de processos de aprendizagem orientados de baixo para cima (*bottom-up approach*) (Enggaard & Aagaard, 2014). Com efeito, o VPL distingue-se das abordagens APL e RPL/RVA ao possibilitar uma maior abertura às perspetivas individuais do aprendente, tornando o empoderamento do indivíduo mais evidente. O conceito de empoderamento (Duvekot, 2014a, 2014b) refere-se à liberdade de escolha e ação para estruturar a vida de cada um, implicando controlo sobre recursos e decisões e focando-se nas capacidades dos indivíduos para participar, negociar, influenciar e responsabilizar as instituições que influenciam as suas vidas. Em consequência, este empoderamento transforma a natureza da aprendizagem e desafia o próprio sistema de aprendizagem no sentido de desenvolver estratégias em diferentes cenários e para diferentes finalidades (Duvekot, Halba et al., 2014; Duvekot, Kang, & Murray, 2014; Singh, 2014). Se a aprendizagem afeta a vida privada e pública dos indivíduos, é vital que estes tenham acesso a todas as formas e fases de aprendizagem de forma a moldarem o seu

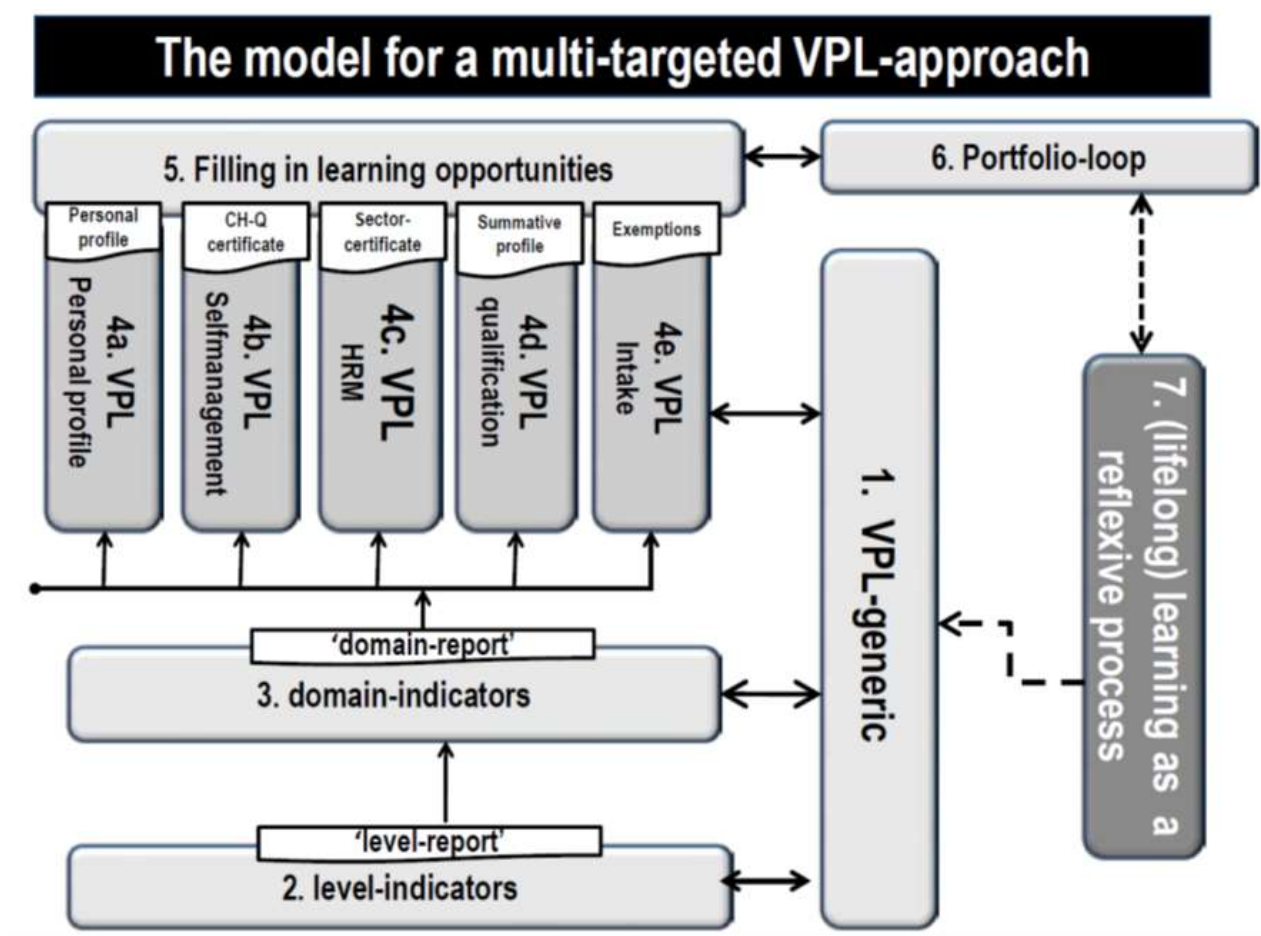
próprio destino. É neste sentido que o VPL pode ser entendido como uma ponte de oportunidades de aprendizagem para todos (Duvekot, Halba et al., 2014; Singh, 2014).

O desenvolvimento sistemático do VPL poderá, eventualmente, ser compreendido como uma confirmação dessa mudança em direção ao empoderamento facilitado pelas estratégias de aprendizagem personalizadas (Duvekot, 2014a, 2014b). De facto, o papel do sistema de aprendizagem muda de um sistema institucionalizado com percursos de aprendizagem uniformizados que restringem o *input* pessoal, para um sistema caracterizado por uma aprendizagem flexível e conduzida de forma pessoal (Duvekot, 2014a, 2014b). Idêntica situação se passará com o sistema de trabalho em que as normas gerais sobre o funcionamento dos trabalhadores tendencialmente se focará em facilitar o seu desenvolvimento adicional, em lugar de se controlar o trabalho de “cima para baixo”. De certo modo, o VPL democratiza a aprendizagem e o trabalho, realçando o carácter reflexivo da aprendizagem em si (Duvekot, 2014a, 2014b). A figura 4, que de seguida apresentamos, esquematiza a abordagem VPL em **sete passos** (Duvekot, Halba et al., 2014):

1. O **VPL genérico** consiste em documentos que organizam, classificam e comparam padrões de aprendizagem já existentes (padrões de qualificação ou vocacionais) e de trabalho (padrões ocupacionais) num banco de dados de competências;
2. Os **indicadores de nível** permitem efetuar uma avaliação geral do potencial pessoal e cognitivo do indivíduo, possibilitando um eventual encaminhamento para um nível de ensino vocacional ou superior;
3. Os **indicadores de domínio** ou setor constroem-se a partir dos anteriores, permitindo ligar os indivíduos a domínios de aprendizagem mais específicos, bem como adicionar perspetivas sectoriais;

Figura 4

Modelo para uma abordagem VPL



Nota. Transcrita de “VPL is about empowerment, employability and lifelong learning” de R. Duvekot, B. Halba et al., 2014, *The power of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*, p. 12.

4. Os **modos de validação** são operacionalizados neste passo. Assim:

4.1. O **VPL pessoal** é uma abordagem divergente que consiste em dois modos diferentes, sendo que ambos pretendem clarificar a totalidade de resultados de aprendizagem:

4.1.1. O **modo 4a** é um programa personalizado para a elaboração do portefólio que deverá documentar todos os

resultados de aprendizagem até ao momento. O efeito desejável é o empoderamento do indivíduo, no sentido de uma noção forte de autoeficácia e valor pessoal relativamente ao conjunto de oportunidades sociais em que estará envolvido;

4.1.2. O modo 4b consiste num módulo de formação em grupo para a autogestão de competências. Esta formação é contextualizada de acordo com o *background* dos elementos do grupo. O resultado final compreende um portefólio pessoal certificado com um plano de ação pessoal. O empoderamento do indivíduo é também central neste modo, sendo que os passos a seguir por este são refletidos pelos outros membros do grupo, o que poderá resultar num maior envolvimento em oportunidades pessoais e sociais do que no modo anterior.

4.2. O VPL formativo é uma abordagem convergente que pretende tornar claro o ponto em que o indivíduo se encontra quando comparado com determinado padrão formalizado (padrão setorial, baseado no trabalho). O produto final consiste num relatório profissional certificado sobre resultados de aprendizagem laboral com um conselho para outros passos de aprendizagem. Eventualmente, poderão ser formulados perfis de função, no sentido de auxiliar a empresa a articular as suas necessidades com as qualificações e interesses dos seus colaboradores;

4.3. O VPL sumativo é uma abordagem convergente em dois modos diferentes, ambos conducentes à obtenção de uma panorâmica geral do valor dos resultados de aprendizagem prévia quando um indivíduo escolhe uma qualificação específica:

4.3.1. O modo 4d – VPL para qualificação – consiste num procedimento de avaliação independente antes de um

indivíduo decidir ingressar numa escola ou numa universidade. O relatório de validação poderá ser aceite pela instituição, conduzindo a um curso com uma duração mais encurtada;

4.3.2. O modo 4e – VPL para admissão – ocorre após a decisão de frequentar um curso. São, pois, validados todos os resultados de aprendizagem prévios medidos de acordo com o plano curricular. Neste modo, o VPL poderá conduzir diretamente a isenções.

5. O passo cinco consiste no **acompanhamento** ou transformação do resultado de uma das abordagens de VPL em aprendizagem ao longo da vida. Com efeito, a aprendizagem é de definição flexível em forma (aulas, digital, baseada no trabalho), conteúdo (modular, integral) e ambiente (em casa, local de trabalho, universidade). Por conseguinte, dependendo do tipo de abordagem VPL escolhido, a ação poderá focar-se em:

5.1. Desenvolver as competências pessoais, através de uma variedade de oportunidades de aprendizagem, para fortalecer o desempenho de um indivíduo na vida privada, no trabalho, no voluntariado ou num programa universitário;

5.2. Desenvolver um processo de aprendizagem formativa num contexto profissional. O padrão setorial define os objetivos para os resultados de aprendizagem, podendo focar-se na atualização de qualificações;

5.3. Desenvolver um processo de aprendizagem sumativo num contexto universitário. O objetivo consiste em obter uma qualificação ou adquirir competências para um programa curricular específico.

6. O **portfolio-loop** é essencial para determinar a necessidade de investimento no capital humano. São efetuados os seguintes passos de forma sucessiva:

6.1. É fixado o objetivo de aprendizagem em relação ao contexto;

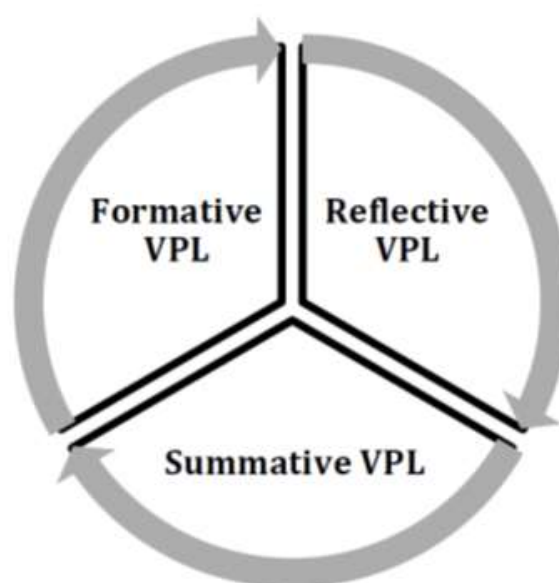
6.2. O portefólio é tomado como base para os passos a seguir;

- 6.3. O portefólio é validado;
 - 6.4. O portefólio é enriquecido com os resultados da trajetória de aprendizagem recente;
 - 6.5. O portefólio atualizado é tomado como um novo ponto de partida para antecipar as questões de aprendizagem que possam surgir. A designação *portfolio-loop* surge do facto de todo o processo de aprendizagem conduzido pelo VPL começar e acabar com o portefólio.
7. A **fase final**, representada na figura 4, consiste em gerir a dinâmica do portefólio para conveniência da aprendizagem reflexiva. Com efeito, o processo contínuo de documentação, validação e enriquecimento do portefólio proporciona as condições necessárias à autogestão, bem como à adoção de uma atitude proativa com vista à aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Duvekot (2014a) considera que o portefólio constitui o instrumento central de todo o processo VPL, estando diretamente relacionado com **três formas distintas de desenvolvimento da abordagem VPL** (Figura 5):

Figura 5

As três formas de desenvolvimento da abordagem VPL



Nota. Transcrita de “Breaking ground for validation of prior learning in lifelong learning strategies” de R. Duvekot, 2014a, *The power of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*, p. 29.

1. Através da construção de um portefólio, o indivíduo poderá constituir um inventário das suas competências, de acordo com um conjunto predefinido de padrões, com vista à sua avaliação e posterior reconhecimento (**VPL sumativo**);
2. O portefólio poderá, por outro lado, servir de ponto de partida para decidir sobre a necessidade de continuação da aprendizagem, no sentido de, por exemplo, desenvolver determinada competência específica útil para o percurso laboral do indivíduo (**VPL formativo**). Quer o processo formativo quer o sumativo centram-se na validação do desenvolvimento do indivíduo com base num conjunto de padrões predefinidos. No fundo, obtém-se uma imagem global do indivíduo através de documentos como certificados, diplomas e produtos profissionais, podendo a avaliação destes conduzir ao reconhecimento oficial das experiências de aprendizagem (através da emissão de um certificado, por exemplo) ou tornar evidente a necessidade de desenvolvimento de determinada competência;
3. Já o **VPL reflexivo** pressupõe uma capacitação dos indivíduos para gerir as suas próprias carreiras, articulando as suas necessidades de desenvolvimento e construindo as suas próprias competências. A construção do portefólio deve centrar-se em toda a biografia de aprendizagem do indivíduo, delineando-se depois um plano de ação. Um modelo formativo baseado na abordagem reflexiva do VPL seria, portanto, flexível e impulsionado pelas ambições e necessidades do aprendente.

A diferença essencial entre as três formas de abordagem consiste no facto de tanto o processo sumativo, como o processo formativo do VPL se centrarem na validação do desenvolvimento de competências de acordo com um conjunto de padrões predefinido (Duvekot, 2014a, 2014b). Com efeito, a prova necessária a uma validação sumativa é recolhida na forma de um instantâneo do *status quo* do indivíduo, obtido através dos seus diplomas, certificados e produtos profissionais. O resultado do processo VPL é o reconhecimento oficial das aprendizagens efetuadas, consubstanciando-se em isenções ou, por vezes, qualificações e/ou certificados completos (Duvekot, 2014a, 2014b). O procedimento formativo acaba por, no fundo, ir um pouco mais além do que o VPL

sumativo, no sentido em que o objetivo se centra em desenvolver determinadas competências que estão na base da prova de aprendizagem e validá-las de acordo com um conjunto predefinido de padrões educativos (qualificações ou certificados) e/ou laborais (perfis funcionais nos sistemas de gestão de recursos humanos). O VPL sumativo pode, portanto, ser compreendido como parte integrante do VPL formativo. Já o processo reflexivo tem como objetivo capacitar os indivíduos para gerir as suas próprias carreiras, articulando as suas próprias necessidades de desenvolvimento e construindo as suas próprias competências (Duvekot, 2014a, 2014b). Os sistemas de educação e formação deverão, assim, adquirir capacidade de resposta a este procedimento, tornando-se mais flexíveis e impulsionados pela procura (Duvekot, Halba et al., 2014).

O portefólio surge, conforme já referido, como um pré-requisito essencial quando da implementação do VPL, podendo assumir três formas (Duvekot, 2014a, 2014b; Duvekot, Halba et al., 2014):

1. **Dossier-portfolio** – uma compilação de produtos profissionais e resultados comportamentais que servem de prova ao processo sumativo;
2. **Development-portfolio** – embora possa comportar uma natureza mais reflexiva, mantém-se a listagem de provas relevantes para a consecução dos processos formativos e/ou sumativos;
3. **Personal portfolio** – o portefólio pessoal destaca-se pelo seu cunho altamente reflexivo, personalizado e holístico. Com efeito, o indivíduo começa por completar o portefólio com a descrição das suas atividades e conquistas para, em seguida, refletir sobre as mesmas analisando as competências pessoais que crê ter desenvolvido. Só após compreender claramente quais as suas qualidades e defeitos, bem como de que forma poderá desenvolver mais as suas competências pessoais se procederá à elaboração de um plano de ação pessoal e se decidirá qual (ou quais) o(s) objetivo(s) de desenvolvimento específico(s).

Segundo Duvekot (2014a), o processo de VPL consiste em **cinco fases** que, de seguida, se explicitam (Figura 6):

Figura 6

As cinco fases do processo VPL

The process of 'Validation of Prior Learning'		
Phase	Step + question	Action individual
I. Preparation	1. awareness <i>Where and how did I learn so far? Which necessity is there for self-investment?</i>	Open mind to lifelong learning. Inventory of personal learning wishes. Start self-management of competences.
	2. setting targets <i>Which learning targets are relevant?</i>	Self-assessment. Personal SWOT-analysis. Formulate learning targets.
II. Recognition	3. setting a personal profile <i>how to determine the need for competences?</i>	Writing a personal profile. Choosing a portfolio-format.
	4. retrospection <i>how to describe and document learning outcomes/prior learning?</i>	Filling in a portfolio. If needed, portfolio-guidance.
III. Valuation & Validation	5. standard setting <i>what is the relevant standard related to the targets?</i>	Choosing a standard to refer to. Re-arranging the personal portfolio. Self-assessment. Inventory of career-opportunities.
	6. valuation <i>How to get valued?</i>	Valuation of the portfolio. Getting advice on certification- and career opportunities.
	7. validation <i>How to get validated?</i>	Turning the advice into proper certification and career-evaluation.
IV. Develop- ment	8. prospection <i>How to set up a personal development plan (PDP)?</i>	Turning validation into a PDP for reasons of certification, employability, empowerment. Arranging learning-made-to-measure.
	9. implementing a PDP <i>Working on learning targets</i>	Executing the PDP
V. Implementa- tion	10. Structural implementation <i>How did it go? If ok, how to embed VPL structurally in a personal lifelong learning strategy?</i>	Evaluation of the process. Maintaining portfolio-documentation.

Nota. Transcrita de "Breaking ground for validation of prior learning in lifelong learning strategies" de R. Duvekot, 2014a, *The power of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*, p. 39.

1. **Compromisso e consciência do valor das competências** – importa que o indivíduo esteja consciente das suas competências, bem como do valor que as mesmas têm para si e para os outros em determinados momentos e situações. Considerando o contexto empresarial, se a organização não experienciar a necessidade de (re)pensar a sua missão e conectá-la à necessidade de fortalecer ou iniciar uma gestão proativa de recursos humanos, então o impacto do VPL será praticamente nulo;
2. **Reconhecimento de competências pessoais** – identificar e listar competências mediante a construção de um portefólio, complementando-se reflexão com experiência laboral, diplomas, declarações de empregadores, produtos profissionais, referências ou outros documentos que demonstrem, indubitavelmente, a existência de determinada competência. A prova pode ser dirigida à profissão ou posição para a qual o procedimento VPL está a ser desenvolvido. Esta fase é composta por um passo preparatório e um passo retrospectivo. Em consequência, a preparação destina-se a articular uma real necessidade de competências nos diferentes perfis funcionais da organização e a retrospeção implica o preenchimento dos portefólios individuais, bem como a recolha de provas dos seus processos de aprendizagem num passado recente;
3. **Valorização ou avaliação de competências** – a terceira fase incide na avaliação do conteúdo do portefólio, sendo que as competências demonstradas serão comparadas com um padrão definido para o efeito. Este será apenas utilizado para aferir as qualidades do participante e resultará ou numa validação a nível organizacional ou nacional na forma de certificados, diplomas ou subidas na carreira ou numa valorização em forma de um conselho sobre oportunidades de carreira. Esta fase encerra três diferentes passos: **(i)** a definição do padrão do processo específico de VPL que, à partida, poderá ser qualquer padrão que vá ao encontro das necessidades do indivíduo e/ou da organização (por exemplo, um padrão de qualificação nacional ou de setor ou padrão interno); **(ii)** a valorização e consequente avaliação do portefólio de acordo com o padrão anteriormente

definido; **(iii)** a validação da prova de aprendizagem. Concluídas estas três fases iniciais encerra-se a parte **retrospectiva** do processo VPL para dar início ao seu poder **prospetivo** nas próximas duas fases;

- 4. Plano de desenvolvimento** – transformação da validação e/ou conselho num plano de ação pessoal que assentará em atividades de aprendizagem que poderão ser desenvolvidas em ambientes de aprendizagem formal ou não formal, em situações de trabalho, durante uma mudança de posição, oferecendo *coaching* ou criando um ambiente em que a aprendizagem informal é estimulada. Esta fase encerra **dois passos** que passamos a enunciar:

- 4.1.** Em primeiro lugar, dever-se-á estabelecer uma correspondência entre o plano de desenvolvimento do indivíduo e os objetivos da organização, sendo que esta pode processar-se simplesmente pela indicação de que qualquer tipo de aprendizagem individual é também para o benefício da organização ou tornando o plano de desenvolvimento pessoal parte integrante do plano mais amplo da organização;

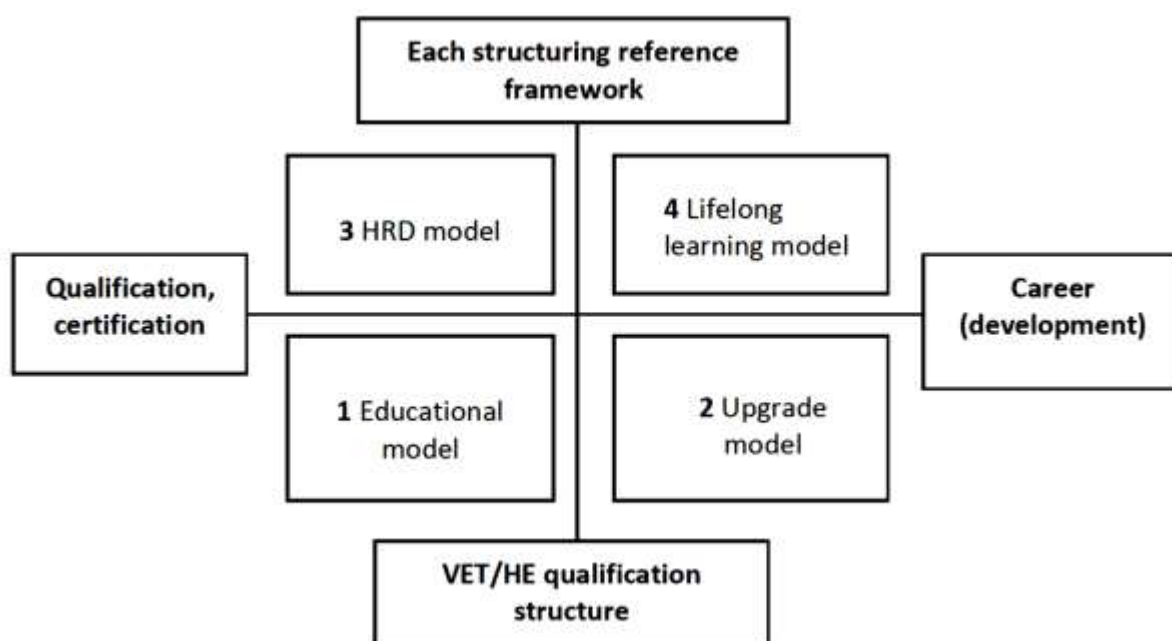
- 4.2.** Em segundo lugar, iniciar-se-ia a aprendizagem/desenvolvimento customizado do indivíduo, o que implica aprender independentemente de forma, tempo, lugar e ambiente;

- 5. Implementação estrutural do VPL** – transmutação desta implementação numa estratégia pessoal para a atualização do portefólio ou na própria gestão de recursos humanos de uma organização. Os resultados de um VPL piloto devem, portanto, ser avaliados para mostrar de que forma a implementação pode ter lugar partindo de uma base feita à medida. Deste modo, uma organização deverá conseguir utilizar o VPL estrutural para cumprir os objetivos específicos definidos no VPL piloto, adicionando novos objetivos caso haja necessidade. O VPL oferece uma estratégia de desenvolvimento pessoal em que o contexto da organização e os serviços público-privados são cruciais para acompanhar a velocidade do desenvolvimento de competências na sociedade de aprendizagem.

Tomando em consideração o objetivo (qual é o efeito esperado?), bem como o contexto (que quadro de referência é aplicado?) torna-se possível estruturar estas duas linhas, convertendo-as num par de eixos que nos faculte quatro campos em que o VPL pode ser utilizado para servir um objetivo particular dentro de um contexto particular. Atentemos, pois, na tipologia dos **quatro modelos de VPL** (Figura 7) proposta por Duvekot, Kang e Murray (2014).

Figura 7

Os quatro modelos de VPL



Nota. Transcrita de “VPL is about linking the many perspectives of learning citizens” de R. Duvekot, D. J. Kang, & J. Murray, 2014, *Linkages of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*, p. 10.

1. VPL como uma ponte entre a educação e formação vocacional (*Vocational Education and Training* [VET]), o ensino superior (*Higher Education* [HE]) e o mercado de trabalho: o **modelo educativo**. A função do VPL neste modelo consiste, maioritariamente, em proporcionar qualificações nos níveis de educação e formação vocacional e ensino superior. Por conseguinte, este modelo poderá consubstanciar-se em:

1.1. Uma **política de isenção baseada em qualificações previamente adquiridas**, que tomam apenas em consideração a educação formal prévia e os certificados relevantes;

1.2. Uma política de isenção baseada em evidências mais amplas, nomeadamente em competências desenvolvidas por via não formal ou informal.

Neste modelo o prestador (a instituição educativa qualificada) limita-se a reconhecer e a acreditar competências sob a forma de certificados ou diplomas. Não há qualquer preocupação com os objetivos que os candidatos pretendem cumprir ou sequer se a qualificação obtida é a melhor forma de os concretizar.

2. VPL como um modelo de aquisição de qualificações iniciais: o **modelo de atualização**. Neste modelo o VPL centra-se na contribuição feita pela acreditação e certificação na obtenção ou retenção de um posto de trabalho. Esta poderá, assim, efetivar-se de **duas formas distintas**:

2.1. Através do **reconhecimento e acreditação de competências** desenvolvidas, por via formal e informal, no **contexto da ocupação pretendida pelo candidato**. O procedimento e ferramentas utilizadas são, dentro do possível, adaptadas ao ambiente de trabalho do indivíduo;

2.2. Através do **reconhecimento e acreditação de competências** desenvolvidas, formalmente ou informalmente, no **contexto da ocupação que o candidato pretende manter**.

Este modelo adapta-se aos objetivos de manutenção ou procura de emprego do candidato, sendo as competências adaptadas aos mesmos. Obter qualificações iniciais, de modo efetivo e eficaz, é crucial, pelo que a formação necessária é desenvolvida pelo prestador que procura facultar formas personalizáveis de aprendizagem formal ou informal.

3. VPL como modelo para atualizar competências inseridas num contexto estruturado: o **modelo de desenvolvimento de recursos humanos**. Uma vez que os indivíduos desenvolvem competências que nem sempre se podem relacionar com as qualificações de educação e formação vocacional ou de ensino superior existentes e fazem-no através

de aprendizagem informal e/ou em situações de trabalho, o objetivo do VPL, neste modelo, centra-se em possibilitar uma atualização dos indivíduos dentro de um contexto específico de forma a mantê-los empregáveis, bem como a proporcionar-lhes oportunidades concretas de carreira. O desenvolvimento pessoal é facultado através da validação e aprendizagem no local de trabalho.

4. VPL como **modelo para aprendizagem ao longo da vida** – este é um modelo integrado, no interior do qual as outras três esferas estão subsumidas. O indivíduo assume-se aqui como aprendiz em contínuo desenvolvimento, sendo que, neste processo, faz uso das facilidades oferecidas para valorizar as competências adquiridas de forma pessoal ou profissional. Os prestadores (organizações laborais, *headhunters* para cargos sénior, *coaches* de empregabilidade) guiam os indivíduos no desenvolvimento dos seus portefólios. Professores e/ou formadores agem, apenas e quando necessário, para certificar competências. A principal característica deste modelo é que o programa de desenvolvimento é determinado e controlado pelo próprio indivíduo. As instituições limitam-se a facilitar e fornecer apoio, não interferindo na direção a seguir.

Em suma, de acordo com Duvekot (2014a) e Duvekot, Halba et al. (2014), a **abordagem VPL** permite:

1. **Empoderar e desenvolver o talento individual**, abrindo novas oportunidades ao indivíduo, quer na sua vida privada, quer no mercado de trabalho, através do destaque que confere às competências já possuídas, bem como à forma ideal para as desenvolver e fortalecer;
2. **Alertar para a necessidade de se estabelecer uma correspondência entre o sistema de aprendizagem e o sistema de trabalho**, devendo as funções no mercado de trabalho ser expressas em termos de competências e estas, por sua vez, deverão estar ligadas a uma procura por aprendizagem. Deste modo, o sistema de aprendizagem deverá ser recetivo, transparente, flexível e conduzido pela procura para poder proporcionar a abordagem personalizada necessária;
3. **Aumentar o desejo das pessoas para continuar a aprender pelo facto de se reconhecer competências desenvolvidas em ambientes informais e não**

formais, ou seja, poderá contribuir para a promoção da aprendizagem ao longo da vida, uma vez que, por um lado, a acreditação de competências pode conduzir diretamente a qualificações e, por outro, poderá tornar visíveis competências a desenvolver no processo de trabalho. Assim, o indivíduo não só querará aprender de um modo orientado para o cliente, como também compreenderá melhor como, o quê, quando e porque está a aprender;

- 4. Demonstrar qual o ambiente de aprendizagem e/ou forma de aprendizagem mais adequada a um indivíduo em particular.** Esta poderá incluir uma combinação de, por exemplo, formação em contexto de trabalho, tutoria, aprendizagem independente ou aprendizagem a distância.

SÍNTESE FINAL

A dualidade interpretativa arrogada pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida durante a década de 1990, parece manter-se hoje. Os discursos políticos oscilam entre o seu potencial contributo para a democracia e mudança social e a sua centralidade enquanto instrumento para a competitividade económica (Lima, 2010, 2012; Nóvoa, 2013; Volles, 2016). Assistimos a uma aparente redefinição dos objetivos da aprendizagem ao longo da vida, avaliando-se cada indivíduo mediante a sua capacidade de adaptação a um mundo complexo e competitivo no qual apenas sobreviverá se dotado das competências requeridas pela economia do conhecimento (Lima, 2012).

O desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida no local de trabalho que se restrinja a imperativos instrumentais não só incrementa a rivalidade entre indivíduos, como também impossibilita o seu desenvolvimento integral (Labaree, 2017; Lima, 2010, 2012; Nóvoa, 2019; Tett, 2014; Volles, 2016). É neste sentido que o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais adquire preponderância. De facto, podem oferecer uma base sólida para a adoção de uma postura crítica, tendente à abertura ao Outro (Washington et al., 2012; Zheng, 2015).

A abordagem VPL surge, neste contexto, como um meio promotor de uma aprendizagem flexível e personalizada que se constrói a partir da consciencialização do valor de competências já desenvolvidas, bem como da necessidade de desenvolver outras (Duvekot, 2014a, 2014b; Duvekot, Halba et al., 2014; Duvekot, Kang, & Murray, 2014; Enggaard & Aagaard, 2014; Olesen, 2014). O suporte que as tecnologias de informação e comunicação podem conceder a este processo é inegável, facilitando uma aprendizagem autodirigida (Muñoz et al. 2013).

A conjugação do desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais, da abordagem VPL e das tecnologias de informação e comunicação pode constituir uma forma de, conforme indicado por Lima (2012), promover a compreensão empática e crítica da condição humana e contribuir para a transformação social e revitalização da democracia, condições essenciais para uma educação integral.

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V. METODOLOGIA

5.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A insinuação da teoria do capital humano, enquanto abordagem dominante no campo da educação e formação de adultos, é explicável pela celeridade das mudanças na indústria, que implica um investimento na formação baseado na maximização da utilidade das competências individuais (Saar & Räis, 2017). Com efeito, perante um mercado exponencialmente mais competitivo, a expectativa de um futuro retorno – salarial, de perspectiva de emprego e/ou de ganhos de produtividade – encontra eco em vários documentos emanados da União Europeia (CE, 1995, 1997, 2001, 2002, 2006, 2007, 2010, 2012, 2015a, 2017, 2019; Conselho da União Europeia, 2003, 2004, 2008, 2011, 2016, 2018, 2019; Parlamento Europeu, 2000). O enviesamento das qualidades humanas e transformadoras da educação possibilita que, em poucas décadas, se transite de um “aprender a ser” para um “aprender a ganhar” (Lima, 2012).

Parece, pois, inegável a impreteribilidade de uma abordagem problematizadora que se centre na aprendizagem e criticidade construídas a partir da experiência e que destaque a riqueza do conhecimento e competências desenvolvidas por cada indivíduo ao invés de possíveis défices (Tett, 2014).

Com base nesta análise, formulámos o seguinte problema: **Em que medida um modelo formativo, baseado na abordagem VPL e sustentado por princípios das ciências da educação, poderá contribuir para o empoderamento individual e, consequentemente, para uma melhoria na qualidade organizacional das PME portuguesas?**

Na tentativa de solucioná-lo, definimos os **objetivos gerais** que, de seguida, enumeramos:

1. Saber como se processa a formação em contexto de trabalho nas PME portuguesas;

2. Compreender em que medida um modelo formativo, concebido a partir da abordagem VPL, proporciona uma (re)qualificação dos trabalhadores que atente às suas necessidades individuais e às da empresa;
3. Aplicar princípios das ciências da educação para uma formação de qualidade.

Relativamente ao **objetivo geral 1**, definimos os seguintes **objetivos específicos**:

- 1.1. Conhecer a legislação sobre o acesso e frequência de ações de formação profissional em contexto de trabalho;
- 1.2. Saber como se processa a formação e/ou requalificação dos colaboradores;
- 1.3. Compreender de que forma se controla a qualidade das ações de formação e/ou se obtém *feedback* dos formandos.

Relativamente ao **objetivo geral 2**, definimos os seguintes **objetivos específicos**:

- 2.1. Implementar um modelo formativo de acordo com as propostas apresentadas por informantes-chave;
- 2.2. Avaliar o modelo implementado;
- 2.3. Retirar conclusões;
- 2.4. Propor um modelo de formação profissional em contexto de trabalho exequível e adaptado às PME portuguesas.

Relativamente ao **objetivo geral 3**, definimos os seguintes **objetivos específicos**:

- 3.1. Mobilizar saberes, articulando teoria e prática;
- 3.2. Promover uma aprendizagem autodirigida que possibilite o envolvimento do aprendente em todo o processo de formação;
- 3.3. Ultrapassar barreiras internas e externas através do desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais.

5.2. PARTICIPANTES NO GLOBAL DOS ESTUDOS

Conforme explicitaremos no subcapítulo seguinte, este projeto comportou dois momentos distintos de análise e recolha de dados – **Estudo I** e **Estudo II** – que se relacionam

diretamente com os objetivos gerais e específicos já enunciados e que se complementam. Por conseguinte, no **Estudo I** participaram:

1. A **responsável pela Academia de PME** do Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e à Inovação (IAPMEI);
2. A **responsável pela Academia de Formação** de uma empresa especialista em serviços de gestão e desenvolvimento de aplicações e infraestruturas.

A nossa opção recaiu sobre estas duas academias, dado que, no primeiro caso, estamos perante o organismo estatal responsável pela promoção de diferentes iniciativas de aprendizagem, especificamente dirigidas aos colaboradores das PME portuguesas e, no segundo caso, deparamo-nos com uma instituição que, embora centrando os seus serviços na área das tecnologias de informação, necessita, por vezes, de recrutar fora desta área, optando posteriormente pela requalificação do trabalhador de forma a proporcionar a plena integração do mesmo.

Os participantes no **Estudo II** foram selecionados após a análise efetuada aos resultados obtidos no **Estudo I**. A sua seleção obedeceu aos seguintes critérios:

1. Garantir a presença de micro, pequenas e médias empresas e alguma diversidade sectorial;
2. Empresas que, reconhecendo o potencial valor da formação para o desenvolvimento da sua atividade no mercado, consideram não sentir os seus efeitos benéficos e/ou não dispor de tempo suficiente para permitir que os seus colaboradores participem em ações de formação;
3. Empresas cujos colaboradores consideram possuir competências que não têm possibilidade de desenvolver ou evidenciar e para as quais não possuem qualquer qualificação.

O **Estudo II** abrangeu empresas das regiões do Médio Tejo e de Leiria cujo número e respetivos setores e categorias apresentamos de seguida (Quadro 1 da nossa autoria).

Quadro 1

Empresas participantes – setores e categorias

	Número de empresas	Setores	Categorias		
			Micro	Pequena	Média
	1	Tecnologias de informação e comunicação	1	-	-
	2	Turismo	1	1	-
	1	Residências sénior	-	1	-
	2	Reparação automóvel	-	2	-
	1	Construção civil	-	-	1
	1	Manutenção Industrial	-	-	1
	1	Comércio de embalagens	-	1	-
	1	Saúde e estética	-	1	-
Total	10		2	6	2

Conforme podemos constatar, participaram no **Estudo II** duas microempresas, seis pequenas empresas e duas médias empresas, resultando num total de dez empresas e estendendo-se a sua área de atuação por oito diferentes setores.

5.3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS NO GLOBAL DOS ESTUDOS

Focando-nos no primeiro objetivo geral estabelecido, empreendemos um **Estudo I** de carácter exploratório para enquadramento e definição da estratégia de intervenção dinâmica que constituiu o **Estudo II**.

Neste sentido, o **Estudo I** consistiu em:

1. Um **levantamento e análise de fontes documentais oficiais** (i.e., documentação jurídica portuguesa e documentação europeia) acerca da formação contínua em ambiente de trabalho (Apêndices A e B);
2. Condução de **entrevistas exploratórias a dois informantes-chave** de forma a obter informação passível de comparação e posterior aplicação, pelo que

entrevistámos a responsável pela Academia de PME do IAPMEI (Apêndice C) e a responsável pela Academia de Formação de uma empresa especialista em serviços de gestão e desenvolvimento de aplicações e infraestruturas (Apêndice D). Ambas foram previamente informadas acerca do trabalho em desenvolvimento, tendo-lhes sido solicitada a sua colaboração para a continuação do mesmo, bem como a sua autorização para a gravação áudio das entrevistas. Foi-lhes ainda garantida a confidencialidade de todos os dados fornecidos.

O **Estudo I** permitiu-nos recolher dados de ordem estrutural ou “dados mortos” que, devidamente coligidos, possibilitaram analisar, de forma adequada e profunda, a perspetiva oficial dos aspetos relativos à formação profissional contínua (Amado, 2014; Bardin, 1977; Bogdan & Biklen, 1994; Estrela, 1994).

Após a análise de conteúdo proposicional dos dados reunidos no **Estudo I** e estabelecidas as respetivas conclusões, procedemos à definição de uma estratégia de intervenção de ordem dinâmica (**Estudo II**) diretamente relacionada com os objetivos gerais 2 e 3. Desta forma, optámos por uma metodologia de investigação-ação que possibilitou a construção de uma dialogicidade crítica entre a reflexibilidade teórica e o contexto prático (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994; Estrela, 1994; Vilelas, 2017). A implementação do modelo formativo baseado na abordagem reflexiva do VPL processou-se do seguinte modo:

1. **Reuniões informais** com os responsáveis pelas PME seleccionadas (outubro – novembro de 2019);
2. Aquisição de alojamento e do domínio **catarinagarcia.pt** e instalação e configuração da plataforma Moodle (novembro de 2019);
3. Construção do curso **Mapear talento: Gestão, avaliação e operacionalização de competências** (novembro – dezembro de 2019);
4. **Disponibilização do curso** para inscrição e frequência dos participantes (1 de janeiro – 22 de janeiro de 2020).

A tecnologia assumiu um papel preponderante na execução do **Estudo II**, proporcionando um ambiente de aprendizagem estruturado e colaborativo. Com efeito, procurámos conciliar as restrições temporais e as necessidades e interesses de cada indivíduo através da exploração de um recurso educativo aberto que, ao estimular a autorreflexão, agiu como meio promotor do autodidatismo e da compreensão do Eu nas vertentes pessoal e profissional (Muñoz et al., 2013). Partindo de uma abordagem “bottom-up”, que possibilitou a análise de competências desenvolvidas por via informal e não formal, definiram-se planos de ação individual a concretizar através de futuras atividades de aprendizagem formal, *mentoring* ou *coaching* (Duvekot, 2014a; Duvekot, 2014b; Duvekot et al., 2014).

Durante o **Estudo II** garantiu-se o anonimato dos participantes, bem como a confidencialidade das suas respostas, tendo os dados sido recolhidos através de:

1. **Dois questionários** – um questionário aplicado antes do início do curso e um questionário aplicado após o término do curso;
2. **Documentos pessoais** – respostas colocadas nos fóruns e/ou *chats*; trabalhos individuais de análise interpretativa; diário de bordo; apresentação final.

A análise dos dados obtidos seguiu as normas de uma análise de conteúdo proposicional, revelando-se instrumentos de grande valor heurístico.

CAPÍTULO VI. ESTUDO I

Este capítulo apresenta os participantes, instrumentos e procedimentos do **Estudo I**, bem como a análise efetuada aos dados de ordem estrutural recolhidos. No final, a **síntese comparativa** permite-nos compreender de que forma se processa a formação em contexto de trabalho, ao passo que a **síntese geral** possibilita uma leitura dos pontos fortes destes processos, bem como dos aspetos a melhorar.

6.1. PARTICIPANTES

Participaram no **Estudo I**:

1. a responsável pela coordenação de recursos humanos de uma empresa especialista em serviços de gestão e desenvolvimento de aplicações e infraestruturas;
2. a responsável pela Academia de PME do IAPMEI.

6.2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

O **Estudo I** compreendeu **dois momentos complementares de recolha e análise de dados**:

1. Fez-se um **levantamento** e analisou-se **documentação jurídica portuguesa e documentação europeia** acerca da formação contínua em ambiente de trabalho (Apêndices A e B);
2. Foram conduzidas **duas entrevistas semidiretivas a dois informantes-chave**, já mencionados no subcapítulo anterior (Apêndices C e D).

6.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este subcapítulo centra-se na análise e discussão dos dados recolhidos através das entrevistas semidiretivas realizadas aos informante-chave de uma empresa especialista em serviços de gestão e desenvolvimento de aplicações e infraestruturas (**E1**) e do IAPMEI (**E2**), complementando-os, sempre que pertinente, com os dados estruturais coligidos (Apêndices A e B). A categorização das entrevistas seguiu o método de “milha” (Bardin, 1977), pelo que as categorias foram surgindo ao longo de processo de leitura daquelas. Com vista à correta compreensão dos comentários que irão ser tecidos, torna-se imprescindível a consulta dos apêndices E, F, G e H, respetivamente com as transcrições das entrevistas, quer à responsável por uma empresa especialista em serviços de gestão e desenvolvimento de aplicações e infraestruturas (Apêndices E e F), quer à responsável pela Academia de PME (Apêndice G e H) e a esquematização dos dados por categorias, subcategorias e indicadores.

A análise de conteúdo destas duas entrevistas permitiu-nos a definição de categorias que não se apresentam coincidentes, devido à especificidade própria de cada entrevistado

no seu contexto de trabalho. Como consequência, a análise dos resultados é apresentada separadamente, fazendo-se uma abordagem comparativa numa Síntese Final.

Da análise de conteúdo da entrevista de **E1** – cujas respostas incidiram preferencialmente na avaliação do processo formativo de requalificação de trabalhadores (Apêndices E e F) – ressaltam as seguintes categorias: “Recrutamento de colaboradores”; “Necessidades de formação”; “Aprendizagem informal e aprendizagem não formal”; “Processos de formação”.

A análise detalhada de cada categoria e respetivas subcategorias e indicadores pode ser consultada no apêndice I, destacando-se, agora, os seus elementos fundamentais.

Na categoria **“Recrutamento de colaboradores”** destaca-se, maioritariamente, o procedimento da empresa face às necessidades de contratação e à inexistência de recursos no mercado. Assim, optam por: **a)** anúncios; **b)** aceitação de candidaturas que não vão ao encontro do estipulado no anúncio; **c)** análise às competências evidenciadas pelo candidato; **d)** escola de formação, cuja duração se pode estender entre um a dois meses; **e)** ingresso na empresa mediante os resultados obtidos, independentemente da sua formação de base ser ou não no âmbito das tecnologias de informação.

A categoria **“Necessidades de formação”** aborda a importância que é atribuída ao projeto para o qual foi iniciado o processo de recrutamento, frisando-se que a formação é: **a)** conduzida por uma equipa formativa composta por colaboradores da empresa, escolhida mediante a tecnologia que se pretende abordar; **b)** de carácter prático e ministrada por especialistas internos, estando de acordo com as diretrizes europeias respeitantes à formação profissional para as PME (Apêndice B).

A categoria **“Aprendizagem informal e aprendizagem não formal”** centra-se no valor atribuído a estes dois tipos de aprendizagem, focando: **a)** a adaptação ao ambiente de trabalho; **b)** a importância dos conhecimentos e competências já desenvolvidos por trabalhadores mais experientes, facto também destacado pelas diretrizes europeias para as PME (Apêndice B).

A categoria **“Processos de formação”** destaca: **a)** a disparidade de áreas contempladas nos processos de recrutamento; **b)** o enquadramento do indivíduo no âmbito dos serviços fornecidos pela empresa; **c)** o desenvolvimento de competências potenciado pela formação; **d)** a relevância das competências comportamentais para a maturação da empresa; **e)** o desenvolvimento de competências para chefias, tal como previsto pelas normas europeias (Apêndice B); **f)** a reconversão profissional do trabalhador através da adaptação dos conteúdos da formação à atividade a desempenhar (Apêndice A); **g)** a adaptação à área geográfica; **h)** o impacto profissional e pessoal das ações de formação.

Da análise de conteúdo da entrevista de **E2** – cujas respostas se centraram maioritariamente na avaliação do processo formativo em contexto de trabalho nas PME (Apêndices G e H) – ressalta as seguintes categorias: “Enquadramento das ações de formação no Código de Trabalho”; “Reforço de qualificações”; “Necessidades das PME”; “Locais de formação”; “Grupo de formadores”; “Especificidades das PME”; “Métodos de formação”; “Desenvolvimento de competências”; “Tipo de aprendizagem”; “Grupo de formandos” (ver Apêndice I).

A categoria **“Enquadramento das ações de formação no Código de Trabalho”** destaca: **a)** a contabilização destas horas para o mínimo de trinta e cinco horas anuais de formação contínua, tal como previsto pela legislação portuguesa (Apêndice A); **b)** a relevância concedida à emissão de certificado de formação e/ou de frequência.

A categoria **“Reforço de qualificações”** apresenta: **a)** a atuação da Academia de PME do IAPMEI na dinamização de ações de formação; **b)** a praticabilidade e relevância dos temas e áreas abordados nas ações de formação; **c)** a impossibilidade de conferir um nível de qualificação, estruturado pelo Quadro Nacional de Qualificações, na maioria das ações de formação; **d)** o curso de formação de formadores em gestão de PME e o reconhecimento mais formal do mesmo; **e)** a inexistência de uma caracterização rigorosa do público alvo das ações de formação.

A categoria **“Necessidades das PME”** centra-se: **a)** no processo de desenvolvimento de competências atuais e futuras úteis para as PME; **b)** na inexistência de um verdadeiro

diagnóstico de necessidades formativas; **c)** na sensibilização e capacitação dos empresários para adoção de práticas que se coadunem com um novo regulamento; **d)** envolvimento dos empresários em iniciativas macro conducentes à adaptação das suas empresas à digitalização da economia e desenvolvimento de competências digitais.

A categoria **“Locais de formação”** evidencia: **a)** a cobertura nacional da Academia de PME, através das parcerias estabelecidas com associações empresariais que, estando fisicamente próximas das empresas, disponibilizam o espaço para o desenvolvimento das ações de formação.

A categoria **“Grupo de formadores”** sublinha: **a)** a responsabilidade do IAPMEI pela seleção dos formadores; **b)** o estabelecimento de protocolos com entidades de desenvolvimento empresarial; **c)** a eventual seleção de colaboradores internos para a função de formador quando os temas abordados assim o justifiquem.

A categoria **“Especificidades das PME”** aborda: **a)** o enquadramento geral da formação, no sentido em que todas as empresas, sem exceção, são contempladas; **b)** a restrição da frequência de determinadas ações de formação, especificando-se o perfil do público alvo.

A categoria **“Métodos de formação”** foca: **a)** o papel do formador na diversificação das metodologias e estratégias a empregar nas sessões de formação; **b)** a adequação dos exemplos a este tipo de empresas, à semelhança do indicado nas diretrizes europeias para as PME (Apêndice B); **c)** a dificuldade em diversificar os métodos pedagógicos em ações de formação de curta duração; **d)** a possibilidade de aplicar metodologias diferenciadas quando são trabalhadas áreas específicas.

A categoria **“Desenvolvimento de competências”** centra-se: **a)** nas diferenças entre a formação não financiada e a formação cofinanciada; **b)** na ausência de uma análise cuidada às funções do formando dentro da empresa e ao contributo da ação para o desenvolvimento de competências necessárias à sua rotina profissional (formação não financiada); **c)** no Programa Formação-Ação, enquadrado no Sistema de Incentivos às empresas no âmbito da Qualificação e Internacionalização do COMPETE 2020, que prevê

não só mudanças nas empresas, mas também o desenvolvimento de competências de gestão do empresário (formação cofinanciada); **d)** na implementação de uma metodologia de acompanhamento e avaliação em três momentos (abertura, desenvolvimento e encerramento da ação); **e)** no papel do consultor na elaboração do diagnóstico organizacional e do plano de atuação e na indicação dos ganhos; **f)** na ausência de uma metodologia de avaliação de desenvolvimento de competências individuais; **g)** na mobilização das empresas nacionais para a participação em ações de formação; **h)** na receptividade das empresas no setor da metalomecânica à participação em ações de formação e o seu impacto, quase imediato, sobre as mesmas.

A categoria **“Tipos de aprendizagem”** destaca: **a)** a importância conferida a cada um dos tipos de aprendizagem; **b)** a aprendizagem não formal com o desenvolvimento de projetos que preveem uma certificação final que atesta a participação do indivíduo na ação de formação, bem como as suas competências na área trabalhada; **c)** a aprendizagem informal, valorizando-se os conhecimentos que o indivíduo já detém e a sua aplicabilidade no desenvolvimento de determinadas ações de formação.

A categoria **“Grupo de formandos”** centra-se: **a)** na seleção e constituição dos grupos formativos; **b)** na não interferência da Academia de PME do IAPMEI na constituição do grupo, reservando-se, todavia, o direito a discriminar pré-requisitos e/ou aconselhar à não participação de dada empresa na ação de formação, atendendo à especificidade dos conteúdos/exemplos (formação não financiada); **c)** na responsabilidade das associações de desenvolvimento empresarial protocoladas na seleção das empresas e funcionários e consequente composição dos grupos, garantindo apenas que os requisitos de elegibilidade do programa são cumpridos (formação cofinanciada).

6.4. SÍNTESE COMPARATIVA

Embora sendo entrevistados oriundos de contextos diferentes, foi possível estabelecer alguns elementos que permitem uma visão global das principais temáticas abordadas (Quadro 2 da nossa responsabilidade). Assim, ainda que os procedimentos sejam

diferentes, parece-nos de relevância verificar a concordância nas temáticas seguintes: “Praticidade”; “Competências”; “Equipa formativa”; “Métodos de formação”; “Aferição da qualidade”; “Impacto”; “Abrangência territorial”; “Tipos de aprendizagem”; “Recetividade”.

Quadro 2

Síntese comparativa

Temáticas	E1	E2
1. Praticidade	• Escolas de formação (1/2 meses); • Formação prática; • Formação útil; • Formação para progressão na carreira.	• Sessões de curta duração; • Sessões focadas em temas práticos; • Sensibilização.
2. Competências	• Desenvolvimento de competências comportamentais; • Competências técnicas vs. competências comportamentais; • Funções de gestão; • Diferenciação.	• Desenvolvimento de competências; • Tipificação de competências; • Plano de atuação; • Funções de gestão; • Modificação comportamental.
3. Equipa formativa	• Não fixa; • Dependente de projeto; • Colaboradores internos e/ou externos; • Altamente qualificada.	• Inexistência de bolsa de formadores; • Protocolos; • Colaboradores internos e/ou externos; • Experiência.
4. Métodos de formação	• Adequação ao projeto; • Análise e utilização de ferramentas.	• Dependente do formador; • Exemplificação; • Adequação ao tema.
5. Aferição da qualidade	• Questionário final; • Respostas fechadas/abertas; • Análise e tratamento de dados. • Motivante;	• Discussão no encerramento; • Avaliação global; • Acompanhamento em três tempos.
6. Impacto	• Saber que permanece; • Competências comportamentais.	• Imediato (área produtiva vs. área de serviços); • Evolução (individual e empresarial).
7. Abrangência territorial	• Adaptação geográfica; • Limitações.	• Cobertura nacional; • Parcerias.
8. Tipos de aprendizagem	• Reaproveitamento de <i>know-how</i>; • Adaptação de conteúdos; • Junção de várias áreas de conhecimento; • Enquadramento do trabalhador.	• Certificação final; • Conhecimentos prévios do trabalhador.
9. Recetividade	• Oportunidade; • Formação de base diferenciada; • Sucesso.	• Mobilização da empresa; • Obrigatoriedade; • Aplicabilidade/utilidade de conteúdos.

6.4.1. PRATICIDADE

A temática “praticidade” evidencia a importância concedida ao carácter prático e útil das sessões de formação: “fazemos umas academias que poderão demorar um ou dois meses que [são] de formação prática” (E1); “formação que precisam para utilizar no dia a dia no trabalho” (E1); “são sessões de curta duração muito focadas em temas práticos da vida das empresas” (E2); “têm de reconhecer que aquilo que está a ser oferecido é prático, útil e que vai beneficiar [...] a curto prazo aquilo que é a sua atividade” (E2). Com efeito, ambos os entrevistados frisam a necessidade de transmitir conhecimentos que possam ir ao encontro das necessidades imediatas dos formandos, proporcionando-lhes as ferramentas essenciais quer a uma eventual progressão na carreira, quer à correta aplicação de alterações legislativas em áreas relevantes para o funcionamento da empresa: “nós damos formação que seja necessária para a progressão da carreira da pessoa” (E1); “chega a nós algumas iniciativas macro, que são estratégicas e que vão visar as empresas e nós tentamos antecipar do ponto de vista da capacitação” (E2).

A conjugação de conhecimentos práticos e úteis parece destacar o potencial desenvolvimento da versatilidade e agilidade dos indivíduos, bem como a importância destas características para o crescimento da empresa (CE, 2010).

6.4.2. COMPETÊNCIAS

A temática “competências” destaca a centralidade e o potencial efeito diferenciador do desenvolvimento de competências. Efetivamente, as sessões de formação deverão conjugar, de forma harmoniosa, competências técnicas e competências comportamentais, possibilitando a definição de um plano de atuação cujos resultados se revelem vantajosos, quer para o indivíduo, quer para a empresa que representa: “o que diferencia as pessoas [...] é as competências comportamentais” (E1); “a técnica damos porque é necessária [...] quando a empresa já tem um certo nível de maturidade temos que começar a olhar para dentro e, portanto, as competências comportamentais são muito importantes para nós”

(E1); “começamos por listar, tipificar, um conjunto de capacidades, descrevendo o que é que elas significam de uma forma genérica e perguntar aos consultores [...] quais foram as capacidades que sentiram que o empresário, que está a participar na formação, tinha insuficiência ou não” (E2); “muitas vezes, eles sabem da área do negócio, mas ao nível da gestão dos processos, de ver a análise do custo das peças, isso não está muito bem conseguido” (E2).

Embora a combinação de competências técnicas e comportamentais seja mais claramente enunciada por E1, ambos os entrevistados se revelam concordantes no que se refere à necessidade de desenvolver as competências de gestão dos formandos: “se nós temos coordenadores ou *people managers* da área das tecnologias eles dificilmente conseguem nascer com o instinto comportamental para estar a gerir outras pessoas” (E1); “o objetivo da formação, para além de mudança na empresa, é também aumento de competências de gestão do empresário” (E2); “eles falam de liderança, da gestão de equipas, falam de um conjunto de áreas” (E2).

A modificação no comportamento dos indivíduos, bem como a qualidade diferenciadora dos mesmos parece, pois, estar dependente da forma como é planeada e executada a formação. Embora as competências académicas sejam fundamentais, revelam-se insuficientes para garantir o sucesso do formando/trabalhador (CIFOEG, 2016). A conjugação equilibrada de *hard skills* e *soft skills* revela-se fulcral, em particular para os colaboradores com funções de coordenação (Balcar, 2016; Hurrell, 2016; Laker & Powell, 2011).

6.4.3. EQUIPA FORMATIVA

A temática “equipa formativa” atribui preponderância à qualificação e experiência dos formadores que poderão ser colaboradores internos ou externos, dependendo do projeto formativo, bem como dos protocolos previamente estabelecidos: “tem a ver com a tecnologia que vamos abordar” (E1); “pessoas que estejam altamente qualificadas, nossos colaboradores que estejam aptos para transmitir esse *know-how*” (E1); “os formadores

aparecem ou pelos protocolos com entidades parceiras [...]” (E2); “colegas da casa que têm conhecimento especializado na matéria que também vão ministrar” (E2); “porque também sabemos que o formador já tem experiência” (E2).

Há, assim, um aparente cuidado em garantir que os formadores, não só dominem conteúdos, mas também conheçam e atuem em conformidade com as linhas orientadoras dos diversos programas, por forma a assegurar a consistência dos projetos formativos e planos de atuação e consequente melhoria das empresas (OCDE, 2017).

6.4.4. MÉTODOS DE FORMAÇÃO

A temática “métodos de formação” revela, desde logo, uma relação estreita com a temática anterior. Com efeito, ambos os entrevistados destacam a premência da adequação das metodologias aos diferentes projetos, frisando o papel preponderante do formador na escolha das mesmas: “tem a ver com o projeto” (E1); “os métodos são aqueles que são necessários para a pessoa aprender dentro daquele *timing*” (E1); “a maior parte das vezes deixamos ao critério do formador a escolha das metodologias a utilizar na sessão” (E2); “é o formador que adota a metodologia mais adequada consoante o tema” (E2). Além disso, torna-se também evidente a preocupação com a aplicação prática de conteúdos: “analisamos as ferramentas que são necessárias e a formação é quase toda prática” (E1); “se tem a preocupação dos exercícios práticos” (E2).

Devemos, pois, frisar a atenção concedida à adequação de conteúdos e respetivos exemplos ao mercado específico das empresas – em particular das PME – facto que revela o conhecimento das diretrizes europeias (Apêndice A). A abordagem de temas práticos, úteis e que possam, a curto prazo, beneficiar a empresa parece constituir um ponto fulcral para a qualidade dos processos formativos. Também a operacionalização dos projetos formativos criados em torno da digitalização da economia e desenvolvimento de competências digitais parece assumir preponderância na construção de uma base industrial sustentável, propensa à internacionalização (CE, 2010; OCDE, 2017).

6.4.5. AFERIÇÃO DA QUALIDADE

A temática “avaliação da qualidade” destaca o procedimento comum para a avaliação das ações de formação. É, por norma, efetuada uma apreciação global através da distribuição de um questionário aos formandos ou de uma discussão de ideias no encerramento do projeto formativo: “é através de um questionário que nós temos, que lançamos no final da formação onde conseguimos obter *feedback* deles” (E1); “são perguntas de resposta fechada, mas depois temos sempre uma pergunta de resposta aberta para eles poderem manifestar-se sobre aquilo que acharam” (E1); “nos encerramentos, por exemplo, uma das áreas que abordamos no fim de cada ação é que temáticas [...] precisam de tratar, quais as maiores dificuldades, quais foram as áreas que acharam que [...] foram insuficientes” (E2). Ambos os entrevistados ressaltam que os dados obtidos são, de alguma forma, alvo de tratamento e análise: “olhamos para os dados e vemos qual é o nível até de [...] sucesso que teve aquela ação dentro daquele âmbito” (E1); “é uma avaliação mais global, por medida, por iniciativa, perceber se está a funcionar, se vale a pena continuar a apostar no futuro” (E2). Todavia, E2 indica que estão a procurar introduzir uma metodologia de avaliação que possa proporcionar um acompanhamento do projeto formativo em três momentos distintos: **1) na abertura** – sensibilização dos formandos para os objetivos a alcançar; **2) intercalar** – análise à adequação de formadores e consultores, bem como de conteúdos; **3) no encerramento** – balanço geral.

Tratando-se de uma metodologia ainda em construção, parece evidenciar-se uma tentativa de comparação entre o antes e o após do processo formativo: “para garantirmos a qualidade da atuação, fazemos um acompanhamento em três tempos: na abertura, sensibilizamos as pessoas, dizemos quais são os objetivos, qual é o grau de compromisso, o que esperamos de cada perfil; depois as entidades vão desenvolvendo o seu projeto e fazemos uma avaliação intercalar a meio do percurso, vamos lá perguntar o que está bem e o que não está bem, se é preciso mudar alguma situação, os conteúdos se estão a corresponder, se o consultor corresponde; e, no encerramento, vamos lá fazer o balanço dos ganhos” (E2).

A introdução desta nova metodologia poderá sugerir uma maior preocupação com a necessidade individual de requalificação do adulto ao longo da sua vida laboral, fator essencial à construção de uma cultura de aprendizagem no local de trabalho (Duvekot, 2014a, 2014b; FEM, 2017; OCDE, 2017; Singh, 2014).

6.4.6. IMPACTO

A temática “impacto” estabelece, desde logo, uma importante conexão com a temática anterior ao analisar os resultados pessoais e profissionais obtidos pela frequência de ações de formação. Ambos os entrevistados destacam o efeito motivador dos projetos formativos: “é muito motivador” (E1); “sentem logo o impacto imediato das mudanças” (E2). Contudo, E2 ressalva que os resultados imediatos são sobretudo sentidos pela área produtiva (i.e., setor da metalomecânica): “enquanto numa empresa de serviços, se calhar isso não é tão notório, na área produtiva consegue-se perceber melhor o impacto de uma mudança assim a médio prazo” (E2).

Consideram igualmente relevante o desenvolvimento de competências – em especial, comportamentais – que possibilitem o crescimento e a evolução do indivíduo e da empresa. Parece, pois, valorizar-se a adaptabilidade do colaborador às necessidades do local de trabalho: “é um saber que permanece” (E1); “Mesmo a nível de competências comportamentais também é alguma coisa que fica com eles, que levam para outra empresa, que, hoje em dia, é muito importante” (E1); “como o consultor também vai à empresa também se apercebe como é que é a pessoa no terreno e como é o desenvolvimento da sua atuação” (E2).

6.4.7. ABRANGÊNCIA TERRITORIAL

A temática “abrangência territorial” centra-se na importância dada ao local (ou locais) em que é ministrada a formação. Deste modo, E1 indica que os seus projetos formativos se concentram numa área geográfica que, atendendo aos constrangimentos

socioeconómicos que lhe são característicos, limita as oportunidades de obtenção de emprego e consequente construção de carreira: “ali é uma zona onde não têm grandes oportunidades”; “é importante também enquadrar um bocadinho esta requalificação porque não estamos a falar de uma Grande Lisboa em que poderá haver outro tipo de opções, estamos a falar de uma área muito limitada para quem quer fazer carreira ali” (E1). E2 indica que, embora possuam apenas dois espaços em que pode ser ministrada formação (Lisboa e Porto), as parcerias estabelecidas com entidades parceiras permite-lhes ter uma cobertura nacional: “mas temos muitas parcerias e fazemos normalmente com associações empresariais, portanto entidades de desenvolvimento empresarial que têm proximidade com as empresas da região”; “[...] para poder chegar o mais longe possível e [pausa] de norte a sul” (E2).

A atenção concedida à cobertura nacional e à adaptação geográfica parece atribuir a devida consideração às barreiras financeiras e organizacionais que, não raras vezes, impedem os trabalhadores de ter acesso a cursos de formação (Apêndice B).

6.4.8. TIPOS DE APRENDIZAGEM

A temática “tipos de aprendizagem” aborda o processo de exploração dos conhecimentos prévios do trabalhador. Ambos os entrevistados destacam o valor que atribuem ao reconhecimento dos conhecimentos prévios do trabalhador. Todavia, E2 parece centrar-se na forma como se processa a certificação final, alertando para o facto de esta não determinar um nível de qualificação, mas atestar a participação do colaborador na ação de formação: “faz-se um reconhecimento ao nível da participação, mas não determina um nível de qualificação”; “no sentido clássico do termo, diria que não temos formação com aquela formalidade que normalmente se lhe é atribuída” (E2). Os projetos formativos parecem, portanto, enquadrar-se na aprendizagem não formal, embora as respostas de E2 indiquem uma também possível valorização da aprendizagem informal: “– Quer dizer que dão importância à aprendizagem não formal e talvez até mesmo informal? – Certo.”; “– Pelos conhecimentos que o próprio trabalhador já traz? – Certo” (E2).

Comparativamente, E1 acaba por aprofundar mais este aspeto ao sublinhar a necessidade de reaproveitamento das competências já desenvolvidas pelo trabalhador: “se já traz esse *know-how* de outras empresas, claro que toda a experiência profissional que o candidato tem é aproveitada”; “podemos aproveitar aquilo que já tem, de bagagem daquilo que estudou para ter êxito” (E1). De igual forma, destaca a adaptação de conteúdos que é feita para que os indivíduos, com formações de base distintas, possam conviver e desenvolver competências em conjunto: “uma pessoa que vem de uma área que não tem nada a ver com as tecnologias da informação [...] pode ter mais dificuldade em adaptar-se”; “podemos ter necessidade de juntar de várias áreas”; “procuramos juntar essas pessoas que não têm *know-how* com esse *background* de gestão, de financeiro, por aí fora” (E1). O enquadramento do trabalhador é analisado no seguimento deste processo, dado que optam por integrá-lo de acordo com as competências desenvolvidas e demonstradas: “a nossa política é sempre procurar onde melhor se enquadra o colaborador”; “[...] a empresa tem que se adaptar e procurar que os colaboradores sejam integrados em pleno e contribuam com as suas competências” (E1).

6.4.9. RECETIVIDADE

A temática “recetividade” permite-nos analisar o grau de abertura e acolhimento dos trabalhadores aos diferentes projetos formativos. E1 entende que estes são encarados como uma derradeira oportunidade, potencialmente conducente ao sucesso, mesmo que a formação de base não se centre na área das tecnologias de informação: “nunca tinham pensado e até agarram essa oportunidade e vão ficando, portanto, temos tido sucesso”; “há mais pessoas [...] com outras formações que não deixam de se inscrever quando nós lançamos estas campanhas” (E1). E2 destaca a impreteribilidade de se mobilizar a empresa e o colaborador, demonstrando a utilidade e aplicabilidade dos conteúdos e competências a desenvolver. Caso contrário, a participação nas ações de formação limitar-se-á ao cumprimento legal das trinta e cinco horas anuais de formação: “na generalidade das nossas empresas nacionais, microempresas, há muita falta de disponibilidade para irem

para uma sala de formação”; “muitas vezes vão pela obrigatoriedade das trinta e cinco horas”; “na questão da comunicação, dos objetivos bem definidos, de ser muito prática e de eles reconhecerem que é algo que pode fazer a diferença na sua empresa” (E2).

6.5. SÍNTESE GERAL

Os processos formativos e/ou de requalificação apresentados por ambos os entrevistados constituem dois exemplos aparentemente positivos, uma vez que:

1. compreendem a **necessidade de conjugar competências técnicas e competências comportamentais**;
2. **valorizam**:
 - 2.1. a **aprendizagem no local de trabalho**;
 - 2.2. a **experiência e qualificação da equipa formativa**;
 - 2.3. a **adaptabilidade e versatilidade do colaborador**;
 - 2.4. a **adequação dos projetos formativos e respetivas metodologias de formação ao contexto específico** dos públicos-alvo.

Todavia, e tendo presente tratar-se de uma formação que deve ter em conta elementos fundamentais da investigação em educação e formação, parece-nos lacunar o seguinte:

1. a **compreensão holística do indivíduo**, ou seja, a (re)qualificação e adaptabilidade do colaborador não se deverá restringir à possibilidade de manter e/ou obter emprego, à construção de uma carreira ou ao crescimento da empresa;
2. a definição de uma **metodologia de avaliação e acompanhamento das ações de formação** que se centre no desenvolvimento de competências individuais e não somente na evolução da empresa;
3. a **conjugação de momentos de aprendizagem não formal e informal**. E1 parece interpretar estes conceitos de forma algo redutora, restringindo-os à existência ou ausência de experiência profissional. E2 tenta demonstrar a importância de

um equilíbrio entre ambos os tipos de aprendizagem. No entanto, torna-se difícil compreender, de forma clara, em que medida os conhecimentos prévios dos indivíduos são efetivamente considerados nos diferentes projetos formativos.

CAPÍTULO VII. ESTUDO II

Este capítulo apresenta os participantes, instrumentos e procedimentos do **Estudo II**, bem como a análise efetuada aos dados de ordem dinâmica recolhidos. No final, a **síntese comparativa** permite-nos obter uma visão global das principais temáticas abordadas ao longo dos três momentos de recolha de dados, enquanto a **síntese geral** faculta uma súmula dos pontos-chave da investigação.

7.1. PARTICIPANTES

No **Estudo II** participaram **noventa e dois funcionários** de dez PME portuguesas de categorias e setores diversos. Apresentamos, de seguida, uma análise geral dos dados sociodemográficos recolhidos (Quadro 3 da nossa autoria) que poderá ser complementada com a análise pormenorizada dos mesmos facultada no apêndice J.

É possível constatar que os participantes:

1. são maioritariamente do género masculino (63%);
2. são maioritariamente de nacionalidade portuguesa (89%);
3. têm, na sua maioria, idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos (30%) e os 35 e 44 anos (38%);
4. têm, na sua maioria, o ensino secundário (62%);
5. têm maioritariamente entre 1 e 6 (39%) e 7 e 13 anos de serviço na empresa (48%).

Quadro 3

Síntese caracterizadora dos participantes

92 participantes: 82 colaboradores 10 colaboradores com funções de gestão			
		Frequência absoluta	Frequência relativa
Gênero	Feminino	34	37%
	Masculino	58	63%
Nacionalidade	Portuguesa	82	89%
	Ucraniana	1	1%
	Cabo Verdiana	1	1%
	Venezuelana	2	2%
	Brasileira	5	5%
	Moldava	1	1%
	18-24	10	11%
Faixa etária	25-34	28	30%
	35-44	35	38%
	45-54	16	17%
	55 ou mais	3	3%
	1º ciclo	0	0%
	2º ciclo	0	0%
	3º ciclo	6	7%
Habilitações literárias	Secundário	57	62%
	Especialização tecnológica	15	16%
	Licenciatura	11	12%
	Mestrado	3	3%
	Doutoramento	0	0%
	Menos de 1	5	5%
	1-6	36	39%
Anos de serviço na empresa	7-13	44	48%
	14-20	7	8%
	21-27	0	0%
	28 ou mais	0	0%

7.2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

As reuniões informais com os responsáveis pelas PME selecionadas, ocorridas nos meses de outubro e novembro de 2019, permitiram-nos constatar que os constrangimentos temporais e eventuais implicações financeiras exigiam que o processo formativo se desenrolasse em modo assíncrono. Por conseguinte, em novembro de 2019 adquirimos o alojamento e o domínio **catarinagarcia.pt** e procedemos à instalação e configuração da plataforma Moodle.

O plano de formação (Apêndice K) foi submetido à apreciação de **fonte nacional da ANQEP** – Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional – responsável pelo acompanhamento e execução do Programa Qualifica e de **fonte europeia da EC-VPL** – *Foundation European Centre Valuation Prior Learning* – responsável pela consecução de projetos inovadores na área de desenvolvimento e validação de competências. Inicialmente concebido para uma abordagem síncrona foi alvo de algumas alterações sugeridas pelos juízes externos e posteriormente adaptado para execução em modo assíncrono.

A construção do curso – **Mapear talento: Gestão, avaliação e operacionalização de competências** (Apêndice L) – mediante as ferramentas facultadas pela plataforma Moodle processou-se entre os meses de novembro e dezembro de 2019, tendo o mesmo sido disponibilizado para inscrição e frequência dos participantes de 1 a 22 de janeiro de 2020. Este período coincidiu também com a recolha de dados, efetuada através de:

1. Um **questionário inicial** (Apêndice M) que surge como primeira tarefa a completar antes do início das atividades que compõem o curso;
2. **Documentos pessoais** que têm origem nas respostas dadas às diferentes atividades propostas ao longo do curso, podendo consistir em trabalhos individuais de análise interpretativa, nas reflexões que constituem o diário de bordo, nas apresentações finais e, eventualmente, nas respostas colocadas nos fóruns e/ou *chats*;
3. Um **questionário final** (Apêndice N) centrado na avaliação de todo o processo formativo.

7.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este subcapítulo compreende a análise e discussão dos dados recolhidos através dos dois questionários (inicial e final) aplicados aos participantes, bem como dos documentos pessoais produzidos ao longo do processo formativo. Com vista à correta compreensão dos comentários que serão tecidos, torna-se imprescindível a consulta dos apêndices M, N, O, P, Q, R, S e T que comportam: **(i)** a formulação dos questionários inicial (Apêndice M) e final (Apêndice N); **(ii)** o tratamento estatístico dos itens controlados do questionário inicial (Apêndice O) e do questionário final (Apêndice R); **(iii)** a esquematização dos dados do questionário inicial (Apêndice P), dos documentos pessoais (Apêndice Q) e do questionário final (Apêndice S) por categorias, subcategorias e indicadores e **(iv)** o modelo de plano individual de ação (Apêndice T).

7.3.1. QUESTIONÁRIO INICIAL

A utilização de um questionário aberto que possibilitasse a expressão livre das opiniões dos participantes pareceu-nos o instrumento mais viável para a recolha inicial de dados. Com efeito, embora contemplando alguns itens orientados, as questões colocadas procedem quer das conclusões obtidas pelo **Estudo I**, através da análise de conteúdo proposicional efetuada às entrevistas semidiretivas conduzidas a E1 e E2 e sua análise comparativa, quer dos objetivos definidos para o **Estudo II**, em particular o objetivo geral número 3.

Para efeitos de verificação da abrangência, clareza e pertinência dos itens formulados recorreremos ao método de verificação por juízes (Estrela, 1994; Vilelas, 2017). Após alguns ajustes e aperfeiçoamentos, o questionário, disponibilizado no *site* **catarinagarcia.pt** e precedido de um breve vídeo em que se explica o motivo da investigação e se garante a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, obteve a formulação que poderá ser consultada no apêndice M.

Este questionário comporta **quatro blocos**:

Bloco 1 – permite a recolha de dados sociodemográficos (úteis para a caracterização dos participantes no Estudo II) e a compreensão do grau de satisfação, bem como do valor

atribuído à experiência pessoal e/ou profissional dos participantes na execução das suas funções (elementos focados na análise efetuada no Estudo I);

Bloco 2 – viabiliza uma avaliação dos conhecimentos linguísticos dos participantes e das relações interculturais estabelecidas em ambiente de trabalho (aspetos diretamente relacionados com o objetivo geral número 3);

Bloco 3 – possibilita analisar a importância concedida à participação em ações de formação em contexto laboral. Todavia, a partir da questão 19, visa os colaboradores que não exercem funções de gestão, focando-se na sua perceção de como são sugeridas as ações de formação e de que forma se processa a sua avaliação;

Bloco 4 – interpela os colaboradores que exercem funções de gestão, no sentido de compreender como são concebidos os planos de formação, quais os benefícios comportados pelas ações de formação e seu contributo para a satisfação dos trabalhadores, procurando ainda entender de que modo se efetua a avaliação de desempenho daqueles.

Procedendo da análise realizada no Estudo I, os **blocos 3 e 4** permitem observar a consonância ou dissonância das opiniões manifestadas pelos colaboradores e pelos gestores em torno dos processos formativos, sua conceção e eficácia.

A. TRATAMENTOS DOS RESULTADOS

Após aplicação do questionário e respetiva recolha de dados, procedemos:

1. ao tratamento estatístico dos itens controlados (Apêndice O);
2. à análise de conteúdo proposicional dos itens abertos (Apêndice P).

A análise dos resultados, que de seguida apresentamos, evidencia a complementaridade dos dados recolhidos. Por conseguinte, abordá-los-emos intercaladamente de forma a sustentar as conclusões enunciadas.

Da análise de conteúdo proposicional ressaltam as seguintes categorias: “Desempenho de funções”; “Língua(s) e cultura(s) no local de trabalho”; “Processos formativos em contexto laboral”.

A categoria **“Desempenho de funções”** destaca a satisfação dos colaboradores com o trabalho que se encontram a desenvolver. Com efeito, 67% dos inquiridos indica estar satisfeito com as funções atribuídas. As justificações apresentadas centram-se em: **a)** disposição natural para exercer o ofício (“Faço o que gosto”; “É um trabalho adequado à minha maneira de ser”; “Gosto muito do que faço”); **b)** possibilidade de aprendizagem (“A mais simples tarefa pode ser um desafio de excelência, seja em que contexto for”; “Adoro a possibilidade de aprendizagem que este trabalho me oferece”); **c)** contacto com o público (“Gosto muito do contacto com o público”; “Gosto do contacto com as pessoas”); **d)** ambiente de trabalho motivador (“As condições de trabalho são boas e o ambiente também”; “Há um bom relacionamento com a administração e colegas de trabalho”). Apenas 10% dos inquiridos se revela insatisfeito (8%) ou muito insatisfeito (2%) com o trabalho que desenvolve, indicando: **a)** dificuldade na resolução de problemas (“Porque às vezes não consigo resolver os problemas que se apresentam com os sacos que saem danificados”); **b)** salário desajustado (“O salário é um pouco desajustado (abaixo da média)"); **c)** instrumentos de trabalho desadequados (“Não fornecem computadores nem telemóveis apropriados para a função de direção de obra. Os meios de transporte de pessoal para as obras são mal geridos”); **d)** funções não coincidentes com formação académica (“As funções que exerço não se adequam à minha formação académica”); **e)** difícil conjuntura económica do país (“Com todos os problemas económicos que este país já teve e tem... acho que Portugal não é um bom país para trabalhar”); **f)** excesso de horas de trabalho (“Horas laborais a mais. Trabalho em excesso”). Já 7% dos respondentes confessa-se indiferente, uma vez que recebe pelo trabalho efetuado (“Recebo pelo trabalho que faço”).

No que concerne ao processo de avaliação, 51% dos inquiridos indica que o seu trabalho é avaliado através de: **a)** observação diária efetuada pelo empregador (“O patrão observa a montagem dos trabalhos”); **b)** reuniões periódicas (“Avaliação feita com reuniões regulares”); **c)** cumprimento de objetivos (“No início do ano são negociados objetivos a atingir”). Uma avaliação positiva poderá converter-se em: **a)** uma melhoria salarial (“Havendo lugar a aumentos no ano em curso, as percentagens do aumento têm em

consideração a avaliação do ano anterior”); **b)** um prémio de produtividade (“Prémio de produtividade (total ou, em caso de avaliação menos positiva, parcial/nenhum)”); **c)** um agradecimento verbal (“Palavra de apreço e confiança da chefia”). 30% dos inquiridos afirma não ser avaliado e 18% declara desconhecer se é alvo de avaliação (“Deve haver alguém encarregue disso”). Acrescentemos que 80% dos gestores assevera existir um modelo de avaliação do desempenho do trabalhador, assente em vários parâmetros como: **a)** assiduidade; **b)** pontualidade; **c)** desempenho; **d)** objetivos alcançados; **e)** autonomia; **f)** proatividade. Os restantes 20% indicam que os colaboradores são avaliados informalmente, mediante observação (“Não temos propriamente parâmetros devido a falta de tempo. Vamos analisando”).

Relativamente à valorização de conhecimentos e competências, 51% dos inquiridos considera que a sua experiência prévia é valorizada, refletindo-se: **a)** na complexidade dos trabalhos atribuídos (“São atribuídos trabalhos de maior complexidade”); **b)** na auscultação de opinião e execução das respetivas propostas (“As minhas ideias e propostas são consideradas e frequentemente postas em prática”); **c)** na eventual melhoria da remuneração (“Traduz-se em aumento monetário”). De forma inversa, 23% dos inquiridos considera que os seus conhecimentos prévios não são valorizados, dado que: **a)** as funções exercidas não se coadunam com a experiência pessoal e/ou profissional (“As funções atribuídas não correspondem à minha experiência”); **b)** não existe uma recompensa pecuniária e/ou simbólica (“Se fosse valorizada, seria devidamente recompensada”; “Aprendemos ao longo da vida e acho que tenho a experiência trazida pela idade que merecia ser ouvida. Trabalhadores experientes, empresa satisfeita”). 26% dos inquiridos indica desconhecer se a sua experiência prévia é valorizada. Frisemos ainda que todos os gestores destacam que os fatores que contribuem para que os colaboradores se sintam valorizados são: **a)** o vencimento; **b)** o reconhecimento pelo trabalho efetuado; **c)** a auscultação de opiniões (“Condições de trabalho (horários, recursos tecnológicos, meios de transporte), vencimento, actos directos de reconhecimento do seu valor”).

No que diz respeito à mudança para uma empresa de maiores dimensões, 36% dos inquiridos avançaria e 45% consideraria essa hipótese, justificando com a possibilidade de:

a) uma remuneração mais atrativa (“Para ganhar mais”); **b)** crescimento pessoal e profissional proporcionado por novos desafios (“Gosto de me desafiar, o status quo é confortável, mas o desafio... é o desafio”); **c)** progressão na carreira (“Mais possibilidades de aplicar os meus conhecimentos e assim evoluir na carreira”); **d)** aquisição de conhecimento relativo a novas formas de organização e sistematização do trabalho (“Experiência em organização com outros métodos de trabalho e esquema de funcionamento”). 20% dos inquiridos revela que não ponderaria a mudança para uma empresa de maiores dimensões.

A categoria “**Língua(s) e cultura(s) no local de trabalho**” remete para as competências linguísticas dos participantes, sendo que 63% dos inquiridos afirma ter desenvolvido competências em língua inglesa, 18% em língua francesa e 14% em língua espanhola. Os restantes 5% subdividem-se pelo domínio das línguas russa (3%), moldava (1%) e ucraniana (1%). Estas competências terão sido desenvolvidas por via: **a)** formal (“Formação escolar”; “Instituto de línguas”); **b)** não formal (“Autodidata”; “Cursos online – sem certificação”); **c)** informal (“2 anos no país”; “Experiências profissionais”).

45% dos inquiridos indica trabalhar ou já ter trabalhado com profissionais oriundos de outros países – Venezuela (22%); Espanha (10%); Inglaterra (10%); França (10%); Brasil (10%); Cabo Verde (10%); Ucrânia (7%); Holanda (7%); Guiné Bissau (7%); México (5%); Índia (2%) – acrescentando que comunicavam: **a)** em língua inglesa (“Utilizamos várias vezes o inglês para comunicar”); **b)** em língua francesa (“Por vezes também em francês”); **c)** em língua espanhola (“Por vezes em espanhol”); **d)** em língua portuguesa (“Eles compreendem mais ou menos a nossa língua e nós também tentamos compreender”); **e)** cientificamente (“A física e a química também servem para comunicar”). Quanto às possíveis divergências com estes profissionais, 46% considera que são pouco frequentes e 54% entende que são tão frequentes quanto as ocorridas com colegas portugueses (“Situações de trabalho normais no dia a dia”; “O facto de serem de outro país não influencia em nada. As poucas divergências ou discussões são causadas por falta de entendimento, diálogo ou organização”; “Divergências há sempre, principalmente quando há diferenças culturais, felizmente que foi-nos facultado o dom da palavra e do raciocínio para eliminar essas

divergências”; “Temos de nos adaptar ao sítio onde estamos e nem sempre todo o tipo de pessoas o sabe fazer”; “Situação de trabalho não falo com essa pessoa... devido ao local de trabalho/trabalho em si, não a racismo”).

A categoria **“Processos formativos em contexto laboral”** destaca a participação de 89% dos inquiridos em ações de formação maioritariamente relacionadas com o desempenho da sua função e/ou com a área de atuação da empresa (Higiene e Segurança no Trabalho - 24%; Primeiros Socorros - 6%; Normas ISSO - 6%; Regulamento Geral de Proteção de Dados - 11%; Qualidade e Segurança na Obra - 10%; Trabalhos em Altura - 6%; Linux - 4%; Manuseamento de lasers médico-estéticos - 6%; Excel - 5%; Liderança - 6%; Combate a incêndios - 4%; Gestão de conflitos - 4%; Cuidados especiais - 9%).

98% dos inquiridos considera importante ter formação, evocando as seguintes razões: **a)** necessidade de atualização permanente (“Atualização para melhor desempenho”; “A formação é fundamental para consolidar e adquirir novos conhecimentos”); **b)** melhor desempenho (“Valorização do trabalhador para ser mais produtivo”; “É uma mais valia para podermos dar mais rendimento e mais qualidade de trabalho”); **c)** evolução pessoal (“A formação ao longo da vida é imprescindível ao crescimento pessoal dos funcionários e à melhoria dos processos nas empresas”; “Sem formação, não há desenvolvimento. Ocorre estagnação. Estamos num mundo em permanente mudança”). Apenas 2% dos respondentes indica que a relação custo-benefício não justifica a relevância atribuída à formação (“Os resultados das formações foram quase nulos tendo em conta os custos em termos absolutos e relativos”; “Perde importância face aos custos associados”).

66% dos colaboradores inquiridos declara necessitar de formação no presente momento, reiterando as razões já enunciadas: **a)** a pertinência da atualização constante (“Se a tecnologia está sempre em mudança, é necessária actualização”; “Para além de considerar importante a constante actualização de conhecimentos, no meu cargo é necessário todos os dias estar a par de nova legislação e conhecimentos práticos das áreas de responsabilidade”); **b)** o melhor desempenho (“É importante a fim de evitar certos

acidentes de trabalho, a fim de efectuarmos o nosso trabalho de forma ao cliente ficar satisfeito...”; “Para fazer melhor o trabalho”).

57% dos colaboradores inquiridos afirma saber como se desenvolve o planeamento das ações de formação na empresa, indicando os seguintes processos: **a)** sugestão do colaborador (“Eu sugiro e muitas vezes vou por conta própria”; “Muitas vezes somos nós que dizemos ao patrão e ele depois concorda ou não. A maior parte das vezes vamos por conta própria”); **b)** sugestão da entidade patronal (“A entidade patronal indica por email as formações disponíveis”; “Pela entidade patronal se os colaboradores não tomam a iniciativa”); **c)** indicação dos Serviços de Formação (“Os centros entram em contacto com a entidade patronal e informam do que está disponível”; “Os centros de formação enviam uma listagem com a indicação das formações que têm”). Acrescentemos que 80% dos gestores inquiridos atesta a existência de um plano de formação concebido para os seus colaboradores baseado no levantamento de necessidades (“Através de um levantamento de necessidades de formação”; “Mediante consulta directa aos colaboradores”). Todavia, apenas 70% indica ser efetuada uma análise das necessidades formativas, reforçando o processo de levantamento de necessidades através de questionários (“Através de um inquérito interno aos colaboradores, que identificam as suas necessidades”; “Através de questionários aos colaboradores para conhecer as suas necessidades”). 20% dos gestores desvaloriza ainda a conceção de um plano de formação, entendendo-o como um elemento não prioritário devido aos constrangimentos temporais (“Não é considerado prioritário”; “Falta de tempo para considerar este aspecto”).

55% dos colaboradores inquiridos assevera que todos os trabalhadores participam nas ações de formação, ao passo que 45% indica que apenas participam alguns. Este facto deve-se aos seguintes fatores: **a)** área de formação (“A entidade patronal preocupa-se mais com formações para determinados postos”; “A formação é mais para algumas áreas em específico”); **b)** desinteresse (“Acho que na área da construção civil não há grande estímulo ou sensibilidade”; “Há muito desinteresse... talvez porque às vezes a formação é estar a olhar para uma pessoa a debitar conteúdo umas horas...”); **c)** indisponibilidade (“É difícil haver disponibilidade”; “É muito complicado disponibilizarem os trabalhadores para

formação no horário de trabalho”); **d)** falta de assiduidade (“Há quem falte...”; “Dependendo do horário, há sempre quem falte”).

Relativamente ao processo de avaliação das ações de formação, 40% dos colaboradores inquiridos afirma que são avaliadas através de: **a)** questionários (“É efetuado um inquérito para saber se a formação teve um impacto positivo”; “É habitual passarem um questionário. Acho que é sobretudo para avaliar o formador”); **b)** apreciação prática (“A prática dita se a formação foi eficaz ou não”; “São formações muito práticas e que geralmente são logo acompanhadas e por isso não há necessidade de serem avaliadas”); **c)** testagem de conhecimentos (“É avaliada para saber se aprendemos bem”; “É sempre útil atribuir uma avaliação para que possamos da próxima fazer melhor”). 20% dos colaboradores respondentes declara que as ações de formação não são avaliadas e 40% desconhece se são alvo de avaliação. Por conseguinte, destaca-se também a desvalorização atribuída à componente avaliativa das ações de formação (“Não se faz qualquer avaliação”; “Mesmo quando se responde a questionários, depois não se sabe nada dos resultados”).

90% dos gestores inquiridos entende que a formação comporta benefícios visíveis – a curto e/ou longo prazo – para a empresa, frisando: **a)** a melhoria na qualidade do trabalho (“Redução dos erros/falhas, melhoria nos procedimentos”; “Melhor qualidade no trabalho. Menores erros no trabalho. Menos situações de pós-venda”); **b)** o desenvolvimento de competências (“Aplicação de conhecimentos e desenvolvimento de novas áreas de negócio”; “Desenvolvimento de competências”); **c)** a motivação (“Melhoria na motivação da equipa”). Contudo, 10% considera que os eventuais benefícios não justificam os custos (“Como já referi, julgo que os custos superam os benefícios”).

Todos os gestores consideram que a formação é uma importante ferramenta para a inclusão e satisfação dos seus colaboradores, destacando o seu efeito positivo: **a)** na motivação (“Melhoria da motivação e enquadramento nos processos produtivos da empresa”; “Reconhecem a importância/investimento no trabalhador”; “Para que se sintam motivados e satisfeitos com o seu papel na empresa”); **b)** na evolução profissional (“Os trabalhadores precisam vestir a camisola para que a empresa possa colher benefícios

financeiros. Mais importante ainda, precisam de acompanhar a evolução das técnicas de instalação de equipamentos e materiais. Ainda assim, existem muitos trabalhadores que já foram bons técnicos e que hoje em dia não correspondem ao que é necessário numa obra”); **c)** na conscientização do seu valor na empresa (“Para terem a consciência de que podem fazer um bom trabalho”; “Tomando consciência do seu valor, teremos trabalhadores mais satisfeitos”).

No que concerne às atuais quarenta horas anuais de formação contínua definidas pelo Código de Trabalho (Apêndice A), 70% dos gestores afirma serem suficientes (“Nem sempre podemos dispensar os colaboradores para a formação logo as 40 horas parecem um meio termo aceitável”; “Julgo que chegam para renovar os conhecimentos profissionais”; “Ao longo do ano se forem repartidas podem ser realizadas com tranquilidade”), ao passo que 20% considera-as excessivas (“Tendo em conta os horários de trabalho, as dificuldades das empresas e a dificuldade em conciliar a formação com a actividade das empresas não é fácil operacionalizar as 40 horas. Diria mesmo que uma semana para formação é completamente incomportável”; “Considerando que o estado atual do tecido empresarial não é nada fácil, 40h são perfeitamente inadmissíveis”) e 10% acredita serem insuficientes (“As formações devem ser dadas para cada especialidade e olhando para o estado atual dos técnicos, há grandes necessidades de formação, pelo que 40h não serão seguramente suficientes”).

50% dos gestores inquiridos indica não considerar a formação como um custo para a sua empresa, preferindo associá-la a um investimento com um potencial retorno (“É um investimento com possível retorno”; “O custo de uma formação é facilmente amortizado pela inexistência de: pós-venda, correções de receção provisória. Também é importante para a percepção dos gestores operacionais da melhor maneira de empregar os recursos escassos de uma empresa”), já 30% dos gestores considera que depende da área em que é ministrada a formação (“Depende da área. Existem cursos com custo, a pagar pela empresa, outros não”; “Torna-se um custo se não for no contexto da necessidade/área identificada”) e os restantes 20% entende que a formação é, de facto, um custo para a sua empresa (“É um custo porque implica a ausência dos funcionários na actividade que realizam”; “Existem

sempre custos associados – sejam financeiros ou de ausência de mão de obra por esse motivo, que têm impacto nos níveis directos de produtividade da empresa”).

B. CONCLUSÕES

A análise efetuada aos resultados obtidos através da aplicação do questionário permite-nos tecer as seguintes considerações:

1. A satisfação perante as funções exercidas nas PME seleccionadas baseia-se na aptidão para o desempenho das tarefas atribuídas e na aparente valorização de experiência prévia, bem como no ambiente de trabalho acolhedor. Não obstante, a possibilidade de aceitar uma proposta de emprego de uma empresa de maiores dimensões não é excluída.
2. O processo de avaliação é sobretudo conduzido de modo informal e especialmente focado na observação diária operada pela entidade patronal. Todavia, é indicada a existência de um modelo de avaliação formal do desempenho do trabalhador.
3. As competências linguísticas – desenvolvidas por via formal, não formal e informal – são aplicadas na comunicação com profissionais oriundos de outros países. Na impossibilidade de utilização de uma língua estrangeira, recorre-se à língua materna – eventualmente acompanhada de gestos – e/ou a aspetos mais técnicos do trabalho.
4. As divergências entre profissionais portugueses e congéneres estrangeiros não são significativas. Contudo, algumas afirmações parecem ser consistentes com a proliferação de estereótipos e preconceitos.
5. A participação em ações de formação parece estar dependente dos conteúdos abordados irem ao encontro da função desempenhada e/ou da área de atuação da PME. Com efeito, o levantamento de necessidades formativas é efetuado nesse sentido, devendo servir de base para a conceção do plano de formação. Porém, a iniciativa para a frequência de ações de formação aparenta partir dos funcionários.

Quando sugerida pela entidade patronal, é, por vezes, dada primazia a colaboradores a exercer determinados cargos e/ou funções.

6. A avaliação das ações de formação é efetuada de duas formas: **(i)** através da aplicação de um questionário final, sendo as respostas alvo de um tratamento estatístico ou **(ii)** pela realização de atividades práticas. No primeiro caso os resultados acabam por não ser divulgados e no segundo caso a eficiência do processo formativo é comprovada pela qualidade da ação prática.
7. A formação parece ser entendida como um elemento de relevância para a satisfação e inclusão do colaborador no ambiente de trabalho e, portanto, as quarenta horas anuais de formação contínua impostas legalmente são classificadas como aceitáveis. No entanto, as posições extremam-se no que concerne à sua categorização enquanto despesa ou investimento.

7.3.2. MAPEAR TALENTO: GESTÃO, AVALIAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Ao aceder ao domínio **catarinagarcia.pt** é possível visualizar a página principal a que atribuímos a designação **Talento à lupa**, bem como os grupos listados de A a J que correspondem às empresas participantes neste estudo (Apêndice L). Além disso, é também disponibilizado um vídeo com uma breve apresentação do projeto e indicação dos primeiros passos a seguir. De forma análoga, cada uma das cinco sessões inicia com um vídeo explicativo das atividades a desenvolver.

A. TRATAMENTO DOS RESULTADOS

Terminado o processo formativo, procedemos à codificação dos dados recolhidos a partir dos documentos pessoais emanados das atividades propostas (Apêndice Q). Por conseguinte, da análise de conteúdo proposicional ressaltam as seguintes categorias: “Vivências”; “Metamorfose(s)”; “Dinâmica Eu pessoal – Eu profissional”; “Interculturalidade”; “O futuro das PME”.

A categoria “**Vivências**” centra-se no processo de apreciação das experiências de vida. As atividades propostas – **(i)** apresentação pessoal, baseada em itens específicos como, por exemplo, pontos fortes e pontos fracos, sonhos e aspirações; **(ii)** discussão em torno de duas canções de António Variações: “Estou além” e “Linha-vida”; **(iii)** e construção de uma linha vida na qual identificavam os momentos mais marcantes da sua vida pessoal, aprendizagens e sentimentos de satisfação/insatisfação – estimularam a sua capacidade de reflexão. Deste modo, os participantes começam por evocar momentos do seu passado, destacando: **a)** as memórias de infância (“Sinto saudades da minha infância. Acho que foi dos meus momentos mais felizes”; “Relembrar quem fui e descobrir que sinto saudades dessa criança. Maravilhoso e triste”); **b)** as memórias da juventude (“Ter cumprido o serviço militar foi dos momentos mais marcantes e duros da minha vida. Tenho saudades do convívio com os camaradas e das amizades que a vida se encarregou de separar”); **c)** os sonhos (“O meu maior sonho quando era pequeno era ser actor. Não sou (como é óbvio). Nem me tinha apercebido da saudade que sinto de sonhar...”); **d)** as aprendizagens (“Foi o meu pai quem me ensinou a andar de bicicleta. Quando tirou as rodinhas, espalhei-me no chão, mas foi um dos meus maiores momentos de aprendizagem porque ainda recordo as palavras do meu pai: “sempre que caíres trata as feridas e levanta-te. Nunca te esqueças”). De seguida, estabelecem uma comparação entre o passado e o presente, frisando: **a)** a ansiedade permanente (“Hoje é tudo a correr, ninguém tem tempo para nada, ninguém tem tempo para ninguém...”; “Que difícil é viver na ansiedade de hoje. Aguardar o futuro e não viver o presente”); **b)** a insatisfação perante a vida familiar e/ou profissional (“Vivemos dias difíceis com pouco tempo para dedicar à família”; “Às vezes acho que o meu trabalho podia ser feito por um robô”); **c)** a valorização do essencial (“Por pouco que seja, devemos agradecer pelo que temos. Eu agradeço todos os dias”; “Olhando para tudo, tenho tanta coisa boa na minha vida”). Por último, discorrem sobre o futuro, destacando: **a)** as aspirações (“Estamos sempre a aprender e as competências que fui adquirindo ao longo da minha vida gostava de conseguir pô-las em acção”; “Para mim, sonhar é o que nos faz humanos. Espero nunca perder a capacidade de sonhar”); **b)** as incertezas (“A grande questão é se morrermos amanhã teremos feito tudo o que queríamos?”; “Penso que

construímos o futuro a partir do presente. Se nos focarmos no dia de hoje mais facilmente o de amanhã correrá melhor”).

A categoria **“Metamorfose(s)”** aborda as relações pessoais e profissionais que estabelecemos ao longo da vida. A leitura e análise de *A metamorfose* de Franz Kafka serve de ponto de partida para a reflexão em torno do seu próprio percurso pessoal e profissional, bem como das situações que poderão ter despoletado o desenvolvimento de determinada competência. Assim, as relações pessoais poderão pautar-se por: **a)** momentos de egoísmo (“Este livro é símbolo do egoísmo humano. Só nos preocupamos com o que gira à volta do nosso umbigo”; “Velhinhos órfãos de filhos e família. Vemos isso aqui todos os dias”); **b)** momentos de desprezo (“Quantos estão votados à solidão? Ninguém imagina o que é lidar com o desprezo das famílias”; “E a dor de alma de estar só? Essa nenhum comprimido alivia”); **c)** ausência de qualidades empáticas (“Quando o sofrimento do outro não nos interessa, o que é que isso diz de nós?”; “Enquanto seres humanos devemos evoluir, mas o que vejo ultimamente é o andar para trás como o caranguejo numa total despreocupação com o outro”). Já as relações profissionais parecem dependentes da: **a)** celeridade da mudança (“Ao trabalhador pede-se sempre mais, melhor e mais rápido. E a pessoa por trás do trabalhador?”; “Tudo muda muito rápido. Se nos fechamos à aprendizagem não avançamos”); **b)** utilidade do colaborador (“O trabalhador só é útil enquanto rende, depois...”; “Quando não nos dão o devido valor é o mesmo que passar um atestado de incompetência/inutilidade”); **c)** valorização de conhecimentos e/ou competências (“É uma desilusão ver as minhas competências subvalorizadas”; “Lido com o desapontamento todos os dias quando vou para o trabalho e o meu valor não é reconhecido”); **d)** evolução proporcionada pelo desenvolvimento de competências (“Estamos sempre a aprender e se nos for dada oportunidade conseguimos mostrar o que aprendemos”; “A empresa que investe na evolução dos seus trabalhadores é uma empresa vencedora”).

Na categoria **“Dinâmica Eu pessoal – Eu profissional”** destaca-se o desenvolvimento de diferentes tipos de competências: funcionais, pessoais, sociais e metodológicas. Para uma melhor compreensão do seu significado, os participantes começaram por visualizar partes seleccionadas do filme *Em busca da felicidade*, analisando a forma como a

personagem central desenvolve cada uma dessas competências. De seguida, procederam de igual modo para si próprios. Assim, relativamente às competências funcionais relevam-se as que estão relacionadas com as seguintes áreas: **a)** comercial (“Seja qual for o nosso público, penso que todos devemos procurar adquirir competências na área comercial porque, de uma forma ou de outra, todos queremos vender algo”); **b)** construção civil (“A construção está-me no sangue. Já o meu pai trabalhava nesta área e eu comecei a acompanhá-lo de pequeno”); **c)** gestão (“Pode parecer fácil gerir pessoas, mas de fácil não tem nada. A capacidade de organização e a necessidade de impor regras é extremamente cansativo”); **d)** hotelaria (“O trabalho de recepção é bastante exigente, mas é o que me sinto bem a fazer”); **e)** restauração (“Servir à mesa também tem ciência por mais que as pessoas pensem que não”); **f)** informática (“Sou um apaixonado pela área de informática. Acho que nasci para isto”); **g)** mecânica (“Cresci dentro de uma oficina. Não me vejo a fazer outro trabalho”); **h)** geriatria (“A minha mãe cuidou dos meus avós em casa até à sua morte e eu acabava por ajudar. Acho que escolhi esta profissão por causa disso”); **i)** estética (“Tenho alguns conhecimentos na área de enfermagem e ser enfermeira é o meu sonho. Entretanto, vou aplicando alguns destes meus conhecimentos na área de estética”); **j)** contabilidade (“Sempre gostei de matemática. O meu trabalho permite-me lidar com os números”); **k)** condução de pesados (“Gosto de camiões desde pequeno. Conduzir é a minha vida”); **l)** manutenção (“A área de manutenção é complexa e os feitiços ainda mais. Gerir tudo isto não é tarefa fácil mas acho que faço um bom trabalho”). No que concerne às competências pessoais, sobressaem as seguintes: **a)** determinação (“Se não tens uma personalidade forte dificilmente sobrevives”); **b)** assertividade (“Assertividade. Para a minha função é essencial”); **c)** honestidade (“Como mãe procuro que os meus filhos sejam respeitadores e honestos. Tento transmitir os mesmos valores que me transmitiram”); **d)** humildade (“Para mim, ser humilde é um primeiro passo para fazer um bom trabalho”); **e)** sentido de humor (“Para a minha área sentido de humor é o que mais falta fazer. Pôr um utente a rir é a minha cereja no topo do bolo”). As competências sociais são sobretudo associadas ao efeito motivador que podem proporcionar não só no estabelecimento de uma relação positiva entre o colaborador e a entidade patronal, mas também entre aquele

e os clientes, bem como entre colegas (“Se não se estabelece uma ligação com o cliente, dificilmente se vende o produto”; “É importante entre colegas mas também não é menos importante que a entidade patronal faça uso das competências sociais quando lida com os empregados”). No respeitante às competências metodológicas, a abertura à aprendizagem é condição essencial para a execução de tarefas e resolução de problemas (“Estar disposto a aprender é assim que se resolvem problemas”; “Se achar que já não tenho nada a aprender, dificilmente consigo resolver os problemas que me aparecerem”).

A categoria “**Interculturalidade**” apresenta a relação entre o Eu e a alteridade, analisando os preconceitos e estereótipos que lhe podem subjazer. As atividades sugeridas – **(i)** visionamento e análise de partes seleccionadas do filme *Green Book: Um guia para a vida*; **(ii)** visionamento e análise de *The danger of a single story*, palestra proferida por Chimamanda Ngozi Adichie para a organização *Ted Talks*; **(iii)** leitura e análise de alguns excertos de *Americanah* de Chimamanda Ngozi Adichie – promovem a reflexão acerca do Eu e do Outro. Consequentemente, discute-se: **a)** o preconceito racial (“Don passa por várias humilhações devido à cor da sua pele”; “História da minha vida, só que não sou pianista”); **b)** o preconceito sexual (“Há um preconceito em relação à raça e à sexualidade (homofobia)”); **c)** o juízo apressado (“Se a vida me ensinou alguma coisa é que nunca devemos julgar ninguém sem conhecer as suas circunstâncias”; “Penso que este tema está ainda muito presente nos dias de hoje porque as pessoas têm muita dificuldade em pôr-se no lugar do outro e julgam sem conhecer e sem saber”); **d)** a não aceitação pelo Outro (“Há sobretudo um preconceito racial do Tony em relação ao Don Shirley, mas para mim este também é preconceituoso em relação à pouca educação e falta de maneiras do Tony”; “Não deve ser fácil não ser aceite pelos seus nem pelos outros”); **e)** a periculosidade das generalizações (“Se contarmos/ouvirmos a mesma história vezes sem conta acabamos a acreditar que é a única verdadeira”); **f)** a importância do diálogo (“Se fecho a porta ao outro e ele a mim então nunca nos entenderemos”); **g)** o poder dos media (“Os media também ajudam a espalhar uma ideia específica em relação ao continente africano e é esta que a maior parte das pessoas conhece”); **h)** a influência do aspeto (“O parecer conta mais do que o ser. Sempre assim foi e sempre assim será”); **i)** o sexismo (“Acho que em muitas empresas

o sentimento de superioridade dos homens em relação às mulheres ainda é uma realidade”); **j)** o conceito de beleza (“Na minha opinião o conceito de beleza muda de sociedade para sociedade. O que aqui é considerado feio, em outro lado será bonito”); **k)** o sentimento de pertença (“O problema quando se emigra é que não somos de lá e nem de cá. É um sentimento difícil de pôr em palavras”); **l)** o valor do silêncio (“Talvez o valor do silêncio seja cultural... Eu sou reservada e gosto particularmente de estar em silêncio mas os colegas são todos muito faladores e acham que sou anti-social”).

A categoria **“O futuro das PME”** foca-se na relação deste tipo de empresas com o mercado externo e a eventual importância concedida às competências linguísticas e interculturais. O visionamento e análise de dois breves documentários – *Future of SMEs: Europe’s economic powerhouses* e *Business travel abroad* – facilita o debate e a reflexão em torno destas questões. Por conseguinte, relativamente a uma possível internacionalização, as opiniões parecem divergir entre: **a)** um investimento a considerar (“As PME são consideradas o motor da economia portuguesa, por isso um investimento bem planeado no estrangeiro pode trazer vantagens sim”; “Não há investimento sem risco. O mercado estrangeiro pode ser importante para o crescimento da empresa”); **b)** um risco a evitar (“Penso que a nossa empresa não tem o que é necessário para investir lá fora”; “Já para sobreviver no nosso mercado é tão complicado...”). No que concerne às competências linguísticas é dada especial preponderância ao domínio da língua inglesa, frisando-se a sua versatilidade no contacto com clientes internos e potenciais clientes e/ou parcerias no mercado externo (“Não diria que é só o inglês que é importante, mas a verdade é que é uma espécie de canivete suíço para muitos mercados”; “Nem é só a questão do mercado externo, é também o interno porque temos tantos clientes estrangeiros (e falam sobretudo o inglês)”; “Para mim o inglês foi, é e continuará a ser muito importante a todos os níveis e o contexto empresarial não é excepção”). Além disso, é também referida a necessidade de renovar e reforçar os conhecimentos nesta língua estrangeira (“Saber inglês é fundamental. Não me lembro de ter formação nesta área em contexto de trabalho”; “Já sabia que o meu domínio da língua não era muito, mas está um bocado pior do que imaginava. A empresa devia olhar para esta necessidade porque não serei só eu de certeza”). Demonstra-se

também a existência de uma ligação entre língua e cultura (“[...] não é só o saber a língua, há costumes que não conhecemos e isso pode pôr um travão às negociações”), destacando-se a sua relevância para o contexto empresarial devido: **a)** a costumes e práticas diversos (“Estive uma vez numa reunião com estrangeiros porque a chefia me pediu e fiquei com a impressão que as dificuldades não estavam na língua (falavam inglês) mas talvez em hábitos empresariais diferentes”; “Saber a língua é importante mas não é tudo porque até a forma de cumprimentar pode ser diferente (acho que somos muito mais calorosos que outras nacionalidades”); **b)** à dificuldade na tradução de determinadas expressões (“Há expressões que são muito difíceis de traduzir e, sem querer, podemos criar momentos embaraçosos”); **c)** à construção de relações empáticas (“Se não houver um esforço das duas partes para se compreenderem é impossível comunicar, a língua só não chega”; “Nada se constrói sem abertura aos outros e tentativa de os compreender para lá da língua”); **d)** à necessidade de improvisação (“Quando se coloca a língua aprendida em acção pode não sair tudo como tínhamos ensaiado...”). Todavia, ressalta também a indicação de que a vertente financeira pode suplantear a preocupação com o domínio da língua estrangeira e sua cultura homóloga (“As PME, em primeiro lugar, têm que gerar dinheiro. Portanto, as questões da língua e da cultura são de menor importância”; “Não sei até que ponto o dinheiro não é a melhor língua...”).

B. CONCLUSÕES

A análise efetuada permite-nos tecer as seguintes considerações:

1. Parece reconhecer-se valor ao processo de reflexão que serve de estímulo para que os indivíduos estabeleçam uma ligação entre momentos marcantes do passado, a sua situação atual e o que almejam para um futuro próximo. A evocação das aprendizagens informais efetuadas no passado possibilita a compreensão de quem são hoje, bem como a propensão para determinadas tarefas, algumas das quais se transformaram em profissão.

2. Há uma aparente valorização do sentimento de utilidade, quer no seio familiar, quer no contexto de trabalho, bem como um reconhecimento da necessidade de evoluir que pode ser proporcionada pelas aprendizagens efetuadas ao longo da vida que possibilitam o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, funcionais e metodológicas.
3. A identificação de preconceitos e estereótipos parece facilitar a constatação da importância do diálogo enquanto simultaneamente revela repulsões ocultas.
4. A hipótese de uma internacionalização é perspectivada como um investimento desafiante. Neste sentido, parece valorizar-se não só o domínio da língua inglesa, mas também o conhecimento de especificidades culturais. Importa, todavia, frisar que estas são maioritariamente entendidas como manifestações diversas de etiqueta empresarial de relevância para as estratégias negociais.
5. A utilização de excertos literários e partes selecionadas de filmes funciona como um espelho, permitindo aos participantes rever-se ou, pelo contrário, distanciar-se das personagens, enriquecendo, desta forma, todo o processo formativo.

7.3.3. QUESTIONÁRIO FINAL

Este questionário, disponibilizado no final do processo formativo, pretende aferir a qualidade dos procedimentos adotados, surgindo em consonância com o **objetivo geral 2** e, em particular, com os **objetivos específicos 2.2 e 2.3** que se centram na avaliação do modelo formativo e respetivo retirar de conclusões. Através da consulta do apêndice N, poder-se-á constatar que o mesmo é composto por **três blocos**:

Bloco 1 – permite estabelecer uma comparação entre este processo formativo e outros já frequentados pelos participantes;

Bloco 2 – pretende compreender qual o grau de satisfação dos participantes relativamente a este processo formativo;

Bloco 3 – possibilita uma compreensão dos benefícios pessoais e/ou profissionais que julgam poder obter deste tipo de processos formativos, bem como a indicação de eventuais sugestões e/ou comentários.

A. TRATAMENTO DOS RESULTADOS

Após aplicação do questionário e respetiva recolha de dados, procedemos:

1. ao tratamento estatístico dos três itens de respostas fechada (Apêndice R);
2. à análise de conteúdo proposicional dos quatro itens de resposta aberta (Apêndice S).

Deste modo, verificámos que os intervenientes são unânimes em considerar este processo formativo distinto de qualquer outro em que já tenham participado. Esta dissemelhança deve-se: **a)** à impossibilidade de estabelecer uma comparação (“Não tem nada a ver com formações que já fiz”; “Não dá para comparar com nenhuma formação que tenha tido porque é por e simplesmente diferente); **b)** à centralidade conferida à reflexão (“Fazer da reflexão um ponto de partida para construir uma formação foi surpreendente”; “Nunca tinha tido uma formação que me permitisse olhar para dentro e dar a minha opinião e aplicar os meus conhecimentos”); **c)** à importância concedida ao participante enquanto entidade aprendente (“Um exemplo motivador de uma formação que parte do formando”; “Saber que eu sou essencial para todo o processo é motivante”); **d)** ao poder motivador da metodologia e/ou atividades (“A música, as histórias e os vídeos ajudam a tornar a formação mais leve, menos enfadonha sem perder seriedade”; “Os exercícios motivam, não se tornam chatos”; “As actividades e o diálogo que se cria é motivador”); **e)** à criatividade do processo (“Conceito de formação diferente e criativo”; “Não é um tipo de formação habitual. Diria até que é criativa”); **f)** à consciencialização de competências já desenvolvidas (“É uma formação que se centra nas aprendizagens que vamos fazendo ao longo da vida”; “Ajuda a tomar consciência das aprendizagens que já se fizeram”); **g)** ao desenvolvimento de um plano individual de ação (“É a primeira formação que se propõe analisar e melhorar as minhas competências”; “Nunca tinha tido uma formação que tivesse um plano individual

de ação”); **h)** ao regime de formação *online* (“Formação assim só no computador é a primeira vez”; “Primeira formação que é fora de uma sala ou oficina”).

60% dos inquiridos indica estar satisfeito com o processo formativo e 33% afirma estar muito satisfeito. As razões manifestadas para justificar esta satisfação baseiam-se nos seguintes aspetos: **a)** a forma como está estruturado (“Gostei bastante da forma como estava estruturada”; “Gostei muito da forma como a formação foi desenvolvida, do apoio e do plano individual de ação no final”); **b)** o efeito transformador da reflexão (“Pensei que iria ser uma perda de tempo reflectir sobre mim e vejo-me a descobrir competências e a fazer aprendizagens que não imaginei”; “Partir de mim, das minhas vivências e das minhas competências. Gostei”); **c)** a centralidade atribuída ao indivíduo (“Criativa e motivadora. Voltada para cada um dos formandos”; “Vi-me ao espelho. Numa formação é a primeira vez”); **d)** o acompanhamento proporcionado (“Formação muito bem acompanhada”; “Acompanhamento muito bom”). 8% dos participantes revela-se indeciso quanto ao seu grau de satisfação, optando pela hipótese “nem satisfeito, nem insatisfeito”. O cerne da sua argumentação para esta escolha reside na inexistência de uma certificação formal (“Não é que não tenha gostado mas como não tem certificado não sei bem se vai ser útil”; “Isto hoje se não se der um papel, depois é difícil provar que fizemos a formação”).

92% dos inquiridos considera que este tipo de processo formativo poderá comportar benefícios quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Relativamente aos primeiros entendem que: **a)** o conhecimento de si é essencial (“Descobri aspectos de mim que não conhecia”; “Percebi que algumas das mudanças porque passei me tornaram quem sou hoje”); **b)** as competências não se desenvolvem exclusivamente por via formal (“Compreendi que há competências que fui desenvolvendo ao longo da minha vida”; “Percebi que as aprendizagens do passado me levaram a escolher esta profissão”); **c)** a identificação com o Outro depende da minha abertura (“Identifiquei-me com situações contadas pelas personagens”; “Emocionei-me com histórias de vida. Não pensei que fosse acontecer”). No que concerne aos benefícios de ordem profissional, os participantes consideram que: **a)** o crescimento pessoal influi na sua qualidade enquanto profissionais (“Acho que quando ficamos a conhecer melhor as nossas competências podemos tornar-

nos melhores profissionais”; “Eu acho que pode ter benefícios pessoais e profissionais porque são lados que se complementam”); **b)** a consciencialização das competências desenvolvidas é importante para a empresa (“Na minha opinião em empresas pequenas é importante que o trabalhador esteja consciente das suas competências porque isso só pode trazer vantagens à empresa”; “Uma empresa ganha com um colaborador que reflecte sobre si e o seu trabalho”); **c)** a valorização deste tipo de processos formativos pela entidade patronal é essencial (“Eu acho que tem benefícios pessoais e profissionais resta é saber se a entidade patronal está disposta a apostar neste tipo de formações”; “Qualquer desenvolvimento que se faça tem benefícios para a pessoa e para o profissional só que é preciso que a entidade patronal reconheça o valor deste tipo de formações”). Já 8% dos participantes demonstra-se indeciso quanto à verificação de benefícios pessoais e profissionais, uma vez que a tendência da entidade patronal é para se preocupar com o lucro financeiro da empresa e não com a satisfação dos seus colaboradores (“Mesmo que tenha benefícios não estou a ver o meu chefe a dar valor a este tipo de formação”; “Posso estar errado mas a maior parte dos patrões quer é que entre dinheiro na empresa e não que os trabalhadores se sintam realizados...”).

B. CONCLUSÕES

A análise efetuada aos dados recolhidos após a aplicação do questionário final permite-nos formular as seguintes considerações:

- 1.** Parece ser reconhecida a qualidade inovadora deste processo formativo, ressaltando-se a metodologia e as atividades criativas que apelam à reflexão e que permitem um acompanhamento individualizado do formando/participante.
- 2.** No destaque conferido ao acompanhamento é dada relevância ao plano individual de ação (Apêndice T), uma ferramenta nova com potencial transformador.
- 3.** Parece identificar-se uma estreita relação entre o crescimento pessoal, o desenvolvimento profissional e a evolução da organização em que se está inserido.

Este facto implica que se trabalhe a valorização deste tipo de processos formativos junto dos responsáveis pelas empresas.

7.4. SÍNTESE COMPARATIVA

Não obstante o facto de se tratar de instrumentos de investigação – questionário inicial; documentos pessoais; questionário final – cumpridores de objetivos diversos, parece-nos relevante esquematizar uma visão global das principais temáticas que focam. A sistematização, que de seguida apresentamos (Quadro 4 da nossa autoria), possibilita uma leitura comparativa dos três momentos de recolha de dados do **Estudo II**, prefigurando elementos a considerar para a proposta de um modelo formativo. Ressaltam, pois, os seguintes temas: “Aprendizagens prévias”; “Competências linguísticas”; “Relação com o Outro”; “Ações de formação”.

Quadro 4

Síntese comparativa

Temáticas	Questionário inicial (Q1)	Documentos pessoais (DP)	Questionário final (Q2)
1. Aprendizagens prévias	Concomitância de uma aparente valorização da experiência prévia e sua desvalorização ou desconhecimento.	Processo reflexivo, consciencializador de competências desenvolvidas.	Metodologia e atividades promotoras da reflexão.
2. Competências linguísticas	- Desenvolvimento por via formal, não formal e informal; - Contacto com profissionais oriundos de outros países.	- Importância concedida à língua inglesa; - Necessidade de reforço e renovação de conhecimentos.	Necessidade de reforço de conhecimentos.
3. Relação com o Outro	- Aceitação da presença; - Abertura nula ou limitada.	- Identificação de estereótipos e preconceitos; - Repulsões ocultas.	Presumível reconhecimento da necessidade de abertura.
4. Ações de formação	- Participação dependente da função do colaborador e/ou área de atuação da PME; - Satisfação/inclusão do trabalhador; - Despesa <i>versus</i> investimento.	- Crescimento pessoal, profissional e organizacional; - Plano individual de ação.	- Inovação; - Valorização do processo formativo.

7.4.1. APRENDIZAGENS PRÉVIAS

A temática “Aprendizagens prévias” centra-se nos conhecimentos e/ou competências que os participantes consideram ter adquirido e/ou desenvolvido ao longo da sua vida. Deste modo, antes do início do processo formativo coexistiam três pareceres diversos face a este tópico (Q1): **(i)** a aparente valorização da experiência prévia dos trabalhadores (“Envolvimento em projetos de acordo com a experiência anterior ou capacidade pessoal”); **(ii)** a sua suposta desvalorização (“Sinto-me desvalorizado perante o trabalho que realizo”); **(iii)** o desconhecimento relativamente a este aspeto. Os dois primeiros pareceres baseavam-se na complexidade das tarefas atribuídas, bem como na componente financeira. Durante o processo formativo a amplitude do significado de “aprendizagens prévias” parece ter-se tornado mais clara com os participantes a refletirem acerca dos diferentes tipos de competência já desenvolvidos: “[...] e o que conseguimos descobrir quando paramos para pensar. Desenvolve-se competências nas situações mais insólitas” (DP). Por conseguinte, este facto é manifestado no final do processo formativo, destacando-se o potencial reflexivo das diferentes atividades: “Fazer da reflexão um ponto de partida para construir uma formação foi surpreendente” (Q2).

7.4.2. COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

A temática “Competências linguísticas” foca a relevância concedida ao domínio de uma língua estrangeira em contexto empresarial. Antes de iniciarem o processo formativo os participantes indicaram os seus conhecimentos linguísticos, bem como a forma como foram adquiridos. Constatou-se, assim, que a aprendizagem da língua estrangeira se havia processado por via formal, não formal ou informal. Esta língua, quando necessária, era essencialmente utilizada para comunicar com profissionais oriundos de outros países: “Utilizamos várias vezes o inglês para comunicar” (Q1). Durante o processo formativo pareceram reforçar a importância da língua inglesa, em particular, pela versatilidade da sua aplicação e preponderância para uma hipotética internacionalização, manifestando

igualmente a necessidade de renovar e/ou fortalecer os seus conhecimentos desta língua: “Para mim o inglês foi, é e continuará a ser muito importante a todos os níveis e o contexto empresarial não é exceção”; “Preciso de refrescar os meus conhecimentos em inglês” (DP). Esta necessidade é reiterada após a conclusão do processo formativo: “Apercebi-me que o meu inglês está enferrujado” (Q2).

7.4.3. A RELAÇÃO COM O OUTRO

A temática “A relação com o Outro” relaciona-se com a anterior no sentido em que qualquer língua está profundamente enraizada na cultura. Por conseguinte, pretendia-se analisar a relação que os participantes estabeleciam com os seus congéneres provenientes de diferentes países. Verificou-se que, embora se aceite a sua presença, não existe um verdadeiro acolhimento, ou seja, a abertura à alteridade é nula ou muito limitada: “Situação de trabalho não falo com essa pessoa... (devido ao local de trabalho/trabalho em si, não a racismo)” (Q1). O processo formativo possibilita-lhes a identificação de estereótipos e preconceitos. Todavia, a existência de repulsões ocultas é ainda visível: “Piadas por aqui às vezes também se faz algumas do género ó mascarrado mas é sem maldade”; “Julgar pelas aparências, pelo aspecto fazemos isso todos os dias e nem damos conta” (DP). Após o término do processo formativo parece reconhecer-se a necessidade de uma maior abertura ao Outro, conducente à sua compreensão: “Identifiquei-me com situações contadas pelas personagens”; “Senti-me próximo de muitas personagens” (Q2).

7.4.4. AÇÕES DE FORMAÇÃO

A temática “Ações de formação” discute o possível valor atribuído à formação em contexto de trabalho. Antes do início do processo formativo sublinhava-se o facto de a participação em ações de formação estar dependente da função exercida ou da área de atuação da PME. Acrescentava-se ainda que não obstante a importância que poderiam ter para a satisfação e/ou inclusão dos colaboradores, as opiniões divergiam no que respeitava ao seu entendimento enquanto uma despesa ou um potencial investimento: “A entidade

patronal preocupa-se mais com formações para determinados postos”; “A formação é mais para algumas áreas em específico”; “É um custo porque implica a ausência dos funcionários na actividade que realizam”; “É um investimento com possível retorno” (Q1). O processo formativo suscitou questões em torno da conexão que se poderá estabelecer entre crescimento pessoal, desenvolvimento profissional e incremento organizacional, relevando-se o papel do plano individual de ação como elemento promotor dessa ligação: “Acho que a formação pode ser uma ferramenta importante para evoluirmos a nível pessoal e profissional”; “[...] e ainda temos um plano individual de ação que nos pode ajudar a melhorar” (DP). Neste sentido, este conceito de processo formativo é classificado como inovador enquanto, simultaneamente, se assume a necessidade de trabalhar a sua valorização junto dos responsáveis pelas PME: “Na minha opinião em empresas pequenas é importante que o trabalhador esteja consciente das suas competências porque isso só pode trazer vantagens à empresa”; “Qualquer desenvolvimento que se faça tem benefícios para a pessoa e para o profissional só que é preciso que a entidade patronal reconheça o valor deste tipo de formações” (Q2).

7.5. SÍNTESE GERAL

A realização do **Estudo II** permitiu-nos concluir que:

1. O **processo de reflexão** em torno de **aprendizagens prévias** revela-se preponderante para uma clara consciencialização de competências desenvolvidas e a desenvolver;
2. O desenvolvimento de **competências linguísticas e interculturais** assume-se como um elemento relevante no contexto empresarial;
3. O planeamento das atividades deverá contemplar **excertos literários e cinematográficos** que despertem a curiosidade e o interesse e, consequentemente, facilitem o processo reflexivo;
4. O acompanhamento ao longo do processo formativo e, de forma mais prática, o **plano individual de ação** possibilitam a análise de necessidades de desenvolvimento

futuras – que se poderão concretizar em ações de formação ou de *mentoring* – numa clara associação entre momentos de aprendizagem informal, não formal e formal;

5. A **avaliação de todo o processo formativo é efetuada individualmente** pelo participante, tornando-se visível a sua satisfação/insatisfação durante o acompanhamento, bem como na compreensão, aceitação e cumprimento do disposto no plano individual de ação.

CAPÍTULO VIII. O MODELO FORMATIVO

8.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo centra-se no objetivo específico número 2.4 definido para este projeto, segundo o qual, após a implementação do processo formativo, sua avaliação e apresentação de conclusões, proporíamos um modelo de formação profissional em contexto de trabalho exequível e adaptado às PME portuguesas.

Cientes de que a abrangência do **Estudo II** poderá ser considerada limitada face ao número de empresas e respetivos colaboradores participantes, bem como à área territorial coberta, importa sublinhar a presença de diferentes tipos de empresa – micro, pequenas e médias – e sua diversidade sectorial. A própria natureza da pesquisa e seus objetivos implica a constituição de grupos de pequena dimensão (Apêndice K). Acrescentemos ainda que, tratando-se de uma investigação qualitativa, a saturação de dados consiste num dos princípios orientadores deste tipo de amostragem. cremos, pois, que a inclusão de novos participantes na pesquisa pouco acrescentaria aos dados já recolhidos, não contribuindo, de forma significativa, para o aprofundamento da sua análise (Amado, 2014; Vilelas, 2017).

8.2. PROPOSTA

Consideramos que o modelo formativo deverá conciliar as seguintes componentes:

1. Regime a distância;

2. Reconhecimento de competências;
3. Competências linguísticas;
4. Competências interculturais;
5. Plano individual de ação.

8.2.1. REGIME A DISTÂNCIA

Atendendo às especificidades das PME – em particular no que concerne às restrições temporais e suas possíveis implicações – julgamos que a disponibilização do processo formativo em regime a distância – privilegiando momentos síncronos e assíncronos – será um passo fundamental. Com efeito, lograrão usufruir de um ambiente de aprendizagem estruturado e colaborativo, podendo aceder-lhe em qualquer momento e em qualquer lugar (Muñoz et al., 2013). Além disso, apresenta-se como um elemento facilitador da aprendizagem autodirigida, permitindo que o aprendente adulto controle o seu próprio percurso e possa obter reconhecimento pela concretização de objetivos através da atribuição de *badges*. Estas credenciais digitais são já valorizadas enquanto complemento aos tradicionais currículos (AFEE, 2013; Tavares et al., 2013).

8.2.2. RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS

As atividades propostas durante o processo formativo deverão ser promotoras do reconhecimento individual de competências já desenvolvidas. Neste sentido, a utilização de excertos literários e cinematográficos poderá impulsionar o processo de reflexão, facilitando a projeção de atitudes e sentimentos ou a identificação com determinada personagem e situação. Inicia-se, deste modo, uma abordagem de baixo para cima, reforçando o controlo do aprendente adulto sobre a sua própria aprendizagem. De facto, ao reconhecer as competências desenvolvidas por via informal e não formal, bem como a eventual necessidade de desenvolvimento de outras, o adulto sentir-se-á mais motivado para se assumir como um aprendente ao longo da vida (Duvekot, 2014a; Duvekot, Halba et al., 2014).

8.2.3. COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

O desenvolvimento de competências linguísticas assume-se como um investimento valioso no contexto empresarial. A comunicação clara com clientes e colegas ou a possibilidade de internacionalização constituem a força motriz para a relevância atribuída ao domínio de, no mínimo, uma língua estrangeira (Moeller & Abbott, 2018). Embora a nossa pesquisa revele um maior interesse na aprendizagem da língua inglesa – compreendida como língua veicular – será também importante considerar a abertura a outras línguas estrangeiras. De facto, o domínio de diferentes códigos linguísticos – e culturais que lhe subjazem – constitui uma vantagem quer para o aprendente adulto, quer para a empresa em que exerce funções (Worp et al., 2017).

8.2.4. COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS

O conceito de identidade cultural ganha predominância nesta componente, uma vez que para além da relação que se estabelece entre o domínio de uma língua estrangeira e a compreensão dos seus implícitos culturais, também a capacidade para compreender os profissionais oriundos de outros países necessita de ser trabalhada. Ainda que se partilhe a mesma língua materna, muitos dos conflitos laborais centram-se na incapacidade para entender o Outro (BC, 2013). Não é, portanto, suficiente que o colaborador seja tecnicamente competente, deverá também ser culturalmente astuto (Jingzi et al., 2016; Juyuan, 2017; Souto et al., 2015; Washington et al., 2012; Zheng, 2015). Conforme já referimos, a utilização de excertos literários e cinematográficos poderá desempenhar um papel essencial na análise e possível desconstrução de estereótipos.

8.2.5. PLANO INDIVIDUAL DE AÇÃO

O plano individual de ação pode ser interpretado como atividade final do processo formativo e/ou ponto de partida para a continuação da aprendizagem. Com efeito, esta ferramenta potencia não só o acompanhamento individualizado do aprendente, mas

também a responsabilização pelo seu próprio processo de aprendizagem e consequente empoderamento pessoal. Assim, determinadas as competências a desenvolver, deverão ser definidas as estratégias a implementar, bem como os objetivos a cumprir. Concretizadas as atividades propostas no plano individual de ação espera-se um efeito *loop*, isto é, que o aprendente, consciente das suas necessidades, volte a autoanalisar-se e estabeleça o seu próprio plano de desenvolvimento, recorrendo a atividades formais ou não formais (Duvekot, Halba et al., 2014).

8.3. SÍNTESE

No microcosmo empresarial convivem indivíduos com personalidades, culturas e competências diversas, tendo, muitas vezes, como único propósito o desempenho das suas funções com vista ao equilíbrio financeiro da empresa e ao seu próprio sustento pessoal (FEM, 2018). Todavia, são também aprendentes em potência que, quando reunidas as devidas condições, se sentirão motivados para a procura de conhecimento e respetivo desenvolvimento de competências. Em consequência, o modelo formativo que propomos parece possibilitar o desenvolvimento holístico do indivíduo, promovendo simultaneamente um reposicionamento da sua empresa enquanto organização aprendente (Aleandri & Refrigeri, 2013; Labaree, 2017; Lima, 2010, 2012; Nóvoa, 2019; Tett, 2014).

PARTE III: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

“The best research is a provocation” (Labaree, 2017, p. 278).

Esta citação serviu de mote para a consecução das várias etapas que enformaram este estudo. Com efeito, quando o objeto de reflexão se centra em tópicos que parecem tão rotineiros quanto familiares, a exigência de uma abordagem crítica e problematizadora que possibilite uma análise inovadora assume-se como preponderante. A mudança de perspetiva e o consequente afastamento de padrões convencionais pode resultar numa investigação tão esclarecedora quanto enriquecedora (Labaree, 2017; Tett, 2014).

Recordemos, pois, o nosso problema de partida: **Em que medida um modelo formativo, baseado na abordagem VPL e sustentado por princípios das ciências da educação, poderá contribuir para o empoderamento individual e, consequentemente, para uma melhoria na qualidade organizacional das PME portuguesas?**

O primeiro aspeto a destacar consiste na sustentação teórica que a abordagem VPL conferiu a este projeto, em geral, e ao modelo formativo, em particular. Desde logo, pela conceptualização de um processo que se opera de baixo para cima, proporcionando uma evidente abertura à ação do aprendente adulto que controlará a sua própria aprendizagem (Duvekot, 2014a, 2014b). Além disso, a aposta no acompanhamento individualizado, promotor da capacidade reflexiva do aprendente, incentiva-o a continuar a sua aprendizagem transformando-se, em última instância, num aprendente ao longo da vida (Duvekot, Halba et al., 2014).

O segundo aspeto a relevar refere-se à forma como foi conduzida a investigação. A interação contínua entre investigação, ação, reflexão e avaliação remeteu-nos para o método da investigação-ação, estando os seus objetivos orientados para a recolha de informações sistemáticas que permitiram a produção de teoria conducente à conceção de um modelo formativo (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994; Estrela, 1994; Vilelas, 2017). Por conseguinte, a divisão deste projeto em dois momentos distintos de análise e recolha

de dados – Estudo I e Estudo II – revelou-se essencial, uma vez que possibilitou que se comparassem e contrastassem os dados obtidos e que esta informação fosse considerada na definição de uma estratégia de ordem dinâmica. Neste sentido, a pesquisa foi empreendida com vista à construção de uma abordagem que possibilitasse a conjugação dos aspetos que deverão integrar o desenvolvimento do aprendente adulto: económico, sustentável, comunitário e pessoal (Labaree, 2017; Lima, 2010, 2012; Nóvoa, 2019; Tett, 2014).

A necessidade de contrariar os indicadores de prioridade, para frequência de processos formativos, concedida a indivíduos a exercer funções consideradas estratégicas na empresa (Aleandri & Refrigeri, 2013; Cummins & Kunkel, 2015; FEM, 2018; Lundvall & Rasmussen, 2016; Saar & Räis, 2017), remete-nos para o terceiro aspeto a focar: o papel das competências linguísticas e interculturais no seio empresarial. Este contexto representa um microcosmo social em que, conforme comprovado pela pesquisa, podem conviver indivíduos provenientes de culturas diversas. Além disso, a oportunidade de participar no mercado global apresenta-se como uma hipótese viável. Em consequência, a aprendizagem de, no mínimo, uma língua estrangeira e a concomitante análise da relação entre o Eu e a alteridade representam um investimento de relevância a considerar para a formação de indivíduos sensíveis à diversidade linguística, cultural e semiótica (Hanemann & Scarpino, 2016; Kramsch, 2014; Moeller & Abbott, 2018; Okal, 2014; Souto et al., 2015; Worp et al., 2017).

Na senda da importância atribuída às competências previamente desenvolvidas pelo adulto por via informal ou não formal, bem como à necessidade de incentivar uma aprendizagem autodirigida, o uso das tecnologias de informação e comunicação assoma como o quarto aspeto a considerar. Com efeito, a descentralização dos recursos e a consequente possibilidade de aceder aos processos formativos em qualquer momento e em qualquer lugar, permitem que o adulto personalize a sua aprendizagem, adaptando-a às suas necessidades. Além disso, o valor que começa a ser concedido à atribuição de credenciais digitais (medalhas) pode ser sinónimo de uma futura nova forma de certificar as aprendizagens (AFEE, 2013; Muñoz et al., 2013). A oferta de processos formativos a

distância, com a conjugação de momentos síncronos e assíncronos, é, portanto, claramente valorizada no contexto das PME.

O quinto aspeto a frisar centra-se no plano individual de ação e na sua importância enquanto ferramenta de apoio ao desenvolvimento de competências. De novo nos reportamos à efetivação de uma aprendizagem personalizada e autodirigida, características essenciais para o desenvolvimento de um aprendente ao longo da vida (Duvekot, 2014a, 2014b; Duvekot, Halba et al., 2014).

Os cinco pontos que relevam da nossa investigação e que, de forma sintética, acabámos de apresentar, demonstram que um modelo formativo que conjugue princípios das ciências da educação e fundamentos da abordagem VPL pode contribuir para o empoderamento do indivíduo e para uma consequente melhoria na qualidade organizacional das PME portuguesas.

Desde logo, o facto de se dispensar a devida atenção aos interesses e aspirações dos colaboradores (Olesen, 2014) constitui um passo essencial para a motivação e envolvimento dos mesmos nos processos de formação em contexto de trabalho. Acresce ainda a valorização da singularidade de cada colaborador que, independentemente de qualificações académicas, assiste à importância concedida às competências já desenvolvidas em ambientes não formais e informais, bem como à oportunidade de aplicá-las em diferentes momentos e em contextos diversos. Além disso, a possibilidade de todos os colaboradores poderem beneficiar de formação em contexto de trabalho, aliando-se a individualização dos processos de aprendizagem à reflexão sobre os mesmos, contribui para o sentido de pertença e identificação com a empresa. De facto, não há como dissociar o desenvolvimento individual do desenvolvimento empresarial, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo, nas suas várias vertentes, contribuirá para o desenvolvimento da empresa em que se encontra inserido, culminando, idealmente, numa simbiose perfeita entre indivíduo e organização aprendentes (Labaree, 2017; Tett, 2014).

Este estudo vem, deste modo, demonstrar a impreteribilidade de sensibilizar os responsáveis pelas PME portuguesas para a importância dos princípios das ciências da

educação na planificação e execução dos processos formativos em contexto de trabalho. De igual forma, importa que compreendam que as mudanças em educação ocorrem a longo prazo não sendo, portanto, imediatas e facilmente mensuráveis. A conexão entre a investigação em educação e o desenvolvimento de processos formativos em contexto de trabalho revela-se, pois, essencial para a construção de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida no local de trabalho. Facto especialmente relevante para as PME portuguesas, cuja prevalência no tecido empresarial do país lhes confere o rótulo de impulsionadoras da economia nacional e motor de competitividade europeia.

Em síntese, este estudo ainda que inovador, pela forma como procura equilibrar as quatro esferas de desenvolvimento da aprendizagem – económica, sustentável, comunitária e pessoal – no contexto específico das PME portuguesas, não esgota o tema. Constitui-se como um contributo provocatório e desafiante, abrindo caminho para posteriores investigações que deverão salvaguardar uma maior abrangência, quer a nível territorial, quer a nível de duração e número de participantes. Além disso, o acompanhamento e análise dos resultados obtidos através dos planos individuais de ação poderá revelar-se igualmente enriquecedor.

Estamos, portanto, perante uma jornada que se vislumbra longa, atendendo ao trabalho que é ainda preciso encetar, em particular junto dos responsáveis pelas PME portuguesas. Mudanças requerem tempo e resiliência. Todavia, a possibilidade de retornar ao “aprender a ser” faculta a necessária compensação, tornando o nosso passo mais lesto.

REFERÊNCIAS

- Aleandri, G., & Refrigeri, L. (2013). Lifelong learning, training and education in globalized economic systems: Analysis and perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93 (5), 1242-1248. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.022>
- Alliance For Excellent Education. (2013). *Expanding education and workforce opportunities through digital badges*. Mozilla Foundation. <https://all4ed.org/reports-factsheets/expanding-education-and-workforce-opportunities-through-digital-badges/>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review*, 27, 453-470. <https://doi.org/10.1177/1035304616674613>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- British Council. (2013). *Culture at work: The value of intercultural skills in the workplace*. Ipsos Public Affairs, Booz Allen Hamilton. <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/culture-at-work-report-v2.pdf>
- Calado, P. (2014). O papel da educação não-formal na inclusão social: A experiência do Programa Escolhas. *Interações*, 29 (10), 69-94. <https://doi.org/10.25755/int.3922>
- Comissão Europeia. (1995). *Ensinar e aprender: Rumo à sociedade cognitiva*. União Europeia. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a->

5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-pt

Comissão Europeia. (1997). *Para uma Europa do conhecimento*. União Europeia.

http://publications.europa.eu/resource/cellar/3a0f5454-1c91-46a6-aed1-fd3ca5dd8c64.0003.02/DOC_2

Comissão Europeia. (2001). *Relatório final da Comissão sobre a execução do programa*

Sócrates 1995-1999. União Europeia. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52001DC0075&from=IT>

Comissão Europeia. (2002). *Educação e formação na Europa: Sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. União Europeia.

https://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf

Comissão Europeia. (2006). *Educação de adultos: Nunca é tarde para aprender*. União

Europeia. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52006DC0614>

Comissão Europeia. (2007). *Plano de acção para a educação de adultos*. União Europeia.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0558>

Comissão Europeia. (2010). *Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. União Europeia.

https://www.compete2020.gov.pt/admin/fileman/Uploads/Documents/Estrategia_europa2020.pdf

Comissão Europeia. (2012). *Estratégia repensar a educação*. União Europeia.

https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_12_1233

Comissão Europeia. (2015a). *Educação e formação de adultos na Europa: Alargar o acesso*

às oportunidades de aprendizagem. União Europeia.

[https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0414940PTN_002.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0414940PTN_002.pdf)

Comissão Europeia. (2017). *Skills for the labour market.* União Europeia.

https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-semester_thematic-factsheet_skills-for-labour-market_en_0.pdf

Comissão Europeia. (2019). *Council recommendation on upskilling pathways: New opportunities for adults. Taking stock of implementation measures.* União

Europeia. https://ec.europa.eu/info/publications/implementation-report-upskilling-pathways_en

Comissão Internacional do Financiamento da Oportunidade para uma Educação Global.

(2016). *The learning generation: Investing in education for a changing world.*

Education Commission. <https://reliefweb.int/report/world/learning-generation-investing-education-changing-world>

Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. (2010). *Educação: Um tesouro a descobrir.* UNESCO.

http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

Conselho da União Europeia. (2003). *Conclusões sobre os níveis de referência dos*

resultados médios na educação e formação. União Europeia. [https://eur-](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52003XG0607%2801%29)

[lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52003XG0607%2801%29](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52003XG0607%2801%29)

Conselho da União Europeia. (2004). *"Educação e formação para 2010": A urgência das*

reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa. União Europeia.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/59381b9f-3a72-4bca-9b8f-1f9029644152/language-pt>

Conselho da União Europeia. (2008). *Conclusões do Conselho de 22 de maio de 2008*

relativas à educação de adultos. União Europeia. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008XG0606\(02\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008XG0606(02)&from=FR)

Conselho da União Europeia. (2011). *Resolução do Conselho sobre uma agenda renovada*

no domínio da educação de adultos. União Europeia. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32011G1220%2801%29>

Conselho da União Europeia. (2016). *Recomendação do Conselho sobre percursos de*

melhoria de competências: Novas oportunidades para adultos. União Europeia. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=BG)

Conselho da União Europeia. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key*

competences for lifelong learning. União Europeia. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG

Conselho da União Europeia. (2019). *Conclusões do Conselho sobre a execução da*

recomendação do Conselho sobre percursos de melhoria de competências: Novas oportunidades para adultos. União Europeia. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019XG0605\(01\)&from=RO](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019XG0605(01)&from=RO)

Cummins, P. & Kunkel, S. (2015). A global examination of policies and practices for lifelong

learning. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 27 (3),

3-17. <https://doi.org/10.1002/nha3.20107>

- Duvekot, R. (2014a). Breaking ground for validation of prior learning in lifelong learning strategies. In R. Duvekot, B. Halba, K. Aagaard, S. Gabrscek, & J. Murray (Eds.), *The power of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (pp. 21-38). Comissão Europeia.
- Duvekot, R. (2014b). Still hiding for the bottom-up approach: The Netherlands – a case of VPL in itself. In R. Duvekot, B. Halba, K. Aagaard, S. Gabrscek, & J. Murray (Eds.), *The power of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (pp. 241-268). Comissão Europeia.
- Duvekot, R. (2014c). Lifelong learning policy and valuing learning since the 1970s. In R. Duvekot & K. Schuur (Eds.), *Building personalized learning: A handbook for creating a common theoretical background* (pp. 15-39). Comissão Europeia.
- Duvekot, R., Halba, B., Aagaard, K., Gabrscek, S., & Murray, J. (2014). VPL is about empowerment, employability and lifelong learning. In R. Duvekot, B. Halba, K. Aagaard, S. Gabrscek, & J. Murray (Eds.), *The power of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (pp. 7-19). Comissão Europeia.
- Duvekot, R., Kang, D. J., & Murray, J. (2014). VPL is about linking the many perspectives of learning citizens. In R. Duvekot, D. J. Kang, & J. Murray (Eds.), *Linkages of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (pp. 7-20). Comissão Europeia.
- Enggaard, E., & Aagaard, K. (2014). Meeting points in the VPL process: A key challenge for

- VPL activities. In R. Duvekot, B. Halba, K. Aagaard, S. Gabrscek, & J. Murray (Eds.), *The power of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (pp. 189-200). Comissão Europeia.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto Editora.
- Fitzsimmons, S. R., Miska, C., & Stahl, G. K. (2011). Multicultural employees: Global business untapped resource. *Organizational Dynamics*, 40, 199-206.
<https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2011.04.007>
- Fórum Económico Mundial. (2017). *Realizing human potential in the fourth industrial revolution: An agenda for leaders to shape the future of education, gender and work*. Fórum Económico Mundial.
http://www3.weforum.org/docs/WEF_EGW_Whitepaper.pdf
- Fórum Económico Mundial. (2018). *The future of jobs report 2018*. Fórum Económico Mundial. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf
- Gazzola, M. (2016). *European strategy for multilingualism: Benefits and costs*. União Europeia.
https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/573460/IPOL_STU%282016%29573460_EN.pdf
- Hanemann, U., & Scarpino, C. (Eds.). (2016). *Literacy in multilingual and multicultural contexts: Effective approaches to adult learning and education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245513>
- Hurrell, S. A. (2016). Rethinking the soft skills deficit blame game: Employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps. *Human Relations*, 69, 605-628.

<https://doi.org/10.1177/0018726715591636>

Jackson, L. T. B., & Vijver, F. J. R. (2018). Multiculturalism in the workplace: Model and test. *Journal of Human Resource Management*, 16, 1-15.

<https://doi.org/10.4102/sajhrm.v16i0.908>

Jarvis, P. (2013). Learning to be a person: East and west. *Comparative Education*, 49 (1), 4-15. <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.740216>

Jingzi, D., Wenzhong, Z., & Dimond, E. (2016). The integration of intercultural business communication training and business teaching. *English Language Teaching*, 9 (2), 77-83. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n2p77>

Juyuan, B. (2017). Cultural identity in intercultural business communications. *Finance and Market*, 2, 14-20. <https://doi.org/10.18686/fm.v2.635>

Komorowska, H. (2013). Multilingualism: Its open and hidden agendas. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3 (4), 463-482.

<https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.4.2>

Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98 (1), 296-311. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>

Labaree, D. (2017). Futures of the field of education. In G. Whitty & J. Furlong (Eds.), *Knowledge and the study of education* (pp. 277-283). Symposium Books.

Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 111-122. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>

- Lima, L. C. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54.
- Lima, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: Sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. Cortez Editora.
- Lundvall, B. & Rasmussen, P. (2016). Challenges for adult skill formation in the globalizing learning economy: A European perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 35 (4), 448-464. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1203364>
- Moeller, A. J., & Abbott, M. G. (2018). Creating a new normal: Language education for all. *Foreign Language Annals*, 51, 12-23. <https://doi.org/10.1111/flan.12310>
- Muñoz, J. C., Redecker, C., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2013). Open education 2030: Planning the future of adult learning in Europe. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28, 171-186. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.871199>
- Natal, A. P., & Alves, M. G. (2016). Políticas de aprendizagem ao longo da vida em Portugal: Controvérsias na esfera pública em torno da Iniciativa Novas Oportunidades (2005-2013). *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (1), 121-153. <https://doi.org/10.21814/rpe.7434>
- Nóvoa, A. (2013). The blindness of Europe: New fabrications in the European educational space. *Sisyphus: Journal of Education*, 1, 104-123. <https://doi.org/10.25749/sis.2832>
- Nóvoa, A. (2019). Sobre as ciências da educação em Portugal nos trinta anos da AFIRSE. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. A. Costa, J. Marques & A. R. Faria (Eds.), *A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação: 30 anos de*

- AFIRSE em Portugal. Atas do XXV Colóquio da AFIRSE Portugal* (pp. 26-42). AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Okal, B. O. (2014). Benefits of multilingualism in education. *Universal Journal of Educational Research*, 2 (3), 223-229.
- Olesen, H. S. (2014). The invention of a new language of competence: A necessary tool for a lifelong learning policy. In R. Duvekot, D. J. Kang, & J. Murray (Eds.), *Linkages of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (pp. 37-43). Comissão Europeia.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2017). *OECD skills Outlook 2017: Skills and global value chains*. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. <http://doi.org/10.1787/9789264273351-en>
- Parlamento Europeu (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 march 2000: Presidency conclusions*. União Europeia.
http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Roberson, Q. M. (2019). Diversity in the workplace: A review, synthesis, and future research agenda. *Annual Reviews*, 6, 69-88. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012218-015243>
- Rogers, A. (2014). The classroom and the everyday: The importance of informal learning for formal learning. *Investigar em Educação*, 1, 7-34.
- Saar, E. & Räis, M. L. (2017). Participation in job-related training in European countries: The impact of skill supply and demand characteristics. *Journal of Education and Work*, 30 (5), 531-551. <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1243229>

Singh, M. (2014). Validation for empowerment and participation in the 'learning society':

The potential of the UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning. In R. Duvekot, B. Halba, K. Aagaard, S. Gabrscek, & J. Murray (Eds.), *The power of VPL: Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (pp. 103-128). Comissão Europeia.

Soares, C. (2013). Os contextos educativos cursos de educação e formação de jovens (CEF)

e o projeto "aprender a aprender": Formal ou não formal?. In J. A. Palhares & A. J. Afonso (Eds.), *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho*, (pp. 45-58). Centro de Investigação em Educação.

Souto, A., Gestal, M. & Pesqueira, A. (2015). Business and intercultural communication.

Procedia Economics and Finance, 23 (5), 233-237. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00338-X](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00338-X)

Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2013). Designing intercultural education and training

programs: An evidence-based approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 277-286. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.05.001>

Tavares, R., Laranjeiro, D., Oliveira, D., Ferraz, C., & Pombo, L. (2016). Educação a distância

com recurso à internet no ensino superior. *Educação, Formação & Tecnologias*, 9 (1), 29-47.

Tett, L. (2014). Lifelong learning policies, paradoxes and possibilities. *Adult Learner: The*

Irish Journal of Adult and Community Education, 1, 15-28.

Vilelas, J. (2017). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.

Volles, N. (2016). Lifelong learning in the EU: Changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in Higher Education*, 41, 343-363.

<http://doi.org/10.1080/03075079.2014.927852>

Washington, M., Okoro, E., & Thomas, O. (2012). Intercultural communication in global business: An analysis of benefits and challenges. *International Business and Economic Research Journal*, 11 (2), 217-222.

<https://doi.org/10.19030/iber.v11i2.6776>

Worp, K., Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). From bilingualism to multilingualism in the workplace: The case of the Basque Autonomous Community. *Language Policy*, 16 (4), 407-432. <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9412-4>

Zheng, M. (2015). Intercultural competence in intercultural business communication. *Open Journal of Social Sciences*, 3, 197-200.

<http://dx.doi.org/10.4236/jss.2015.33029>

APÊNDICES

APÊNDICE A:

Quadro síntese dos artigos do Código do Trabalho (2016)⁸ relativos à formação, elaborado pela investigadora

De acordo com a legislação	Artigos
↳ Acesso ao emprego, atividade profissional ou formação: ▪ Excluir ou restringir o acesso de candidato a emprego ou de trabalhador em razão do sexo a determinada atividade ou a formação profissional para acesso a essa atividade constitui discriminação em função do sexo. ▪ Em ação de formação profissional dirigida a profissão exercida maioritariamente por trabalhadores de um dos sexos de ser dada, sempre que se justifique, preferência a trabalhadores do sexo com menor representação ou, sendo apropriado, a trabalhador com escolaridade reduzida ou sem qualificação.	Artigo 30.º nº 1 nº 3
↳ Formação para reinserção profissional: ▪ Após licença para assistência a filho ou para assistência a pessoa portadora de deficiência ou doença crónica, deverá o empregador facultar ao trabalhador a participação em ações de formação e atualização profissional, visando a sua plena reinserção profissional.	Artigo 61.º
Nota: A licença para assistência a filho pode estender-se de um período de seis meses até ao limite de dois anos (artigo 52.º). Contudo, se o filho for portador de deficiência ou doença crónica esse período é prorrogável até quatro anos (artigo 53.º).	
↳ Objetivos da formação profissional: ▪ a) Proporcionar qualificação inicial a jovem que ingresse no mercado de trabalho sem essa qualificação; b) Assegurar a formação contínua dos trabalhadores; c) Promover a qualificação ou reconversão profissional de trabalhador em risco de desemprego; d) Promover a reabilitação profissional de trabalhador com deficiência; e) Promover a integração socioprofissional de trabalhador pertencente a grupo com particulares dificuldades de inserção.	Artigo 130.º

⁸ Aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, com as alterações introduzidas pelas Leis n.ºs 105/2009, de 14 de setembro, 53/2011, de 14 de outubro, 23/2012, de 25 de junho, 47/2012, de 29 de agosto, 69/2013, de 30 de agosto, 27/2014, de 8 de maio, 28/2015, de 14 de abril, 120/2015, de 1 de setembro, 8/2016, de 1 de abril, Lei n.º 28/2016, de 23 de agosto e Lei nº 93/2019, de 04/09.

De acordo com a legislação	Artigos
✎ Formação contínua – deveres do empregador: ▪ a) Melhorar a empregabilidade do trabalhador, bem como a produtividade e competitividade da empresa através do desenvolvimento e adequação da qualificação do trabalhador; b) Assegurar a cada trabalhador um número mínimo anual de horas de formação, mediante ações desenvolvidas na empresa ou a concessão de tempo para frequência de formação por iniciativa do trabalhador; c) Organizar a formação na empresa, estruturando planos de formação anuais ou plurianuais e assegurar o direito a informação e consulta dos trabalhadores; d) Reconhecer e valorizar a qualificação adquirida pelo trabalhador. ▪ Em cada ano, o empregador deve assegurar formação contínua a pelo menos 10 % dos trabalhadores da empresa.	Artigo 131.º nº 1 nº 5
✎ Formação contínua – direitos do trabalhador: ▪ O trabalhador tem direito a um mínimo de quarenta horas anuais⁹ de formação contínua. Se contratado a termo por período igual ou superior a três meses têm direito a um número mínimo de horas de formação contínua proporcional à duração do seu contrato no ano da contratação. ▪ Na contagem do mínimo de horas anuais de formação são consideradas as horas de dispensa de trabalho para frequência de aulas e de faltas para prestação de provas de avaliação ao abrigo do regime do trabalhador estudante, bem como as ausências no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.	Artigo 131.º nº 2 nº 4
✎ Crédito de horas e subsídio para formação: ▪ As horas de formação que não sejam asseguradas pelo empregador no prazo máximo de dois anos são transformadas em créditos de horas em igual número para formação por iniciativa do trabalhador. ▪ Este crédito de horas é relativo ao período normal de trabalho. Por conseguinte, confere direito a retribuição e conta como tempo de serviço efetivo. ▪ Este crédito de horas pode ser utilizado pelo trabalhador para a frequência de ações de formação por sua iniciativa. Para este efeito, é necessário efetuar uma comunicação ao empregador com uma antecedência mínima de dez dias. ▪ Este crédito de horas cessa se não for utilizado no prazo de três anos a contar da sua constituição. ▪ Por instrumento de regulamentação coletiva ou acordo individual, pode	Artigo 132.º nº 1 nº 2 nº 3 nº 6

⁹ Artigo 131.º alterado pela Lei 93/2019 de 4 de setembro de 2019 (o anterior mínimo de 35 horas anuais de formação contínua foi alterado para 40 horas anuais).

De acordo com a legislação	Artigos
ser estabelecido um subsídio para formação contínua até ao valor da retribuição correspondente ao período de crédito de horas utilizado.	nº 4
↳ Conteúdo da formação: ▪ O conteúdo da formação é fixado por acordo entre empregador e trabalhador. Na falta de acordo, é fixado pelo empregador. Todavia, deve coincidir ou ser afim com a atividade prestada pelo trabalhador. ▪ No caso da formação por iniciativa do trabalhador utilizando o crédito de horas para formação, o conteúdo é escolhido pelo trabalhador, devendo estar relacionado com a atividade prestada ou respeitar a tecnologias da informação e comunicação, segurança e saúde no trabalho ou língua estrangeira.	Artigo 133.º nº 1 nº 2
↳ Efeitos da cessação do contrato de trabalho no direito a formação: ▪ Caso o contrato de trabalho cesse, o trabalhador tem direito a receber a retribuição correspondente ao número mínimo anual de horas de formação que não lhe tenha sido assegurado ou ao crédito de horas para formação de que seja titular à data da cessação.	Artigo 134.º

APÊNDICE B:

Quadro síntese das diretrizes europeias para PME, elaborado pela investigadora

→ Toma em consideração três critérios:

1. Número de funcionários (trabalhadores em full-time, part-time, temporários e sazonais);
2. Volume de negócios anual (receita, durante o ano em questão, da venda de produtos ou fornecimento de serviços depois das respetivas deduções – não inclui IVA e outras taxas indiretas);
3. Total do balanço anual (valor dos principais ativos da empresa).

→ Assim, são classificadas como PME as empresas que reúnam cumulativamente as seguintes condições:

Definição de PME
(CE, 2015¹⁰)

1. empreguem menos de 250 pessoas;
2. possuam um volume de negócios anual que não exceda 50 milhões de euros ou um balanço total anual que não exceda 43 milhões de euros.

→ Comparando os dados com os limites estabelecidos pelos três critérios, uma empresa pode determinar o seu tamanho:

1. Microempresa – emprega menos de 10 pessoas e o volume de negócios anual ou o balanço total anual não excede 2 milhões de euros;
2. Pequena empresa – emprega menos de 50 pessoas e o volume de negócios anual ou o balanço total anual não excede 10 milhões de euros;
3. Média empresa – emprega menos de 250 pessoas e o volume de negócios anual não excede 50 milhões de euros ou o balanço total anual não excede 43 milhões de euros.

→ São consideradas o motor da economia europeia:

Factos acerca das
PME (CE, 2015)

1. Impulsionam a criação de emprego e o crescimento económico;
2. Asseguram a estabilidade social;

¹⁰ Comissão Europeia (2015). *User guide to the SME definition*. União Europeia.
<http://doi.org/10.2873/620234>

Factos acerca das PME (CE, 2015)	3. Estimulam o espírito empreendedor e a inovação em toda a União Europeia. → Em 2013, mais de 21 milhões de PME proporcionavam já 88,8 milhões de postos de trabalho por toda a União Europeia. → Nove em cada dez empresas é uma PME e estas geram dois em cada três empregos. → Dada a sua importância para a economia da Europa, as PME tornaram-se um dos principais focos das políticas da União Europeia. → Este documento consiste num conjunto de medidas, fortemente baseadas no princípio “Think Small First”, que de seguida se enunciam:
<i>Small Business Act</i> (CE, 2011a ¹¹)	1. Criar um ambiente em que os empresários e as empresas familiares possam prosperar e o empreendedorismo seja recompensado; 2. Garantir que os empresários honestos, em situação de falência, possam dispor rapidamente de uma segunda oportunidade; 3. Tornar as administrações públicas aptas a responder às necessidades das PME; 4. Adaptar os instrumentos das políticas públicas às necessidades das PME, ou seja, facilitar a participação das PME no mercado dos contratos públicos e utilizar melhor as possibilidades de auxílios estatais em favor das PME; 5. Facilitar o acesso das PME ao financiamento e criar um ambiente legal e empresarial favorável à pontualidade dos pagamentos nas transações comerciais; 6. Ajudar as PME a aproveitar melhor as oportunidades oferecidas pelo mercado único; 7. Promover o reforço das qualificações nas PME e todas as formas de inovação; 8. Permitir às PME transformar desafios ambientais em oportunidades; 9. Apoiar as PME e incentivá-las a tirar partido do crescimento dos mercados.
Desafios para as PME (Farvaque & Voss, 2009 ¹²)	→ As PME deparam-se com muitos desafios advindos das alterações demográficas: 1. Como atrair jovens trabalhadores e mantê-los após a formação profissional?

¹¹ Comissão Europeia (2011a). *Análise do “Small Business Act” para a Europa*. União Europeia. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0078&from=EN>

¹² Farvaque, N., & Voss, E. (2009). *Guide for training in SMEs*. Comissão Europeia.

2. Como melhorar a imagem das micro, pequenas e médias empresas?
3. Como integrar melhor os trabalhadores com mais idade ou os trabalhadores migrantes?

→ As PME confrontam-se também com obstáculos, tanto a nível interno como externo, respeitantes à melhoria da sua base de competências. Assim:

Desafios para as
PME (Farvaque &
Voss, 2009)

1. As barreiras financeiras e organizacionais dificultam, por um lado, a disponibilidade de recursos financeiros que possibilitem a oferta de formação aos trabalhadores e, por outro lado, o envio de trabalhadores experientes para cursos de formação mais prolongados;
2. Os programas e métodos de formação disponíveis no mercado são, muitas vezes, inadequados à dimensão das necessidades das PME. Com efeito, os programas de formação existentes são, por regra, concebidos e organizados a partir da perspetiva das empresas de maior dimensão, não se enquadrando nas necessidades organizacionais das empresas mais pequenas. Não é, pois, de estranhar que existam significativas lacunas nas taxas de participação em ações de formação quando se considera a dimensão da firma. As taxas de participação em grandes empresas são, no geral, bastante superiores às das empresas mais pequenas. Simultaneamente, verificam-se grandes diferenças entre os países europeus: os nórdicos possuem as taxas de participação mais elevadas, ao passo que a Europa meridional, central e de leste apresenta as taxas mais baixas.

→ Métodos de formação que abordam as necessidades específicas das PME, tais como formação no local de trabalho e rotação de postos de trabalho:

Desenvolvimento
de competências e
formação em PME
(Farvaque & Voss,
2009; OCDE,
2013¹³)

1. Neste âmbito destaca-se a aprendizagem a distância que pode ser particularmente adaptável às necessidades das PME por questões geográficas – quando localizadas em áreas remotas – por questões relativas à oferta – ausência de centros de formação relevantes – ou por questões organizacionais – dificuldade em deslocar um trabalhador para formação (CE, 2011b).

¹³ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2013). *Skills development and training in SMEs*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264169425-en>

→ Formação e desenvolvimento de competências para chefias/empresários:

1. Ao contrário das chefias de empresas de maior dimensão, as chefias das PME raramente dispõem de um período de formação inicial em escolas de gestão. O desenvolvimento de competências torna-se, portanto, necessário não só para cumprir as exigências, em constante mudança, dos clientes, mas também para desenvolver a própria empresa, adaptando a organização e os processos (CE, 2011b).

→ Validação de competências informais e qualificação:

Desenvolvimento
de competências e
formação em PME
(Farvaque & Voss,
2009; OCDE, 2013)

1. De forma a criar qualificações mais flexíveis, deve fazer-se uso de todo o conhecimento, competências e aptidões disponíveis, independentemente de onde e como foram adquiridos. Coloca-se a ênfase no facto das experiências de vida e laborais poderem ser ativos importantes numa carreira profissional, embora nem sempre sejam formalizadas numa qualificação reconhecida(CE, 2011b).
2. A validação e reconhecimento da aprendizagem informal correspondem a uma necessidade real. Para o trabalhador, o valor acrescentado é bastante evidente ao permitir que este identifique as suas competências, obtendo o reconhecimento das mesmas. Para a empresa é também vantajoso, possibilitando o reconhecimento desta como uma “empresa de aprendizagem”. A validação da aprendizagem informal é para as PME uma das ferramentas mais úteis para melhorar os níveis de qualificação dos colaboradores (CE, 2011b).

→ Recrutamento ainda é o principal processo de introduzir e atualizar competências na empresa:

1. Este facto constitui um obstáculo à inovação e competitividade entre empresas, dado que se o setor em que operam evolui rapidamente é necessário ajustar a sua base de conhecimento;
2. Futuramente, as PME terão menor possibilidade de recrutar funcionários para atender às suas necessidades de competências. Logo, os planos para o desenvolvimento de competências da sua força de trabalho precisam fazer parte das operações comerciais das PME (OCDE, 2013).

→ A avaliação das necessidades de competências atuais e futuras parece ser mais casual nas PME do que nas grandes empresas em que essas avaliações ocorrem com regularidade:

1. Este facto é especialmente crítico para as PME, uma vez que ao não realizarem a avaliação das necessidades de competências de forma consistente e sistemática, arriscam a perda da competitividade diante da evolução da indústria e da mudança dos padrões de conhecimento. Os novos desafios de mercado podem, em consequência, ser enfrentados a partir de uma posição fraca e vulnerável;
2. É igualmente preocupante quando o desenvolvimento de competências em áreas suscetíveis de ampla exigência no futuro é desequilibrado entre colaboradores com baixas qualificações e colaboradores com elevadas qualificações. Com efeito, trabalhadores altamente qualificados parecem dispor de atividades de desenvolvimento de conhecimento e de competências de teor mais complexo e com *inputs* mais imediatos sobre a produtividade da empresa do que os trabalhadores pouco qualificados. Esta aparente discriminação afeta de forma potencialmente negativa a empregabilidade futura daqueles (OCDE, 2013).

Desenvolvimento de competências e formação em PME (Farvaque & Voss, 2009; OCDE, 2013)

→ A formação formal:

1. Resulta dos planos de formação de uma empresa e é, por regra, conduzida externamente por universidades, empresas de formação privadas ou organizações regionais;
2. Geralmente, o currículo associado aos cursos de formação é demasiado amplo, está preparado para empresas maiores e/ou não é prático para os colaboradores. Há uma repercussão negativa, quer na boa vontade dos funcionários para participar na formação, quer nos custos a comportar pela empresa;
3. Pode beneficiar a empresa se cobrir as necessidades ou lacunas de competências, proporcionando para além de acreditação, um ambiente de trabalho produtivo e um consequente crescimento empresarial. Todavia, ultrapassar as restrições e problemas que as PME enfrentam constitui um dos principais desafios para este tipo de formação (OCDE, 2013).

→ A abordagem KISA¹⁴ de desenvolvimento de competências informais:

Desenvolvimento de competências e formação em PME (Farvaque & Voss, 2009; OCDE, 2013)

1. É a mais utilizada pelas PME, dado o seu custo reduzido, eficiência de tempo e outros resultados benéficos;
2. O desenvolvimento de competências é, muitas vezes, concluído no trabalho onde o funcionário pode construir a sua experiência prática e interagir com os outros colaboradores;
3. *Mentoring* é uma técnica especialmente importante para os novos colaboradores, no sentido em que auxilia na construção de conhecimento e compreensão do conteúdo do trabalho, proporcionando assistência quando necessário;
4. As reuniões de equipa também beneficiam os funcionários, uma vez que facilitam as discussões sobre técnicas, ideias, conhecimento e revisões de trabalho. Reforçam ainda a colaboração entre funcionários e executivos, contribuindo para a melhoria dos processos e do desempenho e fornecendo um ambiente de trabalho inovador;
5. Algumas empresas permitem que sejam ministradas sessões de formação por um especialista interno, enquanto outras implementam projetos de pesquisa e desenvolvimento financiados pelo governo;
6. A colaboração com outras empresas ou organizações possibilita também oportunidades de partilhar informação, trocar conhecimento, dar conselhos, desenvolver ideias e aprender a partir das experiências uns dos outros (OCDE, 2013).

→ Embora a formação informal ou alternativa não permita a obtenção de uma qualificação (acreditação), parece ser a forma mais apropriada de desenvolver competências nas PME. Deverá, portanto, ser mais reconhecida quando da elaboração de políticas nacionais: “It is essential that when policies are developed, SMEs’ views are taken into consideration and are not swallowed up, due to their size, and thus stopped from participating in this process” (OCDE, 2013, p. 95).

¹⁴ *Knowledge Intensive Service Activities*: fontes e operadores de conhecimento que influenciam e melhoram o desempenho de organizações individuais, cadeias de valor e *clusters* industriais em todos os setores da economia

APÊNDICE C:

Guião de entrevista ao responsável pela Academia de PME do IAPMEI

I – Tema: Flexibilização e customização: Um modelo formativo para PME (Avaliação dos processos formativos operacionalizados nas PME portuguesas)

II – Objetivos gerais:

1º Obter uma visão global de como se processa a formação nas PME;

2º Compreender de que forma são analisadas as competências já desenvolvidas pelos trabalhadores e qual o papel desta análise na construção e execução dos planos formativos;

3º Compreender de que forma é obtido *feedback* das ações de formação desenvolvidas e como se processa a análise do impacto das mesmas nos trabalhadores e na empresa.

↳ Objetivos específicos e estratégias a utilizar:

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	- Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado.	- Informar o entrevistado acerca do trabalho em desenvolvimento; - Solicitar a sua colaboração para a continuação do mesmo; - Garantir a confidencialidade de todos os dados fornecidos; - Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.	-----	- Tempo médio: de 5 a 10 minutos; - Eventuais questões colocadas pelo entrevistado serão respondidas de forma clara e sintética, sem desvios dos objetivos deste bloco.
Bloco B O processo formativo nas PME.	- Recolher dados que permitam compreender como se definem os planos de formação para as PME;	- Compreender se a legislação portuguesa relativa à formação em contexto de trabalho é cumprida no âmbito das PME; - Compreender quais os critérios definidos para proceder à avaliação de necessidades formativas;	- As ações de formação são definidas tendo em conta o Código do Trabalho português? Justifique. - Em que medida e de que forma são reforçadas as qualificações? - Como se avaliam as necessidades das PME quanto a competências atuais e futuras?	- O entrevistador não deverá interromper o entrevistado, mas incentivar a que se expresse; - O entrevistador tomará nota das reações não-verbais para posterior análise conjunta.

- | | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Compreender qual o papel da Academia de PME do IAPMEI neste processo. | <ul style="list-style-type: none"> - Compreender quais as especificidades das PME e de que modo estas são consideradas quando da definição das ações de formação; - Conhecer o processo de formação destinado às chefias/empresários; - Recolher dados que permitam analisar se o equilíbrio entre trabalhadores com baixas e elevadas qualificações é mantido e de que forma se desenvolve este processo. | <ul style="list-style-type: none"> - Quais os critérios de seleção dos locais de formação? - Existe um grupo formadores fixo? Porquê? - Quais as especificidades das PME? - Os métodos de formação abordam as necessidades específicas das PME? Em que medida? - Os conteúdos das ações de formação são adaptados às especificidades das PME? Como? - De que forma se processa a formação e desenvolvimento de competências para chefias/empresários? - É mantido o equilíbrio entre colaboradores com baixas qualificações e elevadas qualificações no que respeita ao desenvolvimento de competências em |
|---|---|---|

áreas de previsível exigência no futuro?

Como?

Bloco C	- Recolher dados sobre o segundo objetivo geral.	- Compreender que lugar ocupa a aprendizagem formal, não formal e informal nas PME portuguesas; - Entender qual a relação entre as competências dos trabalhadores e ações de formação desenvolvidas; - Saber se o plano formativo contempla algum processo de reconhecimento e validação de aprendizagem informal; - Saber se a abordagem KISA (ou algum dos seus métodos) é utilizada para o desenvolvimento de competências informais em alguma PME; - Conhecer a opinião do entrevistado acerca da melhor	- Qual o principal processo para introduzir e atualizar competências na generalidade das PME? Porquê? - Qual a importância concedida à aprendizagem formal, não formal e informal? Porquê? - Existe algum plano formativo que contemple o reconhecimento e validação de aprendizagem informal? Explícite. - De que forma são consideradas as competências dos trabalhadores no momento de construção dos grupos de formação? - É utilizada a abordagem KISA de desenvolvimento de competências informais em alguma PME? Porquê?	- Na sequência do bloco anterior, o entrevistador terá iguais cuidados. Assim, não deverá interromper os entrevistados, mas incentivar a que se expressem e tomará nota das reações não-verbais para posterior análise conjunta.
---------	--	--	---	--

		forma de desenvolver competências nas PME.	- Da sua experiência, qual a melhor forma de desenvolver competências nas PME? Porquê?	
Bloco D Feedback e impacto da formação	- Recolher dados sobre o terceiro objetivo geral.	- Saber como se processa a avaliação das ações de formação; - Compreender qual a importância atribuída ao feedback recebido e de que forma estes dados são analisados e discutidos para melhorar a qualidade da formação; - Compreender de que forma é analisado o impacto da formação sobre os colaboradores e a empresa a curto, médio e longo prazo.	- Qual (Quais) o(s) método(s) utilizado(s) para avaliar a qualidade das ações de formação? - De que forma(s) se obtém feedback dos formandos? - Qual a importância atribuída a esse feedback? - De que forma são os dados daí obtidos processados, analisados e alvo de discussão com vista à melhoria da qualidade da formação? - De que modo se analisa o impacto da formação sobre os funcionários e sobre a própria empresa a curto, médio e longo prazo?	- Na sequência do bloco anterior, o entrevistador terá iguais cuidados. Assim, não deverá interromper os entrevistados, mas incentivar a que se expressem e tomará nota das reações não-verbais para posterior análise conjunta.

Bloco E	- Obter outros	- Questionar o entrevistado acerca	- Há algo que possa não se ter abordado e	Pretende-se dar oportunidade
Elementos	elementos que	de outro tópico de relevância para	que considere de relevância para o tema	ao entrevistado para a
complementares	possam ser	o tema em estudo, que possa não	em estudo?	abordagem de pontos não
	relevantes para o	ter sido abordado.		mencionados pelo
	estudo e que			entrevistador, relacionados
	possam não ter			com o tema em estudo, e que
	sido abordados			possam ter relevância para a
	pelo			presente investigação.
	entrevistador.			

APÊNDICE D:

Guião de entrevista ao responsável pela Academia de Formação de uma empresa especialista em serviços de gestão e desenvolvimento de aplicações e infraestruturas

I – Tema: Flexibilização e customização: Um modelo formativo para PME (Avaliação do processo formativo de requalificação do colaborador na empresa)

II – Objetivos gerais:

1º Obter uma visão global do processo formativo de requalificação de colaboradores;

2º Compreender de que forma se conjugam as competências dos colaboradores, quando do processo de recrutamento, com a necessidade de desenvolvimento de outras competências essenciais ao funcionamento da empresa e à sua plena integração no ambiente de trabalho;

3º Compreender de que forma é obtido *feedback* das ações de formação desenvolvidas e como se processa a análise do impacto das mesmas nos trabalhadores e na empresa.

↳ Objetivos específicos e estratégias a utilizar:

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	- Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado.	- Informar o entrevistado acerca do trabalho em desenvolvimento; - Solicitar a sua colaboração para a continuação do mesmo; - Garantir a confidencialidade de todos os dados fornecidos; - Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.	-----	- Tempo médio: de 5 a 10 minutos; - Eventuais questões colocadas pelo entrevistado serão respondidas de forma clara e sintética, sem desvios dos objetivos deste bloco.
Bloco B O processo formativo de requalificação de trabalhadores.	- Recolher dados que permitam compreender como se estrutura e implementa o processo de requalificação do trabalhador; - Compreender qual o papel da	- Compreender como se conjugam as competências do trabalhador com as especificidades do setor em que se insere a empresa; - Compreender quais os critérios definidos para proceder à avaliação das necessidades formativas do trabalhador; - Recolher dados que permitam analisar todo o processo de requalificação do trabalhador;	- É habitual o recrutamento de colaboradores fora da área de intervenção da empresa? Justifique. - Quais os critérios definidos para avaliar as necessidades de formação do colaborador? - Como se processa a requalificação? - O processo de requalificação é conduzido pela vossa Academia ou por um organismo externo?	- O entrevistador não deverá interromper o entrevistado, mas incentivar a que se expresse; - O entrevistador tomará nota das reações não-verbais para posterior análise conjunta.

	Academia de Formação da empresa neste processo; - Recolher dados sobre o segundo objetivo geral.	- Conhecer a opinião do entrevistado acerca da melhor forma de desenvolver competências nas empresas.	- Existe um grupo formadores fixo para conduzir estes processos? Porquê? - Qual (Quais) o(s) método(s) de formação adotado(s)? Porquê? - Os conteúdos das ações de formação são adaptados a cada grupo de colaboradores? Como? - A vossa empresa atribui alguma importância à aprendizagem não formal e informal? Em que medida? - Existe algum plano formativo que contemple o reconhecimento e validação de aprendizagem informal? Explícite. - Da sua experiência, qual a melhor forma de desenvolver competências nas empresas? Porquê?	
Bloco C Feedback e impacto da formação	- Recolher dados sobre o terceiro objetivo geral.	- Saber como se processa a avaliação das ações de formação; - Compreender qual a importância atribuída ao feedback recebido e de que forma estes dados são analisados e discutidos para	- Qual (Quais) o(s) método(s) utilizado(s) para avaliar a qualidade das ações de formação? - De que forma(s) se obtém feedback dos formandos?	- Na sequência do bloco anterior, o entrevistador terá iguais cuidados. Assim, não deverá interromper os entrevistados, mas incentivar a que se expressem e tomará

		melhorar a qualidade da formação; - Compreender de que forma é analisado o impacto da formação sobre os colaboradores e a empresa a curto, médio e longo prazo.	- Qual a importância atribuída a esse feedback? - De que forma são os dados daí obtidos processados, analisados e alvo de discussão com vista à melhoria da qualidade da formação? - De que modo se analisa o impacto da formação sobre os funcionários e sobre a própria empresa a curto, médio e longo prazo?	nota das reações não-verbais para posterior análise conjunta.
Bloco D Elementos complementares	- Obter outros elementos que possam ser relevantes para o estudo e que possam não ter sido abordados pelo entrevistador.	- Questionar o entrevistado acerca de outro tópico de relevância para o tema em estudo, que possa não ter sido abordado.	- Há algo que possa não se ter abordado e que considere de relevância para o tema em estudo?	Pretende-se dar oportunidade ao entrevistado para a abordagem de pontos não mencionados pelo entrevistador, relacionados com o tema em estudo, e que possam ter relevância para a presente investigação.

APÊNDICE E:

Transcrição da entrevista ao informante-chave de uma empresa especialista em serviços de gestão e desenvolvimento de aplicações e infraestruturas

Data: 18 de setembro de 2017

Horas: 10h30 – 11h30

Duração: 1 hora

Entrevistadora (E) – Bom dia. Dado que já me apresentei vou apenas fazer uma breve síntese do trabalho que me encontro a desenvolver. Conforme lhe tinha mencionado intitula-se “Flexibilização e customização: Um modelo formativo para PME”, sendo que um dos objetivos do mesmo passa por procurar compreender de que modo se desenrolam os processos formativos nas pequenas e médias empresas portuguesas, que importância é consagrada à requalificação de colaboradores e em que medida as aprendizagens informal não formal são tidas em consideração no âmbito dos processos de formação. Antes de iniciarmos a nossa conversa solicitava-lhe autorização para gravá-la, garantindo, desde já, a confidencialidade dos comentários que venha a tecer. Há alguma dúvida ou questão que me queira colocar?

Informante-chave (IC) – Permito que grave, sim. Contudo, solicitava-lhe também que mantivesse o nome da empresa em anonimato, bem como o meu, por favor.

E – Com certeza. Bom, iria começar por lhe colocar a seguinte questão: é habitual o recrutamento de colaboradores fora da área de intervenção da empresa e porquê?

IC – Não é uma questão de ser normal. O que acontece é que quando temos um grande número de recursos que necessitamos e não conseguimos ir buscar ao mercado dentro do tempo que precisamos, com as determinadas qualificações que necessitamos, portanto fazemos um... lançamos uns anúncios, os candidatos candidatam-se, podem não ser no âmbito das tecnologias da informação, podem ser de outras áreas e se estiverem de acordo mais ou menos a nível comportamental e algumas noções daquilo que achamos que são as competências base daquilo que necessitamos, eles são

recrutados para fazer uma escola, normalmente fazemos umas academias que poderão demorar um ou dois meses que é de formação prática e depois os candidatos que têm aproveitamento podem ingressar, sim. Podem ingressar e, portanto, independentemente de ter ou não [pausa] as habilitações literárias serem dentro do âmbito da informática.

E – E há alguns critérios que definam para avaliar quais é que são as necessidades de formação que aquele colaborador tem?

IC – Tem a ver com o projeto em si, portanto [pausa] o projeto tem determinadas necessidades e, portanto, a formação é dada dentro da tecnologia que o projeto necessita e depois é avaliado nesse âmbito...

E – Dentro desse âmbito?

IC – Sim, mas tudo a nível [pausa] dentro do projeto.

E – Sim, pelo que estou a perceber [pausa] iria perguntar se o processo de requalificação é conduzido pela vossa academia ou se é por um organismo externo, mas pelo que me está a dizer é por vós...

IC – Sim, sim, exatamente.

E – Nessas escolas que fazem existe um grupo de formadores fixo para conduzir esses processos?

IC – Não, fixo não. Normalmente tem a ver com a tecnologia que vamos abordar e, portanto, têm que ser pessoas que estejam altamente qualificadas, nossos colaboradores que estejam aptos para dar essa... para transmitir esse *know-how*.

E – Certo, e métodos de formação adotados? Há algum em específico ou vai depender, exatamente como estava a dizer, daquele projeto em particular?

IC – Tem a ver com o projeto. Portanto, os métodos são aqueles que são necessários para a pessoa aprender dentro daquele *timing*. Portanto, analisamos as ferramentas que são necessárias e a formação é quase toda prática.

E – Ok. Relativamente à aprendizagem não formal e à aprendizagem informal que o colaborador possa já ter desenvolvido no âmbito... não sendo recém-licenciado, mas já

tendo trabalhado no âmbito de outras empresas, isso é, de alguma forma, reaproveitado pela vossa instituição?

IC – Mas dentro da área de tecnologias da informação ou fora desse âmbito?

E – Dentro ou fora, quer dizer...

IC – Se a pessoa não é recém-licenciada e se já traz esse know-how de outras empresas, claro que toda a experiência profissional que o candidato tem é aproveitada. Como é óbvio é uma mais-valia. Um recém-licenciado pode saber muito a nível teórico, mas depois no ambiente de trabalho tem alguma dificuldade, às vezes, em adaptar-se, portanto, é um mundo completamente novo. Os recém-licenciados quando transitam da escola para o trabalho ainda pensam que estão na faculdade, pronto. E isso tem-se notado que, às vezes, demoram mais tempo a conseguirem-se ambientar [pausa] também depende do nível de maturidade, por aí fora. Uma pessoa que já esteve a trabalhar já traz isso aprendido, portanto, já não é uma coisa [pausa] já traz alguns hábitos do mundo do trabalho.

E – Então a escola de formação, no fundo, vai-se adaptar também àquilo que já trazem? À bagagem, digamos...

IC – Sim, se for dentro do âmbito daquilo que nós estamos a tratar. Imagine que até está dentro das tecnologias de informação, mas nunca teve contacto com a tecnologia que nós estamos a [pausa] da academia que estamos a ensinar, podemos reaproveitar o quê? Aquilo que ele já tem de bases de programação, já é uma pessoa que já tem mais algumas luzes. Isso sim, aproveita-se se for no âmbito de uma escola de RobotC, por exemplo, e ele nunca tiver trabalhado com RobotC, pode saber outras linguagens de programação, isso é aproveitado. É uma mais valia para a pessoa que já está a trabalhar. Uma pessoa que vem de uma área que não tem nada a ver com as tecnologias de informação, dependendo daquilo que é, pode ter mais dificuldade em adaptar-se ou não. Não é? Dependendo da tecnologia que pode ter que vir a aprender.

E – Supondo que é uma pessoa, por exemplo, da área das línguas. Estou a imaginar, não sei se já aconteceu ou não. Por exemplo, da área de alemão...

IC – É possível. Já tivemos de áreas como arquitetura, turismo, por aí.

E – É fácil a adaptação da pessoa a todo o processo?

IC – Não é difícil. Por exemplo, nós também utilizamos essas pessoas que não têm nenhuma bagagem a nível de programação, também puxamo-las mais a nível de consultoria. Tentamos ter aqui alguma [pausa] porque é muito difícil uma pessoa que nunca teve programação ir para programação, mas, portanto, também tentamos enquadrar a pessoa. Podemos aproveitar aquilo que já tem, de bagagem daquilo que estudou para poder ter êxito.

E – Integrá-la?

IC – Sim. Quem nunca teve ou gosta ou é muito difícil.

E – Certo. Na sua experiência qual será então a melhor forma de desenvolver competências numa empresa?

IC – A melhor forma? A nível de formação?

E – Ou não, se considerar que há outra forma de desenvolvimento sem ser com o recurso à formação.

IC – Eu acho que, hoje em dia, é muito importante [pausa] hoje em dia, o que diferencia as pessoas, penso eu, e que muita gente não dá muita importância é as competências comportamentais. Isso para nós é fundamental, porque antigamente [pausa] quando a empresa está a crescer, queremos é a técnica, a técnica. Quando a empresa já tem um certo nível de maturidade temos que começar a olhar para dentro e, portanto, as competências comportamentais são muito importantes para nós. E isso faz-se não só dentro do ambiente de trabalho, podemos passar a cultura, mas também tem que ser algo que tem que ser ensinado, porque se nós temos coordenadores ou *people managers* da área das tecnologias eles dificilmente conseguem nascer com o instinto comportamental para estar a gerir outras pessoas e, portanto, nós damos formação comportamental.

E – A nível de *soft skills* é isso?

IC – Sim, é isso. A técnica damos porque é necessária, não é? Para os projetos e para nos estarmos a atualizar. As *soft skills* damos porque também é necessário. É isso que vai diferenciar depois cada um dos colaboradores.

E – Já agora perguntava-lhe também para poderem aferir a qualidade das ações de formação ou das escolas de formação, como me estava a referir, quais são os métodos que utilizam? Como é que obtêm feedback dos formandos, por exemplo?

IC – Têm sempre um trabalho final. Depois é avaliado mediante os parâmetros que estão lá designados para aquela formação, mas têm sempre um trabalho final, têm uma classificação e depois, mediante isso, são encaminhados ou não para continuar o processo de recrutamento.

E – Mas também a nível de saber se o formando sentiu que aquela formação era importante para ele...

IC – Tem a avaliação. São processos de formação que não passam pelos recursos humanos de uma forma trabalhada, é tudo trabalhado a nível técnico, mas têm os parâmetros de avaliação da ação de formação. Temos sempre e depois temos a avaliação qualitativa e quantitativa. Portanto, temos sempre esse nível de avaliação.

E – Supondo que querem obter feedback dos formandos... Como é que faz esse processo de retroação?

IC – É através de um questionário que nós temos, que lançamos no final da formação onde conseguimos obter o feedback deles. E fazemos esse trabalho depois, do que poderá [pausa] porque são perguntas normalmente de resposta fechada, mas depois temos sempre uma pergunta de resposta aberta para eles poderem manifestar-se sobre aquilo que acharam e, portanto, depois poderemos fazer esse trabalho *a posteriori*.

E – E fazem uma análise dos dados?

IC – Sim, olhamos para os dados e vemos qual é o nível até de, está-me a faltar a palavra, de sucesso que teve aquela ação dentro daquele âmbito. Normalmente dentro de um grupo de vinte podemos ter seis pessoas que não sejam da área, não é? E, portanto, isso depois tem que ser avaliado. Aqueles que já tinham algumas bases, aqueles que não tinham... Para conseguirmos dar continuidade fazemos esse trabalho, sim.

E – Ah, interessante, porque juntam...

IC – [interrompe] Podemos ter necessidade de juntar de várias áreas. Fazemos escolas normalmente com quinze, vinte pessoas. Portanto, não vamos buscar todas as áreas, damos prioridade às áreas da tecnologia, mas também sem ser das áreas da tecnologia

também temos muitas áreas de gestão porque necessitamos da consultoria e normalmente aí é que fazemos o *match*. Não tanto das áreas de engenharia, não juntamos essas pessoas, mas juntamos essas pessoas com áreas de gestão, por exemplo, de contabilidade porque precisamos. Esses são os nossos consultores e é aí que fazemos uma mescla, por assim dizer, mais abrangente. Se calhar não me expliquei bem logo ao início.

E – Pois, não tinha ficado com essa noção.

IC – Uma pessoa que não tem bases nenhuma poderá ter algum gosto ou porque teve alguma experiência que até tem alguma queda para a programação, mas normalmente não juntamos pessoas que não têm conhecimento nenhum de programação [pausa] como nós temos muitas necessidades, apesar de sermos de tecnologias, temos muitos consultores. Aí temos as outras áreas: de gestão, contabilidade, financeira, por aí [pausa] procuramos juntar essas pessoas que não têm *know-how* com esse *background* de gestão, de financeiro, por aí fora. Recursos humanos, também temos consultoria de recursos humanos.

E - E quanto ao impacto dessa formação sobre os funcionários? Porque presumo que para além dessas escolas de formação, ao longo da vossa carreira vão também passando por alguns processos formativos...

IC – Sim, damos formação interna, sim.

E – Como é que me analisaria o impacto da formação sobre os funcionários a curto, médio e longo prazo?

IC – Quando fala em impacto é a nível?...

E – Pode ser profissional, pode ser pessoal...

IC – É assim, tem impacto em todas as vertentes. Nós quando damos a formação, nós damos formação que seja necessária para a progressão da carreira da pessoa. É formação que precisam para utilizar no dia a dia no trabalho, mas é um saber que fica com eles. Se saírem desta instituição levam essa formação, levam essas certificações, portanto, é uma mais-valia para eles e é muito motivador. Primeiro, porque aprendem. Porque como é uma formação que tem de ser enquadrada naquilo que vão dar, é altamente motivador. Não é aquelas formações que eles estão lá e aquilo não lhes serve

depois para nada. Mesmo a nível de competências comportamentais também é alguma coisa que fica com eles, que levam para outra empresa, que, hoje em dia, é muito importante e as nossas formações são muito práticas. Portanto, são formações que no fim da formação fica alguma coisa. A técnica, eles depois praticam. A comportamental depois se não tem uma sequência depois dificilmente... Os comportamentos aprendidos são muito mais complicados, mas tentamos que seja altamente prática para que, no fim, fiquem com algumas ferramentas que possam utilizar. Portanto, tem um impacto muito muito positivo.

E – Tanto pessoal como profissional?

IC – Sim, tanto pessoal como profissional.

E – Não sei se há algo que, eventualmente, possamos não ter focado que considere que é relevante para esta temática de requalificação de adultos? Algum tópico que eu não tenha apontado?

IC – Gostaria de frisar que temos tido algum sucesso nesta requalificação de adultos, mesmo de pessoas que vêm de outras áreas e que se integram porque gostam e agarram [pausa] nunca tinham pensado e até agarram essa oportunidade e vão ficando, portanto, temos tido sucesso. E são pessoas que estavam altamente desanimadas porque não conseguiam entrar no mercado de trabalho.

E – Estamos a falar de desempregados de longa duração?

IC – Alguns sim, até porque nós estamos a falar de um local [pausa] pegando no nosso centro em Tomar, a maior parte do nosso recrutamento tem sido direccionado para o nosso centro em Tomar e, portanto, ali é uma zona onde não têm grandes oportunidades e daí também nós percebermos que há mais pessoas com outro tipo de [pausa] com outras formações que não deixam de se inscrever quando nós lançamos estas campanhas porque não têm outro [pausa] ou saem dali e mesmo assim é difícil, não é? Ou então tentam. E quando nós lançamos estas campanhas temos então esses candidatos que dão tudo por tudo, estão lá e temos tido sucesso com aqueles que ficam. Portanto, também estamos a falar de uma zona geográfica diferente, com outro tipo de limitações e quem quer ficar por ali arrisca, acha que é uma boa opção, conhece a nossa empresa, é uma boa empresa e temos tido sucesso com as pessoas que ficam. É importante também enquadrar um bocadinho esta requalificação porque não estamos

a falar de uma Grande Lisboa em que poderá haver outro tipo de opções, estamos a falar de uma área muito limitada para quem quer fazer carreira ali.

E – Portanto, a instituição não se limita aos estudantes que saem do Politécnico?

IC – Pois, não chegam. Só temos estudantes a sair do Politécnico de ano a ano, não é? Nem todos depois optam pela nossa instituição e depois durante o ano temos outras necessidades e, portanto, durante o ano temos que fazer essas campanhas. E durante o ano precisamos de fazer estas academias para poder integrar [pausa] quando temos assim um grande número de candidatos que temos que absorver.

E – Muito bem.

IC – E repare podemos também direccionar o estagiário para a área de *helpdesk* que não é um *call center*, pode estar relacionado com uma das nossas áreas de consultoria porque também fazemos consultoria para outras empresas e temos essa necessidade de ter quem estabeleça o contacto com elas. A nossa política é sempre procurar onde melhor se enquadra o colaborador. Mesmo que não tenha tanto êxito quanto se esperava naquela formação, procuramos direccioná-lo para outra área, por exemplo, para a área administrativa. Muito muito dificilmente se despede. Eu nem gosto desta palavra [pausa].

E – Dispensar é um último recurso?

IC – Exatamente, muito muito dificilmente acontece. Há sempre uma área onde o trabalhador se encaixa melhor. Além disso, voltando à questão da área geográfica, dado estarmos a centrar-nos num meio pequeno, a empresa tem que se adaptar e procurar que os colaboradores sejam integrados em pleno e contribuam com as suas competências. Espero ter ajudado.

E – Sim, sem dúvida. Agradeço, mais uma vez, a sua atenção.

IC – Não tem de quê. Se surgir alguma dúvida, ligue.

APÊNDICE F:

Entrevista ao informante-chave de uma empresa especialista em serviços de gestão e desenvolvimento de aplicações e infraestruturas

- Avaliação do processo formativo de requalificação de trabalhadores

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Recrutamento de colaboradores	Elevada procura	Indisponibilidade no mercado	• [...] temos um grande número de recursos que necessitamos e não conseguimos ir buscar ao mercado dentro do tempo que precisamos, com as determinadas qualificações que necessitamos [...]
		Estratégia da empresa	• [...] lançamos uns anúncios, os candidatos candidatam-se, podem não ser no âmbito das tecnologias da informação, podem ser de outras áreas [...]
		Competências	• [...] se estiverem de acordo mais ou menos a nível comportamental e algumas noções daquilo que achamos que são as competências base daquilo que necessitamos [...]
		Escolas de formação	• [...] eles são recrutados para fazer uma escola, normalmente fazemos umas academias que poderão demorar um ou dois meses que é de formação prática [...]
		Ingresso na empresa	• [...] depois os candidatos que têm aproveitamento podem ingressar, sim. Podem ingressar e, portanto, independentemente de ter ou não [pausa] as habilitações literárias serem dentro do âmbito da informática.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria II: Necessidades de formação	Definição de critérios	Projeto	• Tem a ver com o projeto em si, portanto [pausa] o projeto tem determinadas necessidades e, portanto, a formação é dada dentro da tecnologia que o projeto necessita [...] • [...] e depois é avaliado nesse âmbito... • [...] o processo de requalificação é conduzido pela vossa academia ou se é por um organismo externo, mas pelo que me está a dizer é por vós...
		Interna	IC – Sim, sim, exatamente. • Não, fixo não. • [...] tem a ver com a tecnologia que vamos abordar [...]
	Condução dos processos	Equipa formativa	• [...] pessoas que estejam altamente qualificadas nossos colaboradores que estejam aptos para [...] transmitir esse know-how.
		Métodos de formação	• Tem a ver com o projeto. • [...] os métodos são aqueles que são necessários para a pessoa aprender dentro daquele timing [...] • [...] analisamos as ferramentas que são necessárias e a formação é quase toda prática.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Aprendizagem informal e aprendizagem não formal	Importância concedida	Reaproveitamento	• Se a pessoa não é recém-licenciada e se já traz esse know-how de outras empresas, claro que toda a experiência profissional que o candidato tem é aproveitada. • [...] é uma mais-valia. • Uma pessoa que já esteve a trabalhar já traz isso aprendido, portanto, já não é uma coisa [pausa] já traz alguns hábitos do mundo do trabalho. • Um recém-licenciado pode saber muito a nível teórico, mas depois no ambiente de trabalho tem alguma dificuldade, às vezes, em adaptar-se [...] • [...] é um mundo completamente novo. • Os recém-licenciados quando transitam da escola para o trabalho ainda pensam que estão na faculdade [...] • [...] demoram mais tempo a conseguirem-se ambientar [...] • Sim, se for dentro do âmbito daquilo que nós estamos a tratar. • Aquilo que ele já tem de bases de programação, já é uma pessoa que já tem mais algumas luzes. • [...] pode saber outras linguagens de programação, isso é aproveitado. É uma mais valia para a pessoa que já está a trabalhar. • Uma pessoa que vem de uma área que não tem nada a ver com as tecnologias de informação [...] pode ter mais dificuldade em adaptar-se [...]
		Recém-licenciado	
		Adaptação de conteúdos	

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria IV: Processos de formação	Áreas díspares	Adaptação pessoal	• Já tivemos de áreas como arquitetura, turismo, por aí. • Não é difícil. • [...] essas pessoas que não têm nenhuma bagagem a nível de programação, também puxamo-las mais a nível de consultoria.
		Requalificação	• [...] também tentamos enquadrar a pessoa. Podemos aproveitar aquilo que já tem, de bagagem daquilo que estudou para poder ter êxito.
		Comportamentais	• [...] o que diferencia as pessoas, penso eu, e que muita gente não dá muita importância é as competências comportamentais. • Isso para nós é fundamental [...] • [...] quando a empresa está a crescer, queremos é a técnica, a técnica. • Quando a empresa já tem um certo nível de maturidade temos que começar a olhar para dentro e, portanto, as competências comportamentais são muito importantes para nós.
	Desenvolvimento de competências	Comportamento vs técnica	• A técnica damos porque é necessária [...] • Para os projetos e para nos estarmos a atualizar. • As soft skills damos porque também é necessário.
		Diferenciação	• É isso que vai diferenciar depois cada um dos colaboradores. • [...] também tem que ser algo que tem que ser ensinado [...] • [...] se nós temos coordenadores ou people managers da área das tecnologias eles dificilmente conseguem nascer com o instinto comportamental para estar a gerir outras pessoas [...]
		Funções de gestão	

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
Categoria IV: Processos de formação	Aferição da qualidade	Métodos	• É através de um questionário que nós temos, que lançamos no final da formação onde conseguimos obter o feedback deles. • [...] são perguntas normalmente de resposta fechada, mas depois temos sempre uma pergunta de resposta aberta para eles poderem manifestar-se sobre aquilo que acharam e, portanto, depois poderemos fazer esse trabalho a posteriori. • [...] olhamos para os dados e vemos qual é o nível até de [...] sucesso que teve aquela ação dentro daquele âmbito. • [...] dentro de um grupo de vinte podemos ter seis pessoas que não sejam da área [...] E, portanto, isso depois tem que ser avaliado. • Têm sempre um trabalho final.
	Avaliação	Parâmetros	• Depois é avaliado mediante os parâmetros que estão lá designados para aquela formação [...] têm uma classificação e depois, mediante isso, são encaminhados ou não para continuar o processo de recrutamento. • Podemos ter necessidade de juntar de várias áreas. • [...] não vamos buscar todas as áreas, damos prioridade às áreas da tecnologia, mas também sem ser das áreas da tecnologia [...]
		Procedimentos	• Não tanto das áreas de engenharia [...] mas juntamos essas pessoas com áreas de gestão, por exemplo, de contabilidade porque precisamos. Esses são os nossos consultores e é aí que fazemos uma mescla, por assim dizer, mais abrangente.
	Requalificação	Oportunidade	• [...] procuramos juntar essas pessoas que não têm know-how com esse background de gestão, de financeiro, por aí fora. • [...] nunca tinham pensado e até agarram essa oportunidade e vão ficando, portanto, temos tido sucesso. • [...] há mais pessoas com outro tipo de [pausa] com outras formações que não deixam de se inscrever quando nós lançamos estas campanhas [...] • E quando nós lançamos estas campanhas temos então esses candidatos que dão tudo por tudo [...] • [...] quem quer ficar por ali arrisca, acha que é uma boa opção, conhece a nossa empresa [...]

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria IV: Processos de formação	Requalificação	Motivação	• E são pessoas que estavam altamente desanimadas porque não conseguiam entrar no mercado de trabalho. • [...] ali é uma zona onde não têm grandes oportunidades [...] • [...] ou saem dali e mesmo assim é difícil [...] Ou então tentam.
		Adaptação geográfica	• [...] também estamos a falar de uma zona geográfica diferente, com outro tipo de limitações [...] • É importante também enquadrar um bocadinho esta requalificação porque não estamos a falar de uma Grande Lisboa em que poderá haver outro tipo de opções, estamos a falar de uma área muito limitada para quem quer fazer carreira ali. • A nossa política é sempre procurar onde melhor se enquadra o colaborador. • Mesmo que não tenha tanto êxito quanto se esperava naquela formação, procuramos direcioná-lo para outra área [...]
		Integração	• Há sempre uma área onde o trabalhador se encaixa melhor. • [...] voltando à questão da área geográfica, dado estarmos a centrar-nos num meio pequeno, a empresa tem que se adaptar e procurar que os colaboradores sejam integrados em pleno e contribuam com as suas competências.
	Impacto	Profissional	• [...] nós damos formação que seja necessária para a progressão da carreira da pessoa. • [...] formação que precisam para utilizar no dia a dia no trabalho [...] • [...] é um saber que fica com eles. • Se saírem desta instituição levam essa formação, levam essas certificações, portanto, é uma mais-valia para eles [...]
		Pessoal	• [...] é muito motivador. • Mesmo a nível de competências comportamentais também é alguma coisa que fica com eles, que levam para outra empresa, que, hoje em dia, é muito importante [...]
			• A técnica, eles depois praticam. A comportamental depois se não tem uma sequência depois dificilmente...

APÊNDICE G:

Transcrição da entrevista ao informante-chave do IAPMEI

Data: 26 de janeiro de 2018

Horas: 16h45 – 18h00

Duração: 1 hora e 15 minutos

Entrevistadora (E) – Bom dia. Antes de mais, gostaria de agradecer a sua atenção. Na breve conversa que tivemos telefonicamente tive oportunidade de me apresentar, bem como ao trabalho que me encontro a desenvolver, pelo que julgo não haver necessidade de me repetir. Esta conversa será gravada e utilizada apenas para fins académicos, conforme estabelecemos previamente. Começaria então por perguntar se as ações de formação definidas pelo IAPMEI são enquadradas dentro do Código de Trabalho?

Informante-chave (IC) – Se permite o reconhecimento das trinta e cinco horas?

E – Sim, exatamente.

IC – Sim, sim porque são emitidos os certificados. De formação, se tiver nota atribuída, ou de frequência [pausa] porque a lei separa estas duas figuras e, portanto, permite contar para o número de horas de formação. A Academia faz formação para fora, portanto para as empresas, para as entidades de desenvolvimento empresarial, portanto aí emitimos o nosso certificado. Depois a nossa própria área de recursos humanos também desenvolve formação interna, mas estamos a falar no contexto das empresas que é o foco da sua atividade e, portanto, sim.

E – Muito bem. E em que medida e de que forma são reforçadas as qualificações dos trabalhadores das empresas em que atuam?

IC – Hum, o nosso nível passa muito [pausa] o nosso tipo de atuação passa muito por um tipo de sensibilização, portanto [pausa] um aumento de competências. Se estivermos a falar em rigor do conceito de qualificação não há uma atribuição de

diferenciação do nível de qualificação conforme o quadro que existe regulado a nível nacional, porque as nossas sessões normalmente as não financiadas duram, em média, uma manhã, uma tarde, um dia inteiro, portanto são sessões de curta duração muito focadas em temas práticos da vida das empresas. Faz-se um reconhecimento ao nível da participação, mas não determina um nível de qualificação. A única exceção que houve nesse âmbito e não se traduz em qualificação foi há uns anos atrás [em] que fizemos formação de formadores em gestão de PME que era uma ação já com alguma duração e permitia ali um reconhecimento porque houve a participação do IEFP no sentido de aceitar o referencial e de o acolher aí já havia um reconhecimento mais formal da atividade, mas tirando isso, a nossa atividade clássica é de sensibilização em áreas relevantes para as PME.

E – A nível de avaliação das necessidades das PME [pausa] portanto, quanto a competências atuais e futuras como é que fazem?

IC – Nós não fazemos um verdadeiro diagnóstico das necessidades de formação. Implicava ver o *gap* de competências no fim e no princípio. O que nós fazemos [pausa] temos duas maneiras de fazer as questões. O IAPMEI tem uma área de proximidade com as empresas, uma outra direção que tem os serviços de proximidade que são assistentes de apoio empresarial e esses no contacto direto que fazem com as empresas (visitas, etc.) recolhem, às vezes, dados. Durante muitos anos foi assim pelo menos este o modelo, agora está um bocadinho diferente, mas recolhiam um conjunto de dados que nos traziam, nós tratávamos e víamos quais eram as necessidades. Depois nós próprios, na nossa atividade normal, também fazemos uma recolha do interesse direto das empresas, aquele levantamento mais clássico que é o tipo de áreas em termos gerais que podemos abordar e que eles também escolhem do seu interesse e perguntamos também o que eles gostariam de ver tratado, nomeadamente há um outro programa de maior duração que esse é cofinanciado pelo atual Quadro que é no âmbito do Compete 2020 e dentro do grande Portugal 2020 [pausa] nos encerramentos, por exemplo, uma das áreas que abordamos no fim de cada ação é que temáticas... depois disto tudo o que precisam de tratar, quais as maiores dificuldades, quais foram as áreas que acharam que não foram... que foram insuficientes para aquilo que é a vossa atividade normal e, portanto, vamos fazendo por essa auscultação direta, pela proximidade. E um outro é um levantamento mais sumário [pausa] um verdadeiro diagnóstico, nos últimos tempos,

não temos feito... de apuramento mais fino porque nós também não somos uma verdadeira entidade formadora, portanto decorre desse levantamento, essa era uma das áreas, e decorre, muitas vezes, até da nossa própria deteção [pausa] imagine, vai entrar um novo regulamento, áreas de obrigação das empresas [pausa] eles precisam saber e serem sensibilizados para boas práticas naquela área, portanto nós tomamos a iniciativa de criar um programa, como o de regulamento de proteção de dados que tem que estar em aplicação plena agora a vinte e cinco de maio, então, durante um ano, andamos a sensibilizar as empresas para aquilo que eles devem começar a fazer em termos de planeamento, adotar práticas, instrumentos, ferramentas para permitir a guarda e o consentimento dos dados, etc. Portanto, muitas vezes, vem emanado de [pausa] sendo o IAPMEI um bocadinho dentro do ministério da economia, também chega a nós algumas iniciativas macro, que são estratégicas e que vão visar as empresas e nós tentamos antecipar do ponto de vista da capacitação. Outro projeto que nós temos que é emanado aqui destas grandes orientações é no âmbito da indústria 4.0 que implica trabalhar um bocado a digitalização da economia, portanto das empresas melhorarem os seus processos através de meios digitais. Também temos uma outra iniciativa a um nível mais macro com várias organizações envolvidas que se chama INCoDe.2030 que é desenvolver competências digitais, portanto aí já não vem do terreno, vem emanado de várias iniciativas e nós depois tentamos transformar e fazer chegar de uma forma clara às empresas. Pronto, mais ou menos é esta a atividade.

E – Muito bem. Então dentro da formação que, de facto, fazem há algum critério para a seleção dos locais de formação?

IC – Portanto, nós temos uma intervenção de âmbito nacional, as empresas estão distribuídas pelo país todo, apesar de aqui termos o nosso espaço físico, depois até lhe posso mostrar aqui a nossa área, tentamos fazer, muitas vezes, fora. Temos um espaço no Porto, no resto do país não temos, mas temos muitas parcerias e fazemos normalmente com associações empresariais, portanto entidades de desenvolvimento empresarial que têm proximidade com as empresas da região, nós levamos o nosso conhecimento ao nível da gestão da formação, do acompanhamento pedagógico e depois fazemos com elas a intervenção para poder chegar o mais longe possível e [pausa] de norte a sul, pronto. Portanto, um bocadinho em parceria com outras entidades.

E – E, nesse sentido, haverá um grupo de formadores fixo? Depende da ação de formação que vão desenvolver ou da associação empresarial?

IC – Não. A seleção de formadores depende sempre de nós, porque nós é que temos o conhecimento da área de formação. Não temos bolsa de formadores. Os formadores aparecem ou pelos protocolos com entidades parceiras que, neste caso, não são onde acontece, mas aquelas que têm o conhecimento, tem a ver com protocolos, alguns formadores internos, quando tem a ver com produtos e serviços da casa, estou a pensar, por exemplo, quando tem a ver com a área do estatuto de certificação PME que é o IAPMEI a gerir [pausa] temos outras áreas, nomeadamente no sistema de incentivos que já fizemos formação e são colaboradores internos que trabalham. Estamos agora a fazer um na área da transmissão empresarial em que também são colegas da casa que têm conhecimento especializado na matéria que também vão ministrar, mas tem a ver com áreas de saber ou, então, é fora mediante projetos protocolados com outras entidades

E – As PME serão, talvez, empresas específicas. Eu iria perguntar que especificidades distinguem as PME?

IC – Que participam nas ações?

E – Por exemplo. Ou no âmbito nacional mesmo.

IC – A nossa atividade é para todas porque nós nunca vamos a um grau de especialização em que seja necessário fazer uma segmentação muito detalhada. Agora, acontece que há determinadas áreas que é necessário ter um determinado perfil nas sessões [pausa] ou porque é uma área de atuação [pausa] estou-me a lembrar quando fizemos, por exemplo, na área da publicidade ou do marketing ou quando é numa área financeira, o que nós temos o cuidado é de indicar no perfil do destinatário qual seria [pausa] ou se é um nível inicial ou avançado, digamos assim, em termos mesmo de conhecimento da matéria, mesmo sendo de curta duração, é dizer qual é o perfil para aquela sessão. A empresa, no entanto, é livre de mandar depois quem quiser, ou seja, como não há custos envolvidos nas empresas, nós também não fazemos um impedimento. Aconselhamos, dizemos: “esta sessão é para uma pessoa que tenha um pendor financeiro”, mas, às vezes, as empresas são muito pequenas, às vezes o gestor ou o empresário acumula as várias áreas de atuação, portanto, em última instância, é sempre a empresa que decide quem é que envia para participar na ação. O nosso cuidado é só tornar claro para, no

fundo, saberem com o que é que contam e também para não criar expectativas que depois não vão ao encontro.

E – A nível de métodos de formação [pausa] há algum método de formação específico que utilizem que seja mais adaptado às circunstâncias das PME?

IC – Varia. A maior parte das vezes deixamos ao critério do formador a escolha das metodologias a utilizar na sessão. A nossa única preocupação é saber se ele garante uma comunicação eficaz, se tem a preocupação dos exercícios práticos, se ele atende [pausa] coisas simples como estas: não estar a dar só exemplos de grandes empresas porque depois as pequenas empresas não se reveem nessas matérias. Portanto, estas preocupações nós transmitimos, mas deixamos o formador... porque também sabemos que o formador já tem experiência, porque também não aparece aqui do ar, que garanta isso. Quando somos nós a fazer formação e já houve alturas em que mesmo aqui pessoas da Academia faziam formação em áreas transversais, nós aí, às vezes, experimentamos metodologias um bocadinho diferentes, porque também é a nossa área de atuação. Estou-me a lembrar quando fizemos na área de criatividade, que era o *design thinking*, em que nós, por exemplo, fazíamos uns modelos de criatividade estudados e experimentávamos a trabalhá-los com as empresas, mas isso é pontualmente e atendendo a áreas específicas, porque, por norma, é o formador que adota a metodologia mais adequada consoante o tema. Embora que se estivermos a falar de quatro horas, o máximo que, às vezes, se consegue [pausa] se for mais de sensibilização não dá. É só pergunta-resposta, debate e pouco mais do que isso, portanto... Se for algo [pausa] já tivemos um na área da gestão de projetos em que a empresa trazia umas ferramentas para as pessoas testarem. Se estivermos a falar de ferramentas podemos mostrar, disponibilizar e testar. Quando isso não é possível, tratando-se de sessões pequenas, acaba-se por não se ser muito criativo nas metodologias adotadas. Não há espaço muito para isso também...

E – Certo, iria questioná-la acerca dos conteúdos, mas, no fundo, já me respondeu um pouco a isso, portanto depende sempre...

IC – [interrompe] do projeto e do formador.

E – Muito bem. A nível de desenvolvimento de competências de chefias, porque, há pouco, estava-me a referir que, por vezes, a mesma pessoa é gestor, é trabalhador.

Portanto, tem várias funções dentro da empresa, como é que processam esse tipo de formação? Como é que desenvolvem competências a nível de chefia, por exemplo quando há estas situações em que a própria pessoa conjuga mais do que uma função?

IC – Mas ao nível da recolha ou ao nível do acompanhamento?

E – Ao nível do acompanhamento, mesmo.

IC – Nós não acompanhamos a esse nível, porque lá está não dá para... Agora estou-me a restringir à formação não financiada, já vamos à cofinanciada que aí posso ter outros contributos, porque a não financiada sendo curta nós num formulário eletrónico de inscrição tentamos perceber quem são as pessoas, normalmente perguntamos a função, etc., mas para além de um tratamento normal não vamos mais além do que isso, porque trata-se de uma participação [pausa] podemos identificar o tipo de pessoa, mas não sabemos depois... não há um acompanhamento a esse nível. Se fôssemos uma entidade formadora no clássico termo da palavra, se calhar poderia acontecer, mas não é o caso. Na formação cofinanciada, que é algo que ainda não abordei muito, nós temos um projeto que se chama Programa Formação-Ação no âmbito do Compete 2020 em que aí são ciclos de doze meses em que alterna, dentro da formação de doze meses, formação em sala e consultoria, vai alternando. São grupos de dezasseis empresas e, nesse caso, nós tentamos fazer uma [pausa] porque o objetivo da formação para além de mudança na empresa, é também aumento de competências de gestão do empresário. E, estamos neste momento, a tentar introduzir uma metodologia de avaliação que permita comparar o antes e o depois, porque em doze meses já dá para perceber a evolução dessa atividade. Nas empresas nós já conseguimos comparar o antes e o depois em termos de ganhos, número de vendas, volume de negócio, contratação. Estes indicadores que têm a ver com a evolução da empresa são mais fáceis de perceber, porque os consultores fazem um diagnóstico organizacional e depois têm de fazer um reporte dos ganhos no final. Ao nível das competências, apesar de estar aqui em causa cento e dezanove horas de formação, não havia ainda uma metodologia muito definida. Este ano, nesta edição, que já começou no ano passado, estamos a tentar implementar uma metodologia que pretende abordar esta questão das competências. Começamos por listar, tipificar, um conjunto de capacidades, descrevendo o que é que elas significam de uma forma genérica e perguntar aos consultores, do diagnóstico que fizeram, quais foram as capacidades que sentiram que o empresário, que está a

participar na formação, tinha insuficiência ou não. Agora as ações estão a encerrar e ainda não perguntámos às empresas, aos consultores vamos perguntar outra vez, mas também já estamos a perguntar na própria sessão aos próprios empresários, com a mesma lista de capacidades, o que é que eles acharam que foi um ganho ao nível das capacidades que cresceram ao longo deste percurso que fizeram. Não é uma metodologia muito sofisticada, mas é já um caminho que queremos construir, porque em doze meses dá para comparar um bocadinho a evolução, até porque eles falam de liderança, da gestão de equipas, falam de um conjunto de áreas e como o consultor também vai à empresa também se apercebe como é que é a pessoa no terreno e como é o desenvolvimento da sua atuação. Portanto, dá aqui para ter uma visão mais fina da matéria, mas é nosso objetivo melhorar essa análise.

E – Não sendo uma entidade exclusivamente de formação há, de alguma forma, uma tentativa de manter o equilíbrio entre colaboradores que vocês tenham a perceção que têm baixas qualificações e colaboradores com qualificações mais elevadas. Há alguma forma de manter aí o equilíbrio [pausa] mais a nível de competências dessas áreas previsíveis, por exemplo, digitalização que estava há pouco a falar, competências que sejam essenciais no futuro e que até já começam a ser. Há alguma forma de terem essa perceção de [pausa] se há um equilíbrio ou não ou é mesmo através deste...

IC – [interrompe] A distribuição deste conhecimento por níveis de habilitação distintos, é isso? Nessa perspetiva?

E – Sim, sim, nessa perspetiva.

IC – Avaliação a esse nível, de uma forma fina, não temos. Lá está, porque em cada sessão aparece pessoas diferentes, empresários diferentes, para isso teríamos que manter coeso um determinado grupo... Podemos caracterizar no sentido de chegar ao fim do ano e dizer as pessoas que passaram por esta temática foram essencialmente pessoas que tinham um nível de habilitação mais baixo. Mesmo assim, na formação mais genérica não é um dado que estamos a apurar. Na área do cofinanciamento, eventualmente, agora com este tratamento mais fino e com a metodologia de avaliação que temos estado agora a implementar talvez seja possível, porque o programa termina [pausa] tem uma duração de vinte e quatro meses com dois grupos. Portanto, será no fim dos vinte e quatro meses, que ocorre só em 2019, que iremos fazer um balanço

global. Portanto, poderá ser, mas ainda não está, neste momento, trabalhado. Nós aqui, como eu estava-lhe a dizer, trabalhamos para empresas. Dentro do IAPMEI, dentro da direção de recursos humanos, há o trabalho para a formação interna dos colaboradores, mas não é a nossa área.

E – Estávamos a falar, há pouquinho, que a nível de qualificação não é tanto por aí que vão, não é? Mas, não sei se há alguma importância que concedam à aprendizagem não formal e informal dentro dos vossos projetos.

IC – Ela é essencialmente uma aprendizagem não formal, não é? Nós tivemos no ano passado um projeto na área da literacia financeira em que também estivemos a tentar, a tentar porque ainda não fechou, trabalhar uma possível bolsa de formadores na área da formação financeira através de um protocolo com os supervisores financeiros e o Turismo de Portugal e houve o investimento de trabalhar um conjunto de pessoas no sentido de eles estarem preparados para isso e dar um reconhecimento, uma certificação que não será uma certificação reconhecida no clássico, porque há já entidades que certificam de uma forma oficial, como acontecia com a formação de formadores do IEFP e outras, não é nessa natureza, mas que tem um pendor mais formal do que as outras que nós praticamos. Mas, no sentido clássico do termo, diria que não temos formação com aquela formalidade que normalmente se lhe é atribuída, sim.

E – Quer dizer que dão importância à aprendizagem não formal e talvez até mesmo informal?

IC – Certo.

E – Pelos conhecimentos que o próprio trabalhador já traz?

IC – Certo.

E – No momento de construção dos grupos de formação [pausa] não sei se atuam a esse nível ou se já terá mais a ver com o consultor.

IC – Separando um pouco as modalidades. Naqueles que é aberto, que divulgamos, não temos interferência, a não ser que digamos especificamente: “isto é só para PME” e vem uma associação que não tem natureza jurídica ou não tem perfil e podemos aconselhar a não participar porque a pessoa depois não vai ver os exemplos, não vai fazer o relacionamento. Esse é um segmento. Como foi esse que eu estava a referir da formação

de formadores da área da literacia financeira: fizemos um perfil e os requisitos de acesso, como ter formação em economia... Aí fizemos mesmo seleção a sério, porque como o curso de formação não era para nível inicial se nós não tivéssemos pessoas da área ia ser muito mais difícil as pessoas apropriarem-se de um conjunto de conteúdos em curto espaço de tempo. Portanto, tinha essa parte, tinha a questão de ter o CAP, agora é o CCP, tinha de ter um leque de situações para permitir participar. Aí tivemos intervenção. Na área dos cursos cofinanciados, não somos nós que selecionamos as empresas, são entidades que participaram num concurso que nós disponibilizámos e participaram (chama-se aviso de concurso) e que se candidataram. São associações empresariais e que agem depois no terreno e escolhem as empresas. O que eles têm de fazer é: têm de garantir que as empresas têm alguns requisitos de elegibilidade que o próprio programa exige. Há requisitos ao nível de não dívidas, de estatuto PME, há uma lista já definida pelo próprio financiamento que têm de cumprir e depois é importante que sejam empresas com alguma maturidade para poder desenvolver um plano de atuação e de mudança nas empresas. A responsabilidade, em última instância, é sempre daquelas entidades que se candidataram a nós e que estão a implementar o projeto. Não há uma intervenção direta, têm é de cumprir os requisitos de elegibilidade.

E – De acordo com a sua experiência, qual poderá ser a melhor forma de desenvolver competências dentro de uma empresa de tipo PME?

IC – Intra ou pode ser inter?

E – Intra ou inter.

IC – Tanto faz?

E – Sim.

IC – Primeiro, é muito difícil trazer as empresas à formação. Se calhar, eventualmente aqui em Lisboa, ou os novos empresários que já passaram pela Academia isso não é um problema e até fazem autoformação, até se candidatam, isso não há problema. Mas, na generalidade das nossas empresas nacionais, microempresas, há muita falta de disponibilidade para irem para uma sala de formação ou por falta de disponibilidade ou por falta de verificar a utilidade da atividade ou [pausa] por *n* motivos [pausa] não é fácil mobilizar a empresa. Eles têm de reconhecer que aquilo que está a ser oferecido é prático, útil e que vai beneficiar de uma forma, a curto prazo, aquilo que é a sua

atividade. Portanto, a nossa preocupação é dizer-lhes sempre, de uma forma clara, aquilo que vai acontecer na sessão, procurar que os temas tragam exemplos práticos e instrumentos que possam levar para a sua empresa e poderem logo, de alguma forma, refletir e aplicá-los. Portanto, isso é um exercício que fazemos constantemente com os formadores, porque se não ficar bem nós temos os nossos questionários de avaliação de formação, vamos medindo... Se nós sentimos que aquilo já não está a ter a métrica que nós acreditamos que seja o patamar de qualidade, deixamos de fazer ou tentamos verificar o que é preciso mudar e alteramos ou porque já se esgotou o tema e não vale a pena insistir. Na questão da comunicação, dos objetivos bem definidos, de ser muito prática e de eles reconhecerem que é algo que pode fazer a diferença na sua empresa. Com isto tudo, se isto for bem feito com continuidade, o passa palavra também vai funcionando e eles acabam por saber [pausa] também reconhecem no IAPMEI uma agência pública que se preocupa em dar apoio às empresas e, portanto, isso também é importante na linha do reconhecimento da atividade e então se isso corre bem, depois isto replica-se e as pessoas vão aparecendo. Não sei se estou a responder bem à sua pergunta?

E – Sim.

IC – [Interrompe] Na prática é assim para isto funcionar, mas também depende dos setores. Nós não temos tido esse problema, mas conheço setores, por exemplo, na área do turismo que, também pela exigência que têm ao nível dos horários de trabalho e tudo mais, é muito mais difícil implementar, às vezes, as ações de formação para as pessoas porque as pessoas nunca estão disponíveis, têm horários muito diferentes, muitas vezes vão pela obrigatoriedade das trinta e cinco horas, por aí fora. Eu não tenho tido essa questão aqui no nosso [pausa] porque, felizmente, as pessoas aderem bem aos nossos projetos, percebem, não fazemos sessões muito longas e conseguem conciliar a sua vida empresarial, porque muitas são nano-empresas, muito pequeninas, e, portanto, a disponibilidade é reduzida.

E – Nesses setores das nano-empresas, por exemplo, o setor da metalomecânica qual é a receptividade que têm relativamente a este tipo de ações de formação?

IC – É engraçado estar a perguntar sobre essa matéria, assim de repente [sorri] porque na área do cofinanciamento nós temos uma ação exclusivamente com empresas desse

setor só, que terminou na semana passada, ou seja, o que vou dizer se calhar não representa todo o setor, nem pouco mais ou menos, mas temos estado a trabalhar com uma entidade formadora que é do setor, uma promotora, neste caso, do setor e que, ao longo dos anos, tem formado grupos de empresas nesta área. E sendo difícil trazer as empresas, ainda por cima como é cofinanciada engloba a própria empresa na ação, não só eles têm aderido muito bem ao projeto, porque também a comunicação é bem feita, como [pausa] por exemplo, no encerramento, porque eu estive lá na semana passada [pausa] eles têm sempre que explicar no dia do encerramento o que ganharam, o que aconteceu de bom, a evolução [pausa] quase todos eles tinham [pausa] para já é um setor complicado porque eles têm [pausa] foi no outro dia anunciado faltam vinte e oito mil profissionais qualificados na área. A entidade que faz formação profissional nessa área consegue taxas de empregabilidade a cem por cento, mas não tem capacidade de resposta para a procura que há no país. Assim sendo, notou-se nos ganhos daquelas empresas que, para além do ganho mais imediato que é arrumar os processos, porque, muitas vezes, eles sabem da área do negócio, mas ao nível da gestão dos processos, de ver a análise do custo das peças, isso não está muito bem conseguido, além desses ganhos de eficiência que aparecem, depois os resultados são: alguns contrataram novos colaboradores, outros ganharam novos negócios, todos eles aumentaram as vendas. Portanto, se tivessem mais pessoas qualificadas no mercado, se calhar até cresciam mais. É visível o impacto, agora, em escala, para o setor, que ainda é grande, não sei se está a ter este impacto, mas são áreas muito produtivas que não estão muito habituados a estarem em sala. Nesta área em concreto, por acaso, no programa, o tema da ação chama-se “Inovação dos processos produtivos”, portanto logo aí o tema é apelativo para eles e foi tudo muito a falar à volta de como se trabalham os processos produtivos, tinha formadores e consultores especializados da área. Cada empresa mandou um representante, eram empresas pequenitas [pausa] algumas talvez até nem tão pequenas quanto isso, mas a maior parte sim e, portanto, sentem logo o impacto imediato das mudanças, enquanto numa empresa de serviços, se calhar isso não é tão notório, na área produtiva consegue-se perceber melhor o impacto de uma mudança assim a médio prazo. Pronto [sorri] é à minha escala, mas é o tenho nessa área.

E – Iria questionar acerca dos processos de retroação, da forma como obtêm feedback dos formandos, mas, no fundo, já me respondeu e já frisou também a importância que concedem aos mesmos.

IC – Exato. Nós temos uma escala que avaliamos, normalmente para nós entre bom e o muito bom tem de estar tudo acima dos oitenta por cento. Portanto, preocupamo-nos com esta situação.

E – São rigorosos a esse nível?

IC – Sim.

E – Então, iria apenas perguntar se houve algo que não tivesse abordado que considere possa ter relevância para este tema da formação em contexto de trabalho nas PME.

IC – Mesmo em termos de metodologias de acompanhamento e avaliação, por exemplo, no que diz respeito ao cofinanciamento, o IAPMEI é considerado organismo intermédio, ou seja, há uma autoridade de gestão que é o Compete 2020, depois somos nós que temos uma legislação para desenvolver um conjunto de atividades e, portanto, há outras entidades equiparadas a nós a desenvolver este tipo de programa, mas cada um depois afina a metodologia em relação aos princípios. Isto para dizer que, no nosso caso concreto, nós adotámos, desde cedo, uma metodologia que tem funcionado bem que é como as ações são de doze meses, apesar da intervenção no terreno não ser nossa, para garantirmos a qualidade da atuação, fazemos um acompanhamento em três tempos: na abertura, sensibilizamos as pessoas, dizemos quais são os objetivos, qual é o grau de compromisso, o que esperamos de cada perfil, etc.; depois as entidades vão desenvolvendo o seu projeto e fazemos uma avaliação intercalar a meio do percurso, vamos lá perguntar o que está bem e o que não está bem, se é preciso mudar alguma situação, os conteúdos se estão a corresponder, se o consultor corresponde, etc.; e, no encerramento, vamos lá fazer o balanço dos ganhos. E, a montante, ainda fazemos formação de equipas que é, nenhum consultor vai para o projeto sem perceber qual é o alinhamento metodológico do projeto, o que é que esperamos. Porque cada consultor tem a sua forma de trabalhar no terreno, uns com chave na mão, outros com princípios diferentes e para haver uma identidade com o projeto tentamos fazer uma formação de equipas para explicar o que é exetável, que é preciso através do diagnóstico inicial criar um plano de atuação, tem de ter medidas, tem de ter atividades, duração,

desenvolvimento, etc. Todas estas questões que são normais para nós que andamos na formação e que, se calhar, para um consultor que não tem essa prática regular, pode não estar tão sensibilizado. Acabamos por nos envolver bastante no processo para garantir a qualidade da atuação. As outras sessões, como são mais breves, a única coisa que fazemos é uma avaliação mais global, por medida, por iniciativa, perceber se está a funcionar, se vale a pena continuar a apostar no futuro. Portanto, é uma avaliação mais macro, mas o outro já é um investimento maior, implica ter uma outra preocupação. Portanto, assim em termos de metodologias de avaliação é isso que nós analisamos. Também ao nível das ações de curta duração, apesar do formador ter uma intervenção direta na construção dos conteúdos, nós fazemos sempre uma avaliação prévia, no sentido se é clara a mensagem, algumas preocupações do ponto de vista pedagógico. Portanto, consoante também a profundidade do conteúdo e da atividade, nós [pausa] envolvemo-nos muito também na área da conceção da área do programa e do projeto, da dimensão, etc. [pausa] nas várias componentes de um processo formativo, estamos lá. Pronto, depois tem a gestão normal dos processos formativos, quando é possível emitimos os certificados, a maior parte só pelo SIGO, pelo sistema que agrega a informação, a não ser que não seja muito aplicável, mesmo assim fazemos um esforço para que toda a informação passe por essa via para haver um reconhecimento formal, a não ser que seja uma declaração de frequência quando é um seminário e, portanto, não tem esse enquadramento. Mas, essencialmente é esta a nossa vida do dia a dia [sorri].

E – Agradeço-lhe muito a sua atenção e a sua disponibilidade.

IC – De nada.

APÊNDICE H:

Entrevista ao informante-chave do IAPMEI

- Avaliação do processo formativo em contexto de trabalho nas PME

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Enquadramento das ações de formação no Código de Trabalho	Reconhecimento das trinta e cinco horas de formação	Certificado de formação	• De formação, se tiver nota atribuída [...] • [...] quando é possível emitimos os certificados, a maior parte só pelo SIGO, pelo sistema que agrega a informação, a não ser que não seja muito aplicável, mesmo assim fazemos um esforço para que toda a informação passe por essa via para haver um reconhecimento formal [...]
		Certificado de frequência	• ou de frequência [...] • [...] a não ser que seja uma declaração de frequência quando é um seminário [...] • Se estivermos a falar em rigor do conceito de qualificação não há uma atribuição de diferenciação do nível de qualificação conforme o quadro que existe regulado a nível nacional [...]
		Inexistência	• [...] o nosso tipo de atuação passa muito por um tipo de sensibilização, portanto [pausa] um aumento de competências
	Atribuição de nível de qualificação	Sensibilização	• [...] a nossa atividade clássica é de sensibilização em áreas relevantes para as PME.
Categoria II: Reforço de qualificações	Foco das ações de formação	Reconhecimento da participação	• Faz-se um reconhecimento ao nível da participação, mas não determina um nível de qualificação. • [...] são sessões de curta duração muito focadas em temas práticos da vida das empresas.
		Praticidade	• A única exceção que houve nesse âmbito e não se traduz em qualificação foi há uns anos atrás [em] que fizemos formação de formadores em gestão de PME [...]
		Formação de formadores	• [...] que era uma ação já com alguma duração e permitia ali um reconhecimento [...]
	Reconhecimento formal	Duração	

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria II: Reforço de qualificações	Reconhecimento formal	Colaboração do IEPF	• [...] houve a participação do IEPF no sentido de aceitar o referencial e de o acolher aí já havia um reconhecimento mais formal da atividade [...] • Avaliação a esse nível, de uma forma fina, não temos.
		Inexistência de avaliação	• Mesmo assim, na formação mais genérica não é um dado que estamos a apurar.
	Equilíbrio	Dispersão	• [...] em cada sessão aparece pessoas diferentes, empresários diferentes [...] • Podemos caracterizar no sentido de chegar ao fim do ano e dizer as pessoas que passaram por esta temática foram essencialmente pessoas que tinham um nível de habilitação mais baixo.
		Caracterização genérica	• Na área do cofinanciamento, eventualmente, agora com este tratamento mais fino e com a metodologia de avaliação que temos estado agora a implementar talvez seja possível, porque o programa termina [pausa] tem uma duração de vinte e quatro meses com dois grupos. Portanto, será no fim dos vinte e quatro meses, que ocorre só em 2019, que iremos fazer um balanço global.
		Formação cofinanciada	• Nós não fazemos um verdadeiro diagnóstico das necessidades de formação. Implicava ver o gap de competências no fim e no princípio.
Categoria III: Necessidades das PME	Diagnóstico	Incompleto	• [...] um verdadeiro diagnóstico, nos últimos tempos, não temos feito... de apuramento mais fino • O IAPMEI tem [...] os serviços de proximidade que são assistentes de apoio empresarial e esses no contacto direto que fazem com as empresas (visitas, etc.) recolhem, às vezes, dados.
		Serviços de proximidade	• [...] recolhiam um conjunto de dados que nos traziam, nós tratávamos e víamos quais eram as necessidades.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Necessidades das PME	Diagnóstico	Serviços centrais	• Depois nós próprios, na nossa atividade normal, também fazemos uma recolha do interesse direto das empresas, aquele levantamento mais clássico que é o tipo de áreas em termos gerais que podemos abordar e que eles também escolhem do seu interesse e perguntamos também o que eles gostariam de ver tratado [...] [...] decorre, muitas vezes, até da nossa própria deteção [pausa] imagine, vai entrar um novo regulamento [...] eles precisam saber e serem sensibilizados para boas práticas naquela área, portanto nós tomamos a iniciativa de criar um programa [...] então, durante um ano, andamos a sensibilizar as empresas para aquilo que eles devem começar a fazer em termos de planeamento, adotar práticas, instrumentos, ferramentas [...]
		Legislação	• [...] sendo o IAPMEI um bocadinho dentro do ministério da economia, também chega a nós algumas iniciativas macro, que são estratégicas e que vão visar as empresas e nós tentamos antecipar do ponto de vista da capacitação. • [...] portanto aí já não vem do terreno, vem emanado de várias iniciativas e nós depois tentamos transformar e fazer chegar de uma forma clara às empresas. • [...] nos encerramentos, por exemplo, uma das áreas que abordamos no fim de cada ação é que temáticas... depois disto tudo o que precisam de tratar, quais as maiores dificuldades, quais foram as áreas que acharam que não foram... que foram insuficientes para aquilo que é a vossa atividade normal e, portanto, vamos fazendo por essa auscultação direta, pela proximidade.
	Encerramento de ações formação	Balanço	

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Necessidades das PME	Iniciativas macro	Indústria 4.0	• Outro projeto que nós temos que é emanado aqui destas grandes orientações é no âmbito da indústria 4.0 que implica trabalhar um bocado a digitalização da economia, portanto das empresas melhorarem os seus processos através de meios digitais.
		INCoDe.2030	• Também temos uma outra iniciativa a um nível mais macro com várias organizações envolvidas que se chama INCoDe.2030 que é desenvolver competências digitais [...] • [...] apesar de aqui termos o nosso espaço físico [...]
		Espaços IAPMEI	• Temos um espaço no Porto, no resto do país não temos [...] • [...] mas temos muitas parcerias e fazemos normalmente com associações empresariais, portanto entidades de desenvolvimento empresarial que têm proximidade com as empresas da região [...]
Categoria IV: Locais de formação	Cobertura nacional	Parcerias	• [...] nós levamos o nosso conhecimento ao nível da gestão da formação, do acompanhamento pedagógico e depois fazemos com elas a intervenção para poder chegar o mais longe possível e [pausa] de norte a sul [...] • Portanto, um bocadinho em parceria com outras entidades. • A seleção de formadores depende sempre de nós, porque nós é que temos o conhecimento da área de formação.
		IAPMEI	
		Inexistência de bolsa	• Não temos bolsa de formadores.
Categoria V: Grupo de formadores	Seleção	Protocolos	• Os formadores aparecem ou pelos protocolos com entidades parceiras que, neste caso, não são onde acontece, mas aquelas que têm o conhecimento, tem a ver com protocolos [...]

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria V: Grupo de formadores	Seleção	Internos	• [...] alguns formadores internos, quando tem a ver com produtos e serviços da casa [...] • [...] a área do estatuto de certificação PME que é o IAPMEI a gerir [pausa] temos outras áreas, nomeadamente no sistema de incentivos que já fizemos formação e são colaboradores internos que trabalham. • Estamos agora a fazer um na área da transmissão empresarial em que também são colegas da casa que têm conhecimento especializado na matéria que também vão ministrar [...]
		Geral	• A nossa atividade é para todas porque nós nunca vamos a um grau de especialização em que seja necessário fazer uma segmentação muito detalhada. • Agora, acontece que há determinadas áreas que é necessário ter um determinado perfil nas sessões [...]
Categoria VI: Especificidades das PME	Enquadramento da formação	Perfil	• [...] o que nós temos o cuidado é de indicar no perfil do destinatário qual seria [pausa] ou se é um nível inicial ou avançado, digamos assim, em termos mesmo de conhecimento da matéria, mesmo sendo de curta duração [...] • O nosso cuidado é só tornar claro para, no fundo, saberem com o que é que contam e também para não criar expetativas que depois não vão ao encontro. • A empresa, no entanto, é livre de mandar depois quem quiser [...]
		Liberdade da empresa	• [...] às vezes, as empresas são muito pequenas, às vezes o gestor ou o empresário acumula as várias áreas de atuação, portanto, em última instância, é sempre a empresa que decide quem é que envia para participar na ação.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria VII: Métodos de formação	Diversificação	Papel do formador	• A maior parte das vezes deixamos ao critério do formador a escolha das metodologias a utilizar na sessão. • [...] garante uma comunicação eficaz, se tem a preocupação dos exercícios práticos, se ele atende [pausa] coisas simples como estas: não estar a dar só exemplos de grandes empresas porque depois as pequenas empresas não se reveem nessas matérias. • [...] porque também sabemos que o formador já tem experiência [...] • [...] é o formador que adota a metodologia mais adequada consoante o tema.
		Testagem	Se for algo [pausa] já tivemos um na área da gestão de projetos em que a empresa trazia umas ferramentas para as pessoas testarem. Se estivermos a falar de ferramentas podemos mostrar, disponibilizar e testar. • Quando somos nós a fazer formação [...] aí, às vezes, experimentamos metodologias um bocadinho diferentes, porque também é a nossa área de atuação.
	Diferenciação	Formador interno	• Estou-me a lembrar quando fizemos na área de criatividade, que era o design thinking, em que nós, por exemplo, fazíamos uns modelos de criatividade estudados e experimentávamos a trabalhá-los com as empresas, mas isso é pontualmente e atendendo a áreas específicas [...]

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria VII: Métodos de formação	Cursos de curta duração	Sensibilização	• [...] se estivermos a falar de quatro horas, o máximo que, às vezes, se consegue [pausa] se for mais de sensibilização não dá. É só pergunta-resposta, debate e pouco mais do que isso, portanto... • [...] tratando-se de sessões pequenas, acaba-se por não se ser muito criativo nas metodologias adotadas. Não há espaço muito para isso também... • [...] num formulário eletrónico de inscrição tentamos perceber quem são as pessoas, normalmente perguntamos a função, etc., mas para além de um tratamento normal não vamos mais além do que isso, porque trata-se de uma participação [pausa] podemos identificar o tipo de pessoa, mas não sabemos depois... não há um acompanhamento a esse nível.
		Acompanhamento inexistente	• [...] como são mais breves, a única coisa que fazemos é uma avaliação mais global, por medida, por iniciativa, perceber se está a funcionar, se vale a pena continuar a apostar no futuro.
	Formação não financiada	Avaliação global	• [...] nós temos um projeto que se chama Programa Formação-Ação no âmbito do Compete 2020 em que aí são ciclos de doze meses em que alterna, dentro da formação de doze meses, formação em sala e consultoria, vai alternando [...]
Categoria VIII: Desenvolvimento de competências	Formação cofinanciada	Programa	• São grupos de dezasseis empresas e [...] o objetivo da formação para além de mudança na empresa, é também aumento de competências de gestão do empresário.
		Amplitude temática	• [...] eles falam de liderança, da gestão de equipas, falam de um conjunto de áreas [...]

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria VIII: Desenvolvimento de competências	Formação cofinanciada	Metodologia de avaliação	• [...] estamos neste momento, a tentar introduzir uma metodologia de avaliação que permita comparar o antes e o depois, porque em doze meses já dá para perceber a evolução dessa atividade. • Este ano, nesta edição, que já começou no ano passado, estamos a tentar implementar uma metodologia que pretende abordar esta questão das competências. • Não é uma metodologia muito sofisticada, mas é já um caminho que queremos construir [...] • [...] para garantirmos a qualidade da atuação, fazemos um acompanhamento em três tempos: na abertura, sensibilizamos as pessoas, dizemos quais são os objetivos, qual é o grau de compromisso, o que esperamos de cada perfil, etc.; depois as entidades vão desenvolvendo o seu projeto e fazemos uma avaliação intercalar a meio do percurso, vamos lá perguntar o que está bem e o que não está bem, se é preciso mudar alguma situação, os conteúdos se estão a corresponder, se o consultor corresponde, etc.; e, no encerramento, vamos lá fazer o balanço dos ganhos. • Nas empresas nós já conseguimos comparar o antes e o depois em termos de ganhos, número de vendas, volume de negócio, contratação.
		Acompanhamento	• Estes indicadores que têm a ver com a evolução da empresa são mais fáceis de perceber, porque os consultores fazem um diagnóstico organizacional e depois têm de fazer um reporte dos ganhos no final.
		Evolução da empresa	

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria VIII: Desenvolvimento de competências	Formação cofinanciada	Desenvolvimento individual	• Ao nível das competências, apesar de estar aqui em causa cento e dezanove horas de formação, não havia ainda uma metodologia muito definida. • Começamos por listar, tipificar, um conjunto de capacidades, descrevendo o que é que elas significam de uma forma genérica e perguntar aos consultores, do diagnóstico que fizeram, quais foram as capacidades que sentiram que o empresário, que está a participar na formação, tinha insuficiência ou não. • Agora as ações estão a encerrar e ainda não perguntámos às empresas, aos consultores vamos perguntar outra vez, mas também já estamos a perguntar na própria sessão aos próprios empresários, com a mesma lista de capacidades, o que é que eles acharam que foi um ganho ao nível das capacidades que acresceram ao longo deste percurso que fizeram. • [...] como o consultor também vai à empresa também se apercebe como é que é a pessoa no terreno e como é o desenvolvimento da sua atuação. • [...] nenhum consultor vai para o projeto sem perceber qual é o alinhamento metodológico do projeto, o que é que esperamos.
		Papel do consultor	• [...] cada consultor tem a sua forma de trabalhar no terreno [...] e para haver uma identidade com o projeto tentamos fazer uma formação de equipas para explicar o que é expetável, que é preciso através do diagnóstico inicial criar um plano de atuação, tem de ter medidas, tem de ter atividades, duração, desenvolvimento [...]

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria VIII: Desenvolvimento de competências	Indisponibilidade/ Inutilidade	Generalidade das empresas	• [...] na generalidade das nossas empresas nacionais, microempresas, há muita falta de disponibilidade para irem para uma sala de formação [...] • [...] ou por falta de disponibilidade ou por falta de verificar a utilidade da atividade ou [pausa] por n motivos [pausa] não é fácil mobilizar a empresa. • [...] por exemplo, na área do turismo que, também pela exigência que têm ao nível dos horários de trabalho e tudo mais, é muito mais difícil implementar, às vezes, as ações de formação para as pessoas porque as pessoas nunca estão disponíveis [...]
			• [...] porque muitas são nano-empresas, muito pequeninas, e, portanto, a disponibilidade é reduzida.
	Reconhecimento	Utilidade	• Eles têm de reconhecer que aquilo que está a ser oferecido é prático, útil e que vai beneficiar de uma forma, a curto prazo, aquilo que é a sua atividade.
		Aplicabilidade	• [...] procurar que os temas tragam exemplos práticos e instrumentos que possam levar para a sua empresa e poderem logo, de alguma forma, refletir e aplicá-los. • Na questão da comunicação, dos objetivos bem definidos, de ser muito prática e de eles reconhecerem que é algo que pode fazer a diferença na sua empresa.
	Restrição	Obrigatoriedade	• [...] muitas vezes vão pela obrigatoriedade das trinta e cinco horas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria VIII: Desenvolvimento de competências	Setor da metalomecânica	Recetividade	• [...] mas são áreas muito produtivas que não estão muito habituados a estarem em sala. • [...] o tema da ação chama-se “Inovação dos processos produtivos”, portanto logo aí o tema é apelativo para eles e foi tudo muito a falar à volta de como se trabalham os processos produtivos
		Empregabilidade	• A entidade que faz formação profissional nessa área consegue taxas de empregabilidade a cem por cento, mas não tem capacidade de resposta para a procura que há no país.
		Ganhos	• [...] notou-se nos ganhos daquelas empresas que, para além do ganho mais imediato que é arrumar os processos, porque, muitas vezes, eles sabem da área do negócio, mas ao nível da gestão dos processos, de ver a análise do custo das peças, isso não está muito bem conseguido, além desses ganhos de eficiência que aparecem, depois os resultados são: alguns contrataram novos colaboradores, outros ganharam novos negócios, todos eles aumentaram as vendas.
		Impacto	• [...] sentem logo o impacto imediato das mudanças [...] • [...] enquanto numa empresa de serviços, se calhar isso não é tão notório, na área produtiva consegue-se perceber melhor o impacto de uma mudança assim a médio prazo.
		Possibilidade de crescimento	• Portanto, se tivessem mais pessoas qualificadas no mercado, se calhar até cresciam mais.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria IX: Tipo de aprendizagem	Aprendizagem não formal	Valorização	• Ela é essencialmente uma aprendizagem não formal, não é? • Mas, no sentido clássico do termo, diria que não temos formação com aquela formalidade que normalmente se lhe é atribuída, sim. • E – Quer dizer que dão importância à aprendizagem não formal [...]? IC – Certo.
		Projeto	• Nós tivemos no ano passado um projeto na área da literacia financeira em que também estivemos a tentar, a tentar porque ainda não fechou, trabalhar uma possível bolsa de formadores na área da formação financeira através de um protocolo com os supervisores financeiros e o Turismo de Portugal [...] • [...] houve o investimento de trabalhar um conjunto de pessoas no sentido de eles estarem preparados para isso e dar um reconhecimento, uma certificação que não será uma certificação reconhecida no clássico [...]
		Certificação final	• E – Quer dizer que dão importância à aprendizagem não formal e talvez até mesmo informal? IC – Certo. • E – Pelos conhecimentos que o próprio trabalhador já traz? IC – Certo.
	Aprendizagem informal	Aparente valorização	
Categoria X: Grupo de formandos	Formação não financiada	Não intervenção	• Naqueles que é aberto, que divulgamos, não temos interferência [...]

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria X: Grupo de formandos	Formação não financiada	Discriminação de pré-requisitos	• [...] a não ser que digamos especificamente: “isto é só para PME” e vem uma associação que não tem natureza jurídica ou não tem perfil e podemos aconselhar a não participar porque a pessoa depois não vai ver os exemplos, não vai fazer o relacionamento. • Como foi esse que eu estava a referir da formação de formadores da área da literacia financeira: fizemos um perfil e os requisitos de acesso, como ter formação em economia [...] • Aí fizemos mesmo seleção a sério, porque como o curso de formação não era para nível inicial se nós não tivéssemos pessoas da área ia ser muito mais difícil as pessoas apropriarem-se de um conjunto de conteúdos em curto espaço de tempo. Portanto, tinha essa parte, tinha a questão de ter o CAP, agora é o CCP, tinha de ter um leque de situações para permitir participar. • Na área dos cursos cofinanciados, não somos nós que selecionamos as empresas [...]
		Não intervenção	• Não há uma intervenção direta, têm é de cumprir os requisitos de elegibilidade. • [...] são entidades que participaram num concurso que nós disponibilizámos e participaram [...] e que se candidataram.
	Formação cofinanciada	Entidades externas	• São associações empresariais e que agem depois no terreno e escolhem as empresas. • A responsabilidade, em última instância, é sempre daquelas entidades que se candidataram a nós e que estão a implementar o projeto.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria X: Grupo de formandos	Formação cofinanciada	Discriminação de pré-requisitos	• O que eles têm de fazer é: têm de garantir que as empresas têm alguns requisitos de elegibilidade que o próprio programa exige. • Há requisitos ao nível de não dívidas, de estatuto PME, há uma lista já definida pelo próprio financiamento que têm de cumprir e depois é importante que sejam empresas com alguma maturidade para poder desenvolver um plano de atuação e de mudança nas empresas.

APÊNDICE I:

Análise detalhada de categorias, subcategorias e indicadores

A primeira categoria – “Recrutamento de colaboradores” – destaca, maioritariamente, o procedimento da empresa face às necessidades de contratação. Verificamos, assim, que perante a indisponibilidade do mercado para fornecer os recursos necessários naquele momento, optam pelo lançamento de anúncios que, embora se possam focar na área-chave da empresa, as tecnologias de informação, admitem a candidatura de elementos que não possuam esta formação de base. Por conseguinte, ao invés de eliminarem, de imediato, as candidaturas que não vão ao encontro do estipulado no anúncio, começam por fazer uma análise às competências que o candidato parece evidenciar através da documentação que entregou. Após esta fase, iniciam uma escola de formação, cuja duração se pode estender entre um a dois meses, e, mediante os resultados obtidos, os candidatos poderão ingressar na empresa, independentemente da sua formação de base ser ou não no âmbito das tecnologias de informação.

A segunda categoria – “Necessidades de formação” – aborda a importância que é atribuída ao projeto para o qual foi iniciado o processo de recrutamento, frisando-se que a formação é conduzida por uma equipa formativa que, sendo composta por colaboradores da empresa, é escolhida mediante a tecnologia que se pretende abordar. Por conseguinte, também a metodologia formativa empregue está dependente dos objetivos consagrados para o projeto. Todavia, importa destacar o carácter prático da formação, mencionado várias vezes pela entrevistada. Devemos ainda sublinhar que a hipótese de as sessões de formação serem ministradas por especialistas internos consiste numa das diretrizes europeias respeitantes à formação profissional para as PME (Apêndice B) e que parece constituir um aspeto particularmente caro para esta empresa.

A terceira categoria – “Aprendizagem informal e aprendizagem não formal” – centra-se no valor atribuído a estes dois tipos de aprendizagem. Essencialmente, foca-se a adaptação ao ambiente de trabalho, bem como os conhecimentos e competências já desenvolvidos por um trabalhador mais experiente, em contraste com a necessidade

de uma aprendizagem, de teor mais prático, para um recém-licenciado. Denota-se, portanto, que é atribuído valor acrescentado às competências já desenvolvidas pelo indivíduo, fator cuja importância é igualmente frisada pelas diretrizes europeias para as PME (Apêndice B).

A quarta categoria – “Processos de formação” – começa por destacar a disparidade de áreas contempladas nos processos de recrutamento, bem como a atenção concedida ao enquadramento do indivíduo no âmbito dos serviços fornecidos pela empresa. O desenvolvimento de competências, que poderá ser potenciado pela formação, é também focado. Por conseguinte, contrastam-se as competências comportamentais e as competências técnicas, de forma a tornar evidente a relevância daquelas face à maturação da empresa. Com efeito, as funções de coordenação exigem um processo de aprendizagem que acreditam ter que ser ensinado e serão os resultados obtidos através desse processo que diferenciarão os colaboradores. São, pois, cumpridas as normas europeias no que à formação e desenvolvimento de competências para chefias concerne (Apêndice B), bem como quanto à reconversão profissional do trabalhador, adaptando-se os conteúdos da formação à atividade que virá a desempenhar (Apêndice A).

A aferição da qualidade de cada uma das ações de formação é processada através de um questionário no qual os formandos podem expressar a sua opinião. Os dados obtidos são posteriormente trabalhados, conferindo-se destaque à análise dos elementos cuja formação base não se centra no âmbito do processo formativo. De facto, o mesmo grupo de formandos poderá conjugar diferentes áreas de saber, resultando numa mescla motivadora, dado que, na sua grande maioria, trata-se de desempregados de longa duração que encaram todo o processo de requalificação como uma aliciante e derradeira oportunidade de trabalho. A adaptação à zona geográfica constitui, pois, uma preocupação da empresa que insiste na integração do candidato numa área em que possa, efetivamente, fazer uso das suas competências. Os constrangimentos geográficos são, deste modo, tidos em consideração, reconhecendo-se e valorizando-se competências tal como estipulado pelas diretrizes europeias e pela legislação nacional, respetivamente (Apêndices A e B). Além disso, é também destacado o impacto profissional e pessoal das ações de formação, atribuindo-se particular relevância a este último, dada a transferibilidade de conhecimentos e competências possibilitada.

Concluímos esta análise com uma avaliação ao processo formativo em contexto de trabalho nas PME (Apêndices G e H) que, de seguida, apresentamos.

A primeira categoria – “Enquadramento das ações de formação no Código de Trabalho” – destaca a contabilização destas horas para o mínimo de trinta e cinco horas anuais de formação contínua, tal como previsto pela legislação portuguesa (Apêndice A). Além disso, sublinha, de igual forma, a relevância concedida à emissão de certificado de formação e/ou de frequência. Com efeito, acentua-se a necessidade de um reconhecimento formal, que se processa pela emissão de um certificado, através da plataforma SIGO (Sistema Integrado de Informação e Gestão de Oferta Educativa e Formativa). Assim, só em última instância, quando a duração/teor da ação não o permite, se emite um simples certificado de frequência.

A segunda categoria – “Reforço de qualificações” – identifica o tipo de atuação da Academia de PME do IAPMEI, no sentido em que as ações de formação promovidas por este organismo não conferem um nível de qualificação estruturado pelo Quadro Nacional de Qualificações. De facto, embora esteja bem patente a preocupação com o reconhecimento da presença dos formandos nas ações, estas são, maioritariamente, de curta duração, centrando-se em áreas relevantes e temas práticos para o quotidiano das PME. Todavia, importa também destacar o curso de formação de formadores em gestão de PME, conduzido por este organismo, e que, atendendo à sua extensa duração, bem como ao acolhimento do seu referencial pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, resultou em um reconhecimento mais formal desta ação de formação, embora se mantivesse a impossibilidade de atribuição de qualificação. Relativamente ao público alvo das ações de formação, não é efetuada uma análise concertada, conducente a uma caracterização rigorosa do mesmo, que permita compreender, por exemplo, quais as qualificações dos participantes nos projetos.

A terceira categoria – “Necessidades das PME” – centra-se no processo de desenvolvimento de competências atuais e futuras que se possam revelar de utilidade para as PME. Contudo, não é efetuado um verdadeiro diagnóstico de necessidades formativas. No geral, os serviços de proximidade do IAPMEI, no contacto direto que estabelecem com as empresas, recolhem alguns dados que irão complementar os que são reunidos pelos serviços centrais através de um questionário que, essencialmente, visa conhecer quais as áreas de maior interesse para as empresas. Os encerramentos

das ações de formação desempenham também um papel preponderante, dado que representam um momento de balanço em que, através do diálogo com os formandos, se verificam quais as temáticas que deverão ainda ser abordadas e quais as dificuldades sentidas. Além disso, é comum promoverem ações de formação que decorrem de alterações legislativas e/ou de orientações veiculadas pelo ministério da economia que terão impacto nas atividades diárias das empresas. É notória a preocupação em sensibilizar e capacitar os empresários para a adoção de práticas que se coadunem com um novo regulamento, bem como o seu envolvimento em iniciativas macro, como os programas indústria 4.0 e INCoDe.2030, que visam a adaptação das empresas à digitalização da economia e o desenvolvimento de competências digitais, respetivamente.

A quarta categoria – “Locais de formação” – evidencia a cobertura nacional da Academia de PME, embora esta esteja dependente das parcerias estabelecidas com associações empresariais que, estando fisicamente próximas das empresas, disponibilizam o espaço para o desenvolvimento das ações de formação. No entanto, importa frisar que a gestão da formação, bem como o respetivo acompanhamento pedagógico permanecem da responsabilidade do IAPMEI.

A quinta categoria – “Grupo de formadores” – encontra-se diretamente relacionada com a anterior, uma vez que, embora não exista uma bolsa de formadores, estes profissionais são sempre selecionados pelo IAPMEI. Por conseguinte, poderão ser estabelecidos protocolos com entidades de desenvolvimento empresarial, que não deverão ser confundidas com as associações que facultam o espaço físico. Com efeito, são estas que irão disponibilizar os formadores com conhecimento especializado na matéria a ministrar. Em determinadas situações, o próprio IAPMEI poderá selecionar colaboradores internos, nomeadamente quando são abordados temas que se centram em produtos e serviços disponibilizados por este organismo.

A sexta categoria – “Especificidades das PME” – aborda o enquadramento geral da formação, no sentido em que todas as empresas, sem exceção, são contempladas. Todavia, a frequência de determinadas ações poderá ser restrita, especificando-se o perfil do público alvo. Esta medida não representa a exclusão do formando cujo perfil não se adegue, antes constitui uma forma de prevenir a criação de expectativas que não

irão ser cumpridas. A própria empresa é, de outro modo, soberana na decisão de quem enviar para participar na ação.

A sétima categoria – “Métodos de formação” – começa por focar o papel do formador na diversificação das metodologias e estratégias a empregar nas sessões de formação. Este profissional experiente deverá também assegurar uma comunicação eficaz, bem como a realização de exercícios práticos. É, pois, essencial que, à semelhança do indicado nas diretrizes europeias para as PME (Apêndice B), apresente exemplos que se adequem a este tipo de empresas e não simplesmente às grandes empresas. Quando se trata de ações de formação de curta duração torna-se difícil diversificar os métodos pedagógicos, restringindo-se estes ao debate de ideias em tornos dos temas abordados. Já quando são trabalhadas áreas específicas, que envolvem um formador interno, há uma aparente maior liberdade para criar, possibilitando a aplicação de metodologias diferenciadas que poderão, eventualmente, passar pela disponibilização, demonstração e testagem de modelos/ferramentas.

A oitava categoria – “Desenvolvimento de competências” – estabelece uma clara distinção entre a formação não financiada e a formação cofinanciada. No primeiro caso, a avaliação das ações é conduzida com o simples objetivo de compreender em que medida o curso correspondeu às expectativas dos formandos e se fará sentido manter este tipo de iniciativas. O formando limita-se, portanto, ao preenchimento de um formulário eletrónico de inscrição, no qual se identifica e, no encerramento da ação, é questionado acerca da relevância da mesma. Não é feito um acompanhamento que permita compreender quais as funções do formando dentro da empresa e de que forma a ação contribuiu para o desenvolvimento de competências necessárias à sua rotina profissional.

No caso da formação cofinanciada, as ações estão englobadas num projeto mais amplo, denominado Programa Formação-Ação, enquadrado no Sistema de Incentivos às empresas no âmbito da Qualificação e Internacionalização do COMPETE 2020. Durante um período de doze meses, alterna-se formação em sala e consultoria com o objetivo de possibilitar não só mudanças nas empresas, mas também o desenvolvimento de competências de gestão do empresário. Em consequência, são contempladas áreas que se creem prementes, como a liderança e a gestão de equipas. Neste sentido, estão a implementar uma metodologia de acompanhamento e avaliação

que se processa em três momentos. Na abertura do curso, que constitui o primeiro momento, os formandos são sensibilizados para os objetivos a cumprir. Durante o desenvolvimento da ação é realizada uma avaliação intercalar, que constitui o segundo momento, em que os formandos são interpelados acerca da aplicabilidade dos conteúdos ministrados e grau de satisfação com o curso e consultor. O terceiro momento de avaliação é concretizado no encerramento da ação, sendo elaborado um balanço dos respetivos ganhos.

É possível compreender de que forma a empresa evolui, dado que os consultores elaboram um diagnóstico organizacional e, após conclusão do projeto, reportam os ganhos, em termos de número de vendas, volume de negócios e contratação. Importa referir que o consultor, inserido no projeto, deverá compreender claramente qual o seu alinhamento metodológico, devendo começar por desenvolver um diagnóstico inicial conducente a um plano de atuação com as devidas medidas e atividades.

Já no que concerne ao desenvolvimento das competências individuais, não existe ainda uma metodologia de avaliação claramente definida. De facto, existe uma listagem de capacidades, acompanhada da respetiva descrição genérica, que é utilizada para questionar o consultor acerca das capacidades que sentiu serem insuficientes ou estarem em falta no empresário que se encontra a frequentar a ação de formação. Esta mesma lista está também a ser usada com os próprios empresários para que possam descrever as capacidades que consideram ter desenvolvido durante o percurso formativo.

A mobilização das empresas nacionais para a participação em ações de formação constitui um desafio. Com efeito, os empresários indicam, com frequência, o pouco tempo disponível para estar em sala de formação. Esta justificação é particularmente invocada pelas empresas na área do turismo, uma vez que os horários de trabalho são, muitas vezes, inconciliáveis com o horário definido para as ações de formação. Além disso, nem sempre reconhecem a utilidade dos conteúdos ministrados nas mesmas. Logo, é essencial que os temas abordados incluam exemplos práticos e úteis que possam, de algum modo, beneficiar a atividade da sua empresa a curto prazo. Caso contrário, limitar-se-ão à frequência obrigatória das trinta e cinco horas anuais de formação, conforme estipulado pelo Código de Trabalho (Apêndice A).

O setor da metalomecânica – área em crescimento no nosso país, com uma taxa de empregabilidade a cem por cento – demonstra maior receptividade à participação em ações de formação do que seria expetável. Este setor abrange áreas muito produtivas e, consequentemente, os seus trabalhadores estarão pouco habituados à permanência em sala de formação. Contudo, a ação “Inovação dos processos produtivos”, dinamizada pela Academia de PME do IAPMEI, parece ter contrariado as expetativas, revelando uma forte adesão das empresas. O facto de o tema ser apelativo e de os conteúdos se focarem na forma de se trabalhar os processos produtivos poderão constituir algumas das razões para o sucesso da ação. É de evidenciar os ganhos obtidos, não só ao nível do aumento de vendas, da aquisição de novos negócios ou da contratação de novos colaboradores, mas também ao nível da gestão dos processos, por exemplo, na análise do custo das diferentes peças. Nesta área é, pois, possível sentir o impacto quase imediato das mudanças, facto que não será tão notório numa empresa de serviços.

A nona categoria – “Tipos de aprendizagem” – visa compreender qual a importância conferida a cada um dos tipos de aprendizagem. Assim, parece privilegiar-se a aprendizagem não formal com o desenvolvimento de projetos que preveem uma certificação final que, não sendo uma certificação que confira um nível de qualificação, atesta a participação do indivíduo na ação de formação, bem como as suas competências na área trabalhada. O projeto na área da literacia financeira é exemplificativo deste tipo de aprendizagem, uma vez que, partindo de um conjunto de indivíduos com sólidos conhecimentos na área financeira, foram trabalhadas as suas competências de forma a capacitá-los para a adequada transmissão de conhecimentos nesse âmbito. Quanto à aprendizagem informal, há uma aparente valorização da mesma ao conferir-se importância aos conhecimentos que o indivíduo já detém, bem como à aplicabilidade que estes poderão ter no desenvolvimento de ações de formação como a anteriormente citada.

A décima categoria – “Grupo de formandos” – centra-se na seleção e constituição dos grupos formativos. Deparamo-nos, novamente, com a distinção entre formação não financiada e formação cofinanciada. Por conseguinte, no primeiro caso, a Academia de PME do IAPMEI, por norma, não interfere na constituição do grupo de formandos. Todavia, pode aconselhar uma empresa, que não seja detentora da certificação PME, a não participar em dada ação de formação, uma vez que os conteúdos

e/ou exemplos apresentados dificilmente serão compreendidos de forma clara. Além disso, determinados cursos, como o de formação de formadores na área da literacia financeira, exigem a discriminação de pré-requisitos sob pena de os formandos não se conseguirem apropriar de um conjunto de conteúdos em curto espaço de tempo. No caso da formação cofinanciada, este organismo não tem uma intervenção direta sobre a constituição dos grupos. As associações de desenvolvimento empresarial, com as quais estabeleceram um protocolo para a implementação dos processos formativos, são responsáveis pela seleção das empresas e seus funcionários. Necessitam, no entanto, de garantir que os requisitos de elegibilidade do programa em questão são cumpridos (estatuto PME; inexistência de dívidas, entre outros) e que as empresas possuem já um nível de maturidade que permita desenvolver um plano de atuação que concretize mudanças.

APÊNDICE J:

Caracterização dos participantes no Estudo II

Empresa A			Empresa B		
Categoria: Microempresa			Categoria: Microempresa		
Setor: Tecnologias de informação e comunicação			Setor: Turismo		
Número de participantes: 8			Número de participantes: 6		
Género	Feminino	-	Género	Feminino	3
	Masculino	8		Masculino	3
Nacionalidade		Portuguesa (8)	Nacionalidade		Portuguesa (6)
Faixa etária	18-24	-	Faixa etária	18-24	-
	25-34	2		25-34	-
	35-44	5		35-44	5
	45-54	1		45-54	1
	55 ou mais	-		55 ou mais	-
	1º ciclo	-		1º ciclo	-
	2º ciclo	-		2º ciclo	-
	3º ciclo	-		3º ciclo	1
Habilitações literárias	Secundário	-	Habilitações literárias	Secundário	2
	Especialização tecnológica	4		Especialização tecnológica	2
	Licenciatura	3		Licenciatura	1
	Mestrado	1		Mestrado	-
	Doutoramento	-		Doutoramento	-
	Menos de 1	-		Menos de 1	-
	1-6	4		1-6	2
	7-13	4		7-13	4
Anos de serviço na empresa	14-20	-	Anos de serviço na empresa	14-20	-
	21-27	-		21-27	-
	28 ou mais	-		28 ou mais	-
		1 gestor			1 gerente
		2 técnicos comerciais			2 empregados de balcão
Funções		2 técnicos de informática	Funções		2 rececionistas
		1 técnico de <i>helpdesk</i>			1 empregada de andares
		1 consultor			
		1 <i>web designer</i>			

Empresa C		
Categoria: Pequena empresa		
Setor: Turismo		
Número de participantes: 10		
Género	Feminino	4
	Masculino	6
Nacionalidade		Portuguesa (10)
Faixa etária	18-24	-
	25-34	1
	35-44	4
	45-54	4
	55 ou mais	1
	1º ciclo	-
Habilitações literárias	2º ciclo	-
	3º ciclo	-
	Secundário	3
	Especialização tecnológica	4
	Licenciatura	2
	Mestrado	1
Anos de serviço na empresa	Doutoramento	-
	Menos de 1	-
	1-6	3
	7-13	6
	14-20	1
	21-27	-
Funções	28 ou mais	-
		1 gestor
		1 cozinheiro
		2 empregados de balcão/mesa
		2 rececionistas
		1 gestor de eventos
		2 técnicos administrativos
		1 técnico de contabilidade

Empresa D		
Categoria: Pequena empresa		
Setor: Residências Sénior		
Número de participantes: 8		
Género	Feminino	7
	Masculino	1
Nacionalidade		Portuguesa (7) Ucraniana (1)
Faixa etária	18-24	1
	25-34	2
	35-44	3
	45-54	1
	55 ou mais	1
	1º ciclo	-
Habilitações literárias	2º ciclo	-
	3º ciclo	-
	Secundário	7
	Especialização tecnológica	-
	Licenciatura	1
	Mestrado	-
Anos de serviço na empresa	Doutoramento	-
	Menos de 1	1
	1-6	2
	7-13	4
	14-20	1
	21-27	-
Funções	28 ou mais	-
		1 diretora
		6 auxiliares de geriatria
		1 ajudante de cozinha

Empresa E		
Categoria: Pequena empresa		
Setor: Reparação automóvel		
Número de participantes: 10		
Género	Feminino	2
	Masculino	8
Nacionalidade		Portuguesa (10)
	18-24	2
	25-34	3
Faixa etária	35-44	2
	45-54	3
	55 ou mais	-
	1º ciclo	-
	2º ciclo	-
Habilitações literárias	3º ciclo	-
	Secundário	8
	Especialização tecnológica	1
	Licenciatura	-
	Mestrado	1
	Doutoramento	-
	Menos de 1	1
Anos de serviço na empresa	1-6	1
	7-13	6
	14-20	2
	21-27	-
	28 ou mais	-
Funções		1 engenheiro mecânico
		1 rececionista
		1 administrativa
		7 mecânicos

Empresa F		
Categoria: Pequena empresa		
Setor: Reparação automóvel		
Número de participantes: 10		
Género	Feminino	1
	Masculino	9
Nacionalidade		Portuguesa (9)
		Cabo Verdiana (1)
Faixa etária	18-24	1
	25-34	4
	35-44	2
	45-54	2
	55 ou mais	1
Habilitações literárias	1º ciclo	-
	2º ciclo	-
	3º ciclo	-
	Secundário	8
	Especialização tecnológica	1
	Licenciatura	1
	Mestrado	-
Anos de serviço na empresa	Doutoramento	-
	Menos de 1	-
	1-6	4
	7-13	5
	14-20	1
Funções	21-27	-
	28 ou mais	-
		1 engenheiro
		1 rececionista
		2 eletricistas auto
		1 técnico administrativo
		5 mecânicos

Empresa G		
Categoria: Média empresa		
Setor: Construção civil		
Número de participantes: 10		
Gênero	Feminino	1
	Masculino	9
Nacionalidade	Portuguesa (6)	
	Venezuelana (2)	
	Brasileira (2)	
Faixa etária	18-24	2
	25-34	5
	35-44	2
	45-54	1
	55 ou mais	-
	1º ciclo	-
	2º ciclo	-
	3º ciclo	2
Habilitações literárias	Secundário	6
	Especialização tecnológica	1
	Licenciatura	1
	Mestrado	-
	Doutoramento	-
	Menos de 1	1
Anos de serviço na empresa	1-6	2
	7-13	7
	14-20	-
	21-27	-
	28 ou mais	-
Funções	1 diretor de obra	
	1 técnico administrativo	
	1 técnico de contabilidade	
	3 pedreiros	
	4 serventes	

Empresa H		
Categoria: Média empresa		
Setor: Manutenção industrial		
Número de participantes: 10		
Gênero	Feminino	-
	Masculino	10
Nacionalidade	Portuguesa (10)	
	18-24	2
	25-34	2
Faixa etária	35-44	4
	45-54	2
	55 ou mais	-
	1º ciclo	-
	2º ciclo	-
	3º ciclo	3
	Secundário	5
	Especialização tecnológica	2
Habilitações literárias	Licenciatura	-
	Mestrado	-
	Doutoramento	-
	Menos de 1	1
	1-6	5
	7-13	3
Anos de serviço na empresa	14-20	1
	21-27	-
	28 ou mais	-
Funções	1 coordenador de manutenção	
	1 técnico administrativo	
	1 técnico de contabilidade	
	1 serralheiro	
	1 soldador	
	1 gruista	
	1 condutor de pesados	
	1 pintor	
	2 trabalhadores indiferenciados	

Empresa I		
Categoria: Pequena empresa		
Setor: Comércio de embalagens		
Número de participantes: 10		
Género	Feminino	6
	Masculino	4
Nacionalidade	Portuguesa (8)	
	Brasileira (2)	
Faixa etária	18-24	-
	25-34	6
	35-44	4
	45-54	-
	55 ou mais	-
	1º ciclo	-
	2º ciclo	-
	3º ciclo	-
Habilitações literárias	Secundário	9
	Especialização tecnológica	-
	Licenciatura	1
	Mestrado	-
	Doutoramento	-
	Menos de 1	-
	1-6	8
	7-13	2
Anos de serviço na empresa	14-20	-
	21-27	-
	28 ou mais	-
		1 chefe de produção
Funções		9 operadores fabris

Empresa J		
Categoria: Pequena empresa		
Setor: Saúde e estética		
Número de participantes: 10		
Género	Feminino	10
	Masculino	-
Nacionalidade	Portuguesa (8)	
	Brasileira (1)	
Faixa etária	18-24	2
	25-34	3
	35-44	4
	45-54	1
	55 ou mais	-
	1º ciclo	-
	2º ciclo	-
	3º ciclo	-
Habilitações literárias	Secundário	9
	Especialização tecnológica	-
	Licenciatura	1
	Mestrado	-
	Doutoramento	-
	Menos de 1	1
	1-6	5
	7-13	3
Anos de serviço na empresa	14-20	1
	21-27	-
	28 ou mais	-
		1 gestora
Funções		1 rececionista
		8 técnicas de medicina estética

APÊNDICE K:

Plano de formação¹⁵

Designação do módulo: *Mapear talento: Gestão, avaliação e operacionalização de competências*

Formadora/Facilitadora: Ana Catarina Garcia

Destinatários: funcionários da empresa (6 a 10 formandos por grupo).

Duração: 15 horas (5 sessões de 3 horas cada) + 2 horas de acompanhamento individual (caso necessárias, serão agendadas de acordo com a disponibilidade do participante/formando).

Objetivo geral: Tornar conscientes e reconhecer o valor das competências desenvolvidas ao longo do percurso pessoal e profissional do indivíduo, através de um processo autorreflexivo que estimulará a utilização do pensamento divergente, bem como a capacidade de resiliência.

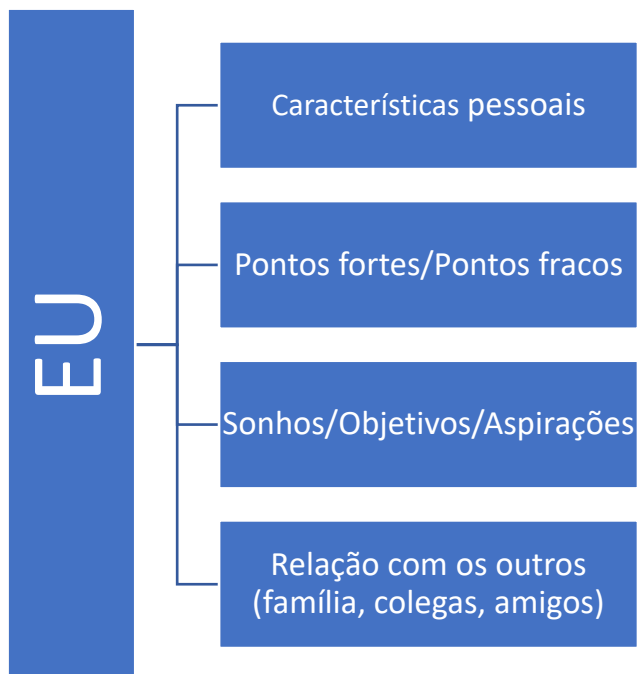
	Objetivos específicos	Atividades a desenvolver
Sessão número 1	- Promover a autoanálise; - Criar espaço para diálogo; - Despertar qualidades empáticas; - Identificar e analisar etapas marcantes da vida pessoal;	- Apresentação do processo formativo; - Apresentação da facilitadora/formadora e dos participantes/formandos; - Audição e análise de duas canções de António Variações: <i>Estou além</i> e <i>Linha – vida</i>; - Esquematização de uma <i>linha – vida</i>; - Reflexão final.
Sessão número 2	- Promover a autoanálise; - Definir problemas com clareza; - Justificar e fundamentar ideias, partilhando-as; - Identificar e analisar etapas do percurso de vida pessoal e profissional. - Mapear competências.	- Leitura e análise de excertos de <i>A metamorfose</i> de Franz Kafka (tarefas individuais e em grupo); - Avaliação do percurso pessoal e profissional; - Mapeamento de competências desenvolvidas ao longo do percurso pessoal e profissional (tarefa individual baseada na informação reunida); - Reflexão final.
	Objetivos específicos	Atividades a desenvolver

¹⁵ Este plano poderá sofrer alterações consoante as necessidades e/ou contexto específico do grupo.

Sessão número 3	• Promover a autoanálise; • Identificar e analisar diferentes vivências; • Compreender e aprofundar a relação entre o Eu pessoal e o Eu profissional.	• Visionamento de partes selecionadas do filme <i>Em busca da felicidade</i> (tarefas individuais e em grupo); • Tarefa individual de enquadramento e aplicação de competências, baseada no trabalho desenvolvido até ao momento; • Reflexão final.
Sessão número 4	• Promover a autoanálise; • Discutir ideias; • Analisar e desconstruir preconceitos e estereótipos. • Compreender a relação entre o eu e a alteridade; • Analisar a capacidade de compreensão oral em língua inglesa.	• Visionamento de partes selecionadas do filme <i>Green Book: Um guia para a vida</i> (tarefas individuais e em grupo); • Visionamento de <i>The danger of a single story</i>, palestra proferida por Chimamanda Ngozi Adichie para a organização <i>Ted Talks</i> (tarefas individuais e em grupo); • Leitura e análise de alguns excertos de <i>Americanah</i> de Chimamanda Ngozi Adichie (tarefas individuais e em grupo); • Reflexão final.
Sessão número 5	• Analisar o seu papel no estabelecimento da ligação com o mercado externo; • Refletir sobre os conceitos de cultura e alteridade no plano dos negócios; • Analisar o papel da língua inglesa no processo de internacionalização de uma empresa; • Refletir sobre o domínio das competências em língua inglesa. • Expor o trabalho desenvolvido, demonstrando a complementaridade do Eu pessoal e Eu profissional; • Fornecer feedback acerca do processo formativo; • Colaborar na definição de um plano de ação, evidenciando aspetos a melhorar e/ou objetivos a curto prazo.	• Visionamento e análise de <i>Future of SMEs: Europe's economic powerhouses e Business travel abroad</i> (tarefas individuais e em grupo); • Discussão e síntese das temáticas abordadas na sessão anterior; • Apresentação individual do trabalho desenvolvido; • Definição de um possível plano individual de ação.

Sessão 1

- **Avalie, não julgue!**

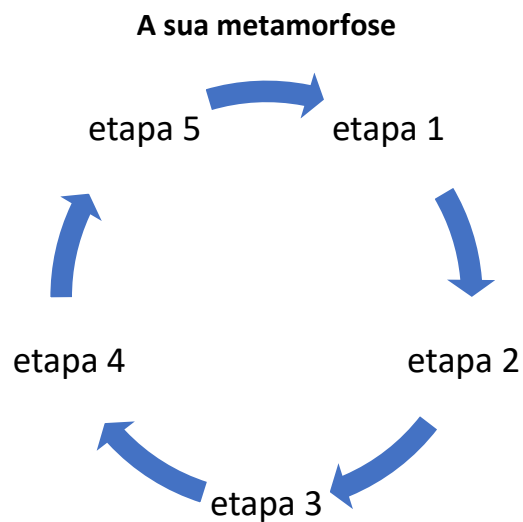


- Discussão dos temas abordados nas duas canções de António Variações: *Estou além* e *Linha – vida*.
- Construção de uma linha-vida sobre a qual deverá identificar os momentos mais marcantes da vida pessoal, aprendizagens, sentimentos de satisfação/insatisfação, entre outros.
- Reflexão final: tarefa escrita que deverá comportar uma análise do(s) tema(s) abordado(s) na sessão, bem como a descrição de sentimentos despertados; opiniões fundamentadas e/ou sugestões.

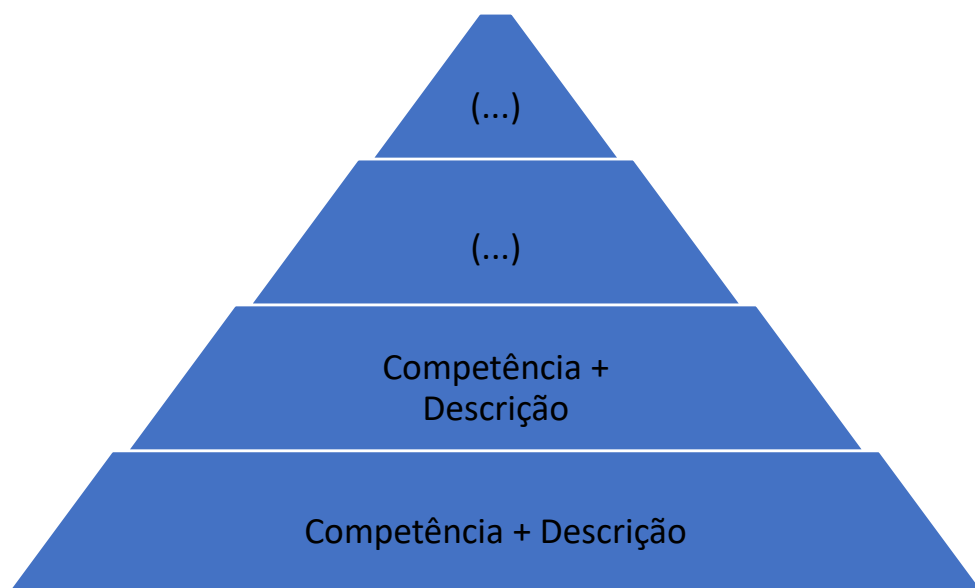
A reflexão final funcionará como um diário de bordo individual que será analisado e comentado pela facilitadora/formadora após cada sessão, com vista ao acompanhamento e melhoria de todo o processo formativo.

Sessão 2

- *A metamorfose* de Franz Kafka: discussão em torno da análise da personagem principal, seu círculo familiar e contexto laboral.
- Vida pessoal e vida profissional (deverá preencher o esquema abaixo com as etapas marcantes da sua vida pessoal e profissional, completando o ciclo com o Eu presente).



- Mapeamento de competências: deverá preencher cada segmento da pirâmide com uma competência, descrevendo a situação (ou situações) em que considera tê-la desenvolvido.



Sessão 3

- Análise da dinâmica Eu pessoal – Eu profissional no filme *Em busca da felicidade*: deverá procurar completar a tabela abaixo.

Competências			
Funcionais (conhecimento e aptidões em determinada área profissional)	Pessoais (Aptidões pessoais; valores; carácter)	Sociais (relacionamento com os outros)	Metodológicas (como realiza uma tarefa; de que forma resolve um problema)

- Enquadramento e aplicação de competências através da análise de diferentes aspetos como:
 - De que forma se interrelaciona o Eu pessoal e Eu profissional?
 - Que competências aplico na rotina diária do trabalho?
 - Entendo o meu trabalho como valorizado?

Sessão 4

- Discussão de ideias geradas pelas cenas selecionadas do filme *Greenbook: Um guia para a vida*:
 - Quais os preconceitos e estereótipos retratados?
- Discussão de ideias geradas pela palestra *The danger of a single story*:
https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story
 - Preconceitos e estereótipos;
 - Relação Eu e o Outro.
- Análise individual à capacidade de compreensão oral e de compreensão e produção escrita em língua inglesa.
- *Americanah* de Chimamanda Ngozi Adichie: discussão em torno da personagem principal e ambiente circundante (preconceitos; estereótipos; o eu e o outro).

Sessão 5

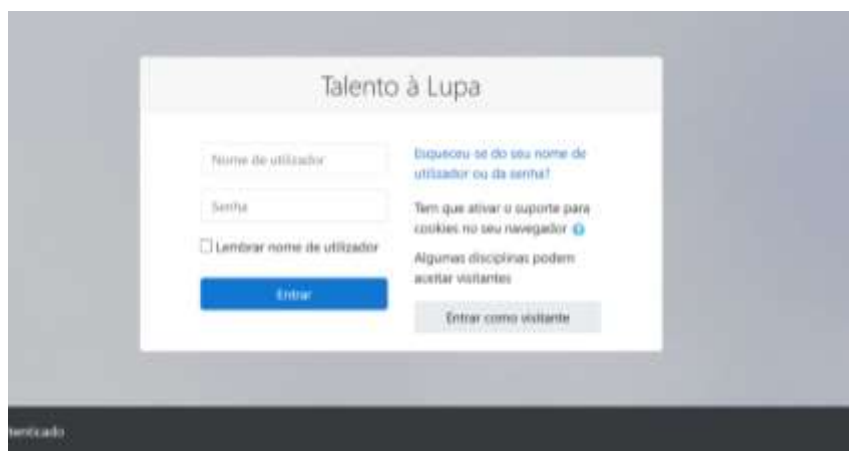
- Análise de *Future of SMEs: Europe's economic powerhouses* (<https://www.euronews.com/2015/09/28/smes-in-europe-innovating-and-investing-for-growth>) e *Business travel abroad* (https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=SNH3tLMbFr8):
 - A ligação ao mercado externo;
 - O papel da língua inglesa no contexto empresarial e importância que lhe concedem;
 - Possível relação entre língua inglesa e internacionalização;
 - Capacidade de compreensão e expressão oral e escrita em língua inglesa.
- Trabalho individual de reflexão em torno de:
 - Cultura e alteridade no contexto empresarial;
 - A língua inglesa e a internacionalização;
 - Papel desempenhado na ligação com o mercado externo;
 - Competências em língua inglesa.
- Apresentação do trabalho desenvolvido ao longo das sessões:
 - Sem parâmetros predefinidos (o participante/formando é livre de escolher a forma/o método de apresentação).
- Construção de um possível plano individual de ação:
 - Elaborado com a colaboração do participante/formando mediante os seus objetivos e aspetos a melhorar (2 horas de acompanhamento individual).

APÊNDICE L:

Site: catarinagarcia.pt (Talento à lupa)

Processo formativo: Mapear talento: Gestão, avaliação e operacionalização de competências

Poderá aceder aos conteúdos do processo formativo (Grupo A) através de “Entrar como visitante” (senha: VPL_Catar1na).



APÊNDICE M:

Questionário “A aprendizagem nas organizações: Processos formativos e competências”

Objetivos específicos		Operacionalização
Bloco 1	Caracterizar os participantes no Estudo II.	1. Qual é o seu género? Feminino Masculino
		2. Selecione a faixa etária que mais se aproxima da sua idade atual. 18 - 24 anos 25 - 34 anos 35 - 44 anos 45 - 54 anos 55 ou mais anos
		3. Qual é a sua nacionalidade?
		4. Quais são as suas habilitações literárias? 1º ciclo do ensino básico (ensino primário) 2º ciclo do ensino básico (6º ano de escolaridade) 3º ciclo do ensino básico (9º ano de escolaridade) Ensino secundário (12º ano de escolaridade) Curso de especialização tecnológica/técnico superior profissional Licenciatura Mestrado Doutoramento
		5. Qual a área de atuação ou ramo de atividade da sua empresa?
		6. Quantos funcionários tem a empresa? Entre 1 e 9 funcionários Entre 10 e 49 funcionários Entre 50 e 249 funcionários
		7. Há quantos anos trabalha nesta empresa? Menos de 1 ano 1 - 6 anos 7 - 13 anos 14 - 20 anos 21 - 27 anos 28 ou mais anos
		8. Que função/cargo desempenha?
		9. Identifique o valor que mais se aproxima da remuneração (em bruto) que auferi. 600€ 601 - 700€ 701 - 800€ 801 - 900€ Acima de 900€

Bloco 1	Conhecer a opinião dos participantes relativamente ao grau de satisfação com o seu trabalho e à valorização da sua experiência pessoal e/ou profissional.	10. Indique qual o seu grau de satisfação com o trabalho/função que desempenha.
		Muito satisfeito
		Satisfeito
		Indiferente
		Insatisfeito
		Muito insatisfeito
		10.1. Explique brevemente o motivo da sua satisfação ou insatisfação com o trabalho/função que desempenha.
		11. O seu trabalho é avaliado?
		Sim
		Não
Bloco 2	Saber quais os conhecimentos linguísticos dos participantes.	Não sei
		11.1. Se respondeu "sim" à questão 11, explique brevemente de que forma se processa a avaliação. Caso contrário, avance.
		11.2. Se respondeu à questão anterior, indique ainda qual a recompensa caso a sua avaliação seja positiva. Caso contrário, avance.
		12. Considera que a sua experiência pessoal e/ou profissional é valorizada na empresa?
		Sim
		Não
		Não sei
		12.1. Se respondeu "sim" à questão 12, explique brevemente de que modo é valorizada a sua experiência. Caso contrário, avance.
		12.2. Se respondeu "não" à questão 12, explique brevemente o motivo pelo qual considera que a sua experiência não é valorizada. Caso contrário, avance.
		13. Se tivesse oportunidade de trabalhar numa empresa de maiores dimensões consideraria a mudança?
		Sim
		Não
		Talvez
		13.1. Se respondeu "sim" ou "talvez" à questão 13, indique porquê. Caso contrário, avance.
		14. Fala outra língua para além do português?
		Sim
		Não
		14.1. Se respondeu "sim" à questão 14, indique qual a outra língua que fala. Caso contrário, avance.

Bloco 2	Compreender como se processa a relação com profissionais oriundos de outros países.	14.2. Se respondeu à questão anterior, indique como aprendeu essa língua. Caso contrário, avance. 15. Trabalha ou já trabalhou com profissionais oriundos de outros países? Sim Não 15.1. Se respondeu "sim" à questão 15, indique qual (quais) o(s) país(es). Caso contrário, avance. 15.2. Se respondeu à questão anterior, indique de que forma comunica com os colegas oriundos de outros países. Caso contrário, avance. 16. Quão habituais são as divergências (ou discussões) com os colegas oriundos de outros países? Muito frequentes Frequentes Pouco frequentes Tão frequentes quanto com os colegas portugueses 16.1. Explique brevemente a resposta dada à questão 16 (por exemplo, caso existam divergências, em que situações ocorrem e porquê). 17. Já participou em ações de formação em contexto de trabalho? Sim Não 17.1. Se respondeu "sim" à questão 17, mencione algumas das ações de formação em que já participou. Caso contrário, avance. 18. Considera importante ter formação para a realização do seu trabalho?
Bloco 3	Compreender a perceção dos participantes face à participação em ações de formação em contexto laboral e sua importância.	Sim Não 18.1. Se respondeu "sim" à questão 18, indique porque considera importante ter formação para a realização do seu trabalho. Caso contrário, avance. 18.2. Se respondeu "não" à questão 18, indique porque não considera importante ter formação para a realização do seu trabalho. <i>Responda às questões seguintes se <u>NÃO</u> exerce cargos de gestão. Caso contrário, avance para a página seguinte.</i> 19. Neste momento, considera que precisa de formação? Sim

		Não 19.1. Se respondeu "sim" à questão anterior, indique qual a formação que julga necessitar e porquê. Caso contrário, avance. 20. Sabe como são sugeridas as ações de formação na empresa? Sim Não 20.1. Se respondeu "sim" à questão anterior, indique como são sugeridas e quem as sugere. Caso contrário, avance. 21. Todos os trabalhadores participam nas ações de formação? Sim Não, apenas alguns 21.1. Caso tenha respondido "não, apenas alguns" à questão anterior, indique porque considera que tal acontece. 22. As ações de formação são avaliadas? Sim Não Não sei 22.1. Se respondeu "sim" à questão 22, indique qual a utilidade que atribui a essa avaliação. Caso contrário, avance. 22.2. Se respondeu "não" à questão 22, indique qual lhe parece ser o motivo para não se proceder à avaliação das ações de formação. <i>Responda às questões seguintes caso exerça um <u>CARGO DE GESTÃO</u> na empresa.</i> 19. A empresa possui um plano de formação para os seus colaboradores? Sim Não 19.1. Se respondeu "sim" à questão 19, indique de que modo foi desenvolvido esse plano de formação. 19.2. Se respondeu "não" à questão 19, indique qual lhe parece ser o motivo da inexistência de um plano de formação. 20. Na sua opinião, a formação comporta benefícios visíveis (a curto e/ou longo prazo) para a empresa? Sim Não 20.1. Se respondeu "sim" à questão 20, indique quais os benefícios.
Bloco 3	Determinar em que medida os participantes estão conscientes da forma como são sugeridas as ações de formação e de que modo se processa a sua avaliação.	
Bloco 4	Determinar como são concebidos os planos de formação, quais os benefícios que advêm das ações de formação e de que forma contribuem para a satisfação dos colaboradores.	

20.2. Se respondeu "não" à questão 20, justifique brevemente a sua resposta.

21. É realizada uma análise de necessidades formativas?

Sim

Não

21.1. Se respondeu "sim" à questão anterior, indique como se processa essa análise.

22. Considera a formação uma boa ferramenta para a inclusão e satisfação dos seus colaboradores?

Sim

Não

22.1. Se respondeu "sim" à questão 22, indique de que modo a formação contribui para a inclusão e satisfação dos trabalhadores.

22.2. Se respondeu "não" à questão 22, indique o que considera contribuir para a inclusão e satisfação dos trabalhadores.

23. Considera que as 40 horas anuais de formação definidas pelo Código de Trabalho são...

Excessivas

Suficientes

Insuficientes

23.1. Justifique brevemente a resposta dada à questão anterior.

24. Na sua empresa considera que a formação é um custo?

Sim

Não

Depende da área em que é ministrada a formação

24.1. Justifique brevemente a resposta dada à questão anterior.

25. Existe um modelo de avaliação do desempenho do trabalhador?

Sim

Não

25.1. Se respondeu "sim" à questão 25, explicita quais os parâmetros avaliados.

25.2. Se respondeu "não" à questão 25, justifique a inexistência desse modelo, explicitando como se analisa a prestação do trabalhador.

26. Na sua opinião, quais os fatores que mais contribuem para que os colaboradores se sintam valorizados? Porquê?

APÊNDICE N:

Questionário “Avaliação do processo formativo”

Objetivos específicos		Operacionalização
Bloco 1	Comparar este processo formativo a outros já frequentados pelos participantes.	1. Este processo formativo assemelha-se às ações de formação em que habitualmente participa?
		Sim Não
Bloco 2	Conhecer a opinião dos participantes relativamente ao grau de satisfação com o processo formativo.	1.1. Justifique brevemente a resposta dada à questão anterior?
		2. Indique o seu grau de satisfação relativamente a este processo formativo. 1 - Muito insatisfeito 2 - Insatisfeito 3 - Nem satisfeito, nem insatisfeito 4 - Satisfeito 5 - Muito satisfeito
Bloco 3	Compreender se os participantes entendem beneficiar – pessoalmente e/ou profissionalmente – deste tipo de processos formativos.	2.1. Justifique brevemente a resposta dada à questão anterior.
		3. Considera que poderá obter benefícios (pessoais e profissionais) deste tipo de processos formativos? Sim Não Não sei
		3.1. Justifique brevemente a resposta dada à questão anterior.
		4. Neste espaço poderá deixar um comentário e/ou sugestão.

APÊNDICE O:

Tratamento estatístico dos itens controlados do questionário “A aprendizagem nas organizações: Processos formativos e competências”

Questão 10. Indique qual o seu grau de satisfação com o trabalho/função que desempenha.

	Frequência absoluta	Frequência relativa
Muito satisfeito	15	16%
Satisfeito	62	67%
Indiferente	6	7%
Insatisfeito	7	8%
Muito insatisfeito	2	2%

Questão 11. O seu trabalho é avaliado?

Sim	47	51%
Não	28	30%
Não sei	17	18%

Questão 12. Considera que a sua experiência pessoal e/ou profissional é valorizada na empresa?

Sim	47	51%
Não	21	23%
Não sei	24	26%

Questão 13. Se tivesse oportunidade de trabalhar numa empresa de maiores dimensões consideraria a mudança?

Sim	33	36%
Não	18	20%
Talvez	41	45%

Questão 14. Fala outra língua para além do português?

Sim	73	79%
Não	19	21%

14.1. Se respondeu "sim" à questão 14, indique qual a outra língua que fala. Caso contrário, avance.

Inglês	46	63%
Francês	13	18%
Espanhol	10	14%
Moldavo	1	1%
Russo	2	3%
Ucraniano	1	1%

Questão 15. Trabalha ou já trabalhou com profissionais oriundos de outros países?

Sim	41	45%
Não	51	55%

15.1. Se respondeu "sim" à questão 15, indique qual (quais) o(s) país(es). Caso contrário, avance.

Espanha	4	10%
Inglaterra	4	10%
França	4	10%
Ucrânia	3	7%
Brasil	4	10%
Cabo Verde	4	10%
Venezuela	9	22%
Índia	1	2%
México	2	5%
Holanda	3	7%
Guiné Bissau	3	7%
Questão 16. Quão habituais são as divergências (ou discussões) com os colegas oriundos de outros países?		
Muito frequentes	0	0%
Frequentes	0	0%
Pouco frequentes	19	46%
Tão frequentes quanto com os colegas portugueses	22	54%
Questão 17. Já participou em ações de formação em contexto de trabalho?		
Sim	82	89%
Não	10	11%
Questão 17.1. Se respondeu “sim” à questão 17, mencione algumas das ações de formação em que já participou.		
Higiene e Segurança no Trabalho	20	24%
Primeiros Socorros	5	6%
Normas ISO	5	6%
Regulamento Geral de Proteção de Dados	9	11%
Qualidade e Segurança na Obra	8	10%
Trabalhos em Altura	5	6%
Linux	3	4%
Manuseamento de lasers médico-estéticos	5	6%
Excel	4	5%
Liderança	5	6%
Combate a incêndios	3	4%
Gestão de conflitos	3	4%
Cuidados especiais	7	9%
Questão 18. Considera importante ter formação para a realização do seu trabalho?		
Sim	90	98%
Não	2	2%

COLABORADORES

n=82

Questão 19. Neste momento, considera que precisa de formação?

Sim	54	66%
Não	28	34%

Questão 20. Sabe como são sugeridas as ações de formação na empresa?

Sim	47	57%
Não	35	43%

Questão 21. Todos os trabalhadores participam nas ações de formação?

Sim	45	55%
Não, apenas alguns	37	45%

Questão 22. As ações de formação são avaliadas?

Sim	33	40%
Não	16	20%
Não sei	33	40%

GESTORES

n=10

Questão 19. A empresa possui um plano de formação para os seus colaboradores?

Sim	8	80%
Não	2	20%

Questão 20. Na sua opinião, a formação comporta benefícios visíveis (a curto e/ou longo prazo) para a empresa?

Sim	9	90%
Não	1	10%

Questão 21. É realizada uma análise de necessidades formativas?

Sim	7	70%
Não	3	30%

Questão 22. Considera a formação uma boa ferramenta para a inclusão e satisfação dos seus colaboradores?

Sim	10	100%
Não	0	0%

Questão 23. Considera que as 40 horas anuais de formação definidas pelo Código de Trabalho são...

Excessivas	2	20%
Suficientes	7	70%
Insuficientes	1	10%

Questão 24. Na sua empresa considera que a formação é um custo?

Sim	2	20%
Não	5	50%

Depende da área em que é ministrada a formação	3	30%
Questão 25. Existe um modelo de avaliação do desempenho do trabalhador?		
Sim	8	80%
Não	2	20%

APÊNDICE P:

Análise de conteúdo proposicional dos itens abertos do questionário “A aprendizagem nas organizações: Processos formativos e competências”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Desempenho de funções	Satisfação	Motivação interna	• <i>Faço o que gosto.</i> • <i>É um trabalho adequado à minha maneira de ser.</i> • <i>Gosto muito do que faço.</i> • <i>Tenho gosto pela minha profissão.</i> • <i>Gosto que o trabalho me obrigue a uma permanente atualização e procura de conhecimentos.</i> • <i>Adoro o meu trabalho.</i> • <i>Gosto da responsabilidade e organização a que este trabalho me obriga.</i> • <i>Simplesmente gosto do que faço.</i> • <i>Tenho gosto pelo que faço.</i> • <i>Faço aquilo que gosto.</i> • <i>Estou a exercer uma função que me permite sentir um pouco realizada.</i> • <i>Gosto de sentir-me desafiada.</i> • <i>A mais simples tarefa pode ser um desafio de excelência, seja em que contexto for.</i> • <i>Adoro a possibilidade de aprendizagem que este trabalho me oferece.</i> • <i>Permite-me abordar temáticas pelas quais tenho particular interesse.</i> • <i>Sinto todos os dias que sou útil na empresa onde estou e isso é o que me dá mais satisfação.</i> • <i>Gosto do trabalho que desenvolvo.</i> • <i>Gosto muito do contacto com o público.</i> • <i>A entidade patronal vai ao encontro dos interesses do funcionário.</i> • <i>A entidade patronal é humana.</i> • <i>O ambiente de trabalho é calmo e há uma boa relação entre colegas e também com os superiores.</i> • <i>A abrangência (não monotonia) dos assuntos tratados é uma mais valia.</i>
		Motivação externa	• <i>As condições de trabalho são boas e o ambiente também.</i> • <i>Há um bom relacionamento com a administração e colegas de trabalho.</i> • <i>As instalações empresariais são excelentes.</i> • <i>Tenho uma excelente equipa.</i> • <i>O dinamismo e o sucesso da empresa dizem tudo.</i> • <i>Gosto do contacto com a equipa de trabalho.</i> • <i>A empresa está bem estruturada financeiramente.</i> • <i>Gosto do contacto com as pessoas.</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Desempenho de funções	Indiferença	Neutralidade	• <i>[trabalho] bastante repetitivo e desgastante... Em geral sou Indiferente (nem muito satisfeito nem insatisfeito).</i> • <i>Há coisas boas como ser um trabalho relativamente leve comparado a outros, mas no geral sou indiferente... Não posso dizer que esteja satisfeita também não estou propriamente insatisfeita.</i> • <i>Recebo pelo trabalho que faço.</i> • <i>O trabalho acontece.</i> • <i>Desempenho a função para a qual estudei.</i>
			• <i>Sou indiferente porque acho que tinha capacidade para mais e não me dão oportunidade.</i> • <i>Porque às vezes não consigo resolver os problemas que se apresentam com os sacos que saem danificados.</i>
		Dificuldade na resolução de problemas	• <i>As equipas de AVAC não conseguem executar os trabalhos correspondentes à sua especialidade com qualidade. Existem problemas em todas as obras ao nível do AVAC.</i>
		Salário desajustado	• <i>O salário é um pouco desajustado (abaixo da média).</i> • <i>Recebo pouco.</i>
		Desadequação de instrumentos de trabalho	• <i>Não fornecem computadores nem telemóveis apropriados para a função de direção de obra. Os meios de transporte de pessoal para as obras são mal geridos.</i>
	Insatisfação	Desadequação de funções atribuídas	• <i>Sinto-me desanimado. Não sou devidamente valorizado.</i> • <i>As funções que exerço não se adequam à minha formação académica.</i>
		Conjuntura económica do país	• <i>Com todos os problemas económicos que este país já teve e tem... acho que Portugal não é um bom país para trabalhar.</i>
		Excesso de horas laborais	• <i>Horas laborais a mais. Trabalho em excesso.</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Desempenho de funções	Processo de avaliação	Parâmetros avaliativos	• <i>Resultados. (Gestor)</i> • <i>Conhecimento, características de trabalho e responsabilidade, atitude, capacidade de dirigir (quando aplicável). (Gestor)</i> • <i>Comportamento interpessoal, conhecimento, higiene e segurança, autonomia, assiduidade, absentismo. (Gestor)</i> • <i>Desempenho, assiduidade, objetivos alcançados. (Gestor)</i> • <i>Assiduidade, desenvolvimento da atividade, criatividade, motivação, relacionamento, proatividade. (Gestor)</i> • <i>Desempenho, assiduidade, pontualidade, organização. (Gestor)</i> • <i>Itens vários. (Gestor)</i> • <i>Processa-se mais por análise empírica. (Gestor)</i> • <i>Não temos propriamente parâmetros devido a falta de tempo. Vamos analisando. (Gestor)</i>
		Auditorias	• <i>Com auditorias anuais internas e externas.</i> • <i>Temos o departamento de qualidade e também caso o cliente não se sinta satisfeito é nos aplicada uma não conformidade.</i>
		Controlo de qualidade	• <i>A nível de qualidade e produtividade.</i> • <i>Passa pelo controlo de qualidade.</i> • <i>Controlo de qualidade durante e depois da produção, quantidade produzida, etc.</i> • <i>Observação diária pelo empregador.</i> • <i>A entidade patronal controla o trabalho através de vários processos: produtividade, satisfação dos clientes, conhecimentos técnicos.</i>
		Observação efetuada pelo empregador	• <i>Através de um questionário respondido pelos superiores.</i> • <i>O patrão observa a montagem dos trabalhos.</i> • <i>A chefia avalia em vários pontos: assiduidade, desempenho, etc.</i> • <i>É efetuada uma avaliação de desempenho pela entidade patronal.</i> • <i>É efetuada uma avaliação informal pela chefia.</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Desempenho de funções	Processo de avaliação	Observação efetuada pelo empregador	- Existem vários pontos (conhecimento, relação inter-pessoal, higiene e SST, comunicação, etc) que são avaliados quantitativamente pela chefia directa. - A entidade patronal avalia pelo desempenho. - O chefe direto avalia-nos de acordo com uma série de itens (assiduidade, pontualidade, desempenho...) - É feita uma observação informal do nosso desempenho. - O patrão avalia de modo informal, conversando. - O trabalho é observado e é-se chamado à atenção quando algo não corre bem. - Informalmente, observando o trabalho. - Pela observação do trabalho. - São efetuadas reuniões semanais, mensais, trimestrais, semestrais e anuais de avaliação.
		Reuniões periódicas	- Avaliação feita com reuniões regulares. - São realizadas avaliações mensais. - Através de reuniões de avaliação do desempenho. Feitas com regularidade. - Temos objetivos mensais a atingir. - Temos objetivos a cumprir, mas é sobretudo pelo sucesso dos concursos ganhos e resultado líquido da respetiva obra.
		Cumprimento de objetivos	- No início do ano são negociados objetivos a atingir. - Por objetivos a curto e médio prazo. - Há objetivos que temos de cumprir. - Se cumprirmos os objetivos quer dizer que o desempenho foi bom, se não cumprimos é porque foi mau. - Por objetivos! - Há objetivos mensais a cumprir. - Há alguém na empresa que faz essa função.
		Desconhecimento	- Deve haver alguém encarregue disso. - Eventual melhoria salarial anual.
		Recompensa pecuniária	- Através de remuneração. - Prémio no final do mês. - Temos prémio remunerado. - Prémio/remuneração.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Desempenho de funções	Processo de avaliação	Recompensa pecuniária	• <i>Prémio de produtividade (total ou, em caso de avaliação menos positiva, parcial/nenhum).</i> • <i>Prémio de produtividade.</i> • <i>Sei que há uma remuneração de produção.</i> • <i>É visível na remuneração.</i> • <i>Recompensa monetária.</i> • <i>Havendo lugar a aumentos no ano em curso, as percentagens do aumento têm em consideração a avaliação do ano anterior.</i> • <i>Palavra de apreço e confiança da chefia.</i> • <i>Sentido de dever cumprido.</i> • <i>Há reconhecimento, mas não valorização material.</i>
		Recompensa simbólica	• <i>São atribuídos mais dias de férias.</i> • <i>Agradecimento e novas exigências.</i> • <i>Palavra de apreço e novos objetivos.</i> • <i>Agradecimento verbal.</i> • <i>Agradece-se pela dedicação.</i> • <i>Nenhuma.</i> • <i>Não existe.</i>
		Recompensa inexistente	• <i>Atualmente não existe uma recompensa tangível.</i> • <i>Inexistente.</i> • <i>Não há.</i> • <i>Deveria haver, mas não há.</i> • <i>Não temos recompensa.</i> • <i>Remuneração/satisfação na profissão. (Gestor)</i> • <i>A progressão na carreira e o aumento do vencimento. (Gestor)</i> • <i>Condições de trabalho (horários, recursos tecnológicos, meios de transporte), vencimento, actos directos de reconhecimento do seu valor. (Gestor)</i>
		Valorização do colaborador	• <i>Factor monetário porque é uma recompensa pelo bom trabalho que realiza. (Gestor)</i> • <i>Contacto directo com as chefias, apreço à atenção personalizada. (Gestor)</i> • <i>O reconhecimento do seu trabalho. (Gestor)</i> • <i>Perguntar sempre a opinião de cada um. (Gestor)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Desempenho de funções	Processo de avaliação	Valorização do colaborador	- Bom ambiente na empresa; remuneração adequada; benefícios em várias áreas (ex. formação, seguro de saúde, outras tarefas extra profissional); reconhecimento de objetivos alcançados; reconhecimento do trabalho realizado. (Gestor) - A remuneração e o reconhecimento. (Gestor) - Oferecer condições de trabalho flexíveis, prémios de motivação, incentivos remuneratórios para incentivar colaboradores envolvidos, motivados na empresa. (Gestor) - São atribuídos trabalhos de maior complexidade. - Fica-se encarregue de assuntos de maior responsabilidade. - Responsabilidade por trabalhos mais técnicos.
		Adequação de trabalhos atribuídos	- A minha experiência é justamente o que me garante a posição atual na empresa. - Já fui recrutado devido à minha experiência prévia nesta área. - Envolvimento em projetos de acordo com a experiência anterior ou capacidade pessoal. - Atribuição de um cargo superior. - Maior responsabilidade de trabalhos atribuídos.
	Valorização de conhecimentos e competências	Apreciação informal	“Pancadinha nas costas” – equipa de sucesso. - Respeito e maleabilidade na gestão de tempo e autonomia procedimental. - As minhas ideias e propostas são consideradas e frequentemente postas em prática. - Sempre que existem decisões sou envolvido e a minha opinião é sempre tida em consideração. - É me pedido que acompanhe os restantes colaboradores. - Há uma consciência dos assuntos dominados e da capacidade organizativa. - A minha opinião é muito importante para a nossa equipa. - As minhas ideias são consideradas. - Normalmente, é pedida a minha opinião. - Há maior tendência para se pedir a opinião sobre determinado assunto.
		Aumento salarial	- Aumento do vencimento. - Traduz-se em aumento monetário. - Remuneração mais elevada.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Desempenho de funções	Valorização de conhecimentos e competências	Desadequação de trabalhos atribuídos	• <i>As funções atribuídas não correspondem à minha experiência.</i> • <i>O trabalho que faço não permite utilizar a minha experiência anterior.</i> • <i>Sinto-me desvalorizado perante o trabalho que realizo.</i> • <i>As funções não correspondem às minhas competências.</i> • <i>Se a minha experiência fosse valorizada teria outras funções.</i> • <i>Desempenho uma função que em nada corresponde aos meus conhecimentos e competências.</i> • <i>As minhas funções não correspondem às habilitações e conhecimentos que tenho.</i> • <i>O cargo que exerço não corresponde à experiência que tenho.</i> • <i>Porque apesar dos esforços, nunca há uma recompensa visível ou de qualquer outra forma.</i>
		Ausência de recompensas	• <i>A valorização... implica recompensa.</i> • <i>Se fosse valorizada, seria devidamente recompensada.</i> • <i>Havendo valorização, deveria haver recompensa. Para mim, não há.</i> • <i>Julgo que a minha opinião deveria ser tida em conta nos assuntos que domino e não é.</i> • <i>Nunca me é perguntada a minha opinião.</i> • <i>Sabendo os meus conhecimentos, nunca a entidade patronal quis pôr em prática algumas das minhas ideias.</i>
		Ausência de apreciação informal	• <i>Poderia, pelo menos, haver consideração pela minha opinião. A experiência também ensina.</i> • <i>A prática ao longo dos anos também nos traz conhecimentos, portanto a chefia também devia considerar o que a experiência me ensinou.</i> • <i>Se valorizassem pediam a opinião.</i> • <i>Aprendemos ao longo da vida e acho que tenho a experiência trazida pela idade que merecia ser ouvida.</i> <i>Trabalhadores experientes, empresa satisfeita.</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Desempenho de funções	Oportunidade em empresa de maiores dimensões	Melhores condições remuneratórias	• Melhor remuneração. • Para ganhar mais. • Remuneração (embora tenha a situação de contratos, condições de trabalho e tipo de trabalho). • Dependeria da remuneração. • Melhor salário. • Se o salário fosse melhor. • Uma empresa maior proporciona mais desafios, a nível de trabalho (mais diversificado) e na relação com outros (colegas e/ou clientes). • Evolução pessoal • Para obter uma maior experiência numa empresa que, à partida, terá maior rigor e mais procedimentos. • A vida é feita de mudanças, por isso seria uma oportunidade de crescer pessoal e profissionalmente. • Se as funções atribuídas me permitissem adquirir mais conhecimento e competências, sem dúvida. • Valorizo o meu crescimento pessoal e profissional. • Novos desafios, adquirir novos conhecimentos e experiências. • Dependeria da cultura interna, da possibilidade de evolução e da autonomia para criar. • Gosto de me desafiar, o status quo é confortável, mas o desafio... é o desafio. • Maiores perspetivas de evolução e diferentes oportunidades. • Oportunidade de adquirir novas experiências. • Novos desafios. • Oportunidade de evoluir. • Estamos sempre a tempo de melhorar, novas oportunidades devem sempre ser consideradas. • Gostava de aprender coisas novas. • Seria um bom desafio. • Mais possibilidades de aplicar os meus conhecimentos e assim evoluir na carreira.
		Crescimento pessoal e profissional	
		Evolução na carreira	• Se as condições apresentadas me permitissem evoluir na carreira. • Gostava de evoluir na carreira e numa empresa maior penso que teria mais possibilidades. • Quem não deseja evoluir na sua carreira?

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Desempenho de funções	Oportunidade em empresa de maiores dimensões	Organização e sistematização do trabalho	- Experiência em organização com outros métodos de trabalho e esquema de funcionamento. - As multinacionais quando comparadas com pequenas empresas conseguem organizar e sistematizar melhor o trabalho. - Penso que a organização, a análise do rendimento do pessoal e a gestão de recursos seriam bem melhores. - Ensino secundário. - Escola. - Num curso. - Ensino secundário e universitário. - Formação escolar. - Frequência de ensino particular. - Ensino. - Escola e faculdade. - Instituto de línguas. - Na escola aprendi francês e russo fazendo parte do programa.
	Desenvolvimento de competências linguísticas	Formal	- Autodidata. - Cursos online (sem certificação). - Experiência em ambiente multinacional. 2 anos no país. - Viagens. - Vivi em Inglaterra. - Vivi 18 anos na Suíça.
		Não formal	- Experiências profissionais. - Em férias fora do país. - Filmes. - Residência em França durante alguns anos. - Contacto direto com pessoas que falam essa língua (online). - Utilizamos várias vezes o inglês para comunicar. - Normalmente em inglês, por vezes também em francês.
Categoria II: Língua(s) e cultura(s) no local de trabalho	Dinâmicas de interação cultural	Informal	- A física e química também servem para comunicar. - Normalmente em inglês através de Skype ou email. - Por vezes em espanhol. - Eles compreendem mais ou menos a nossa língua e nós também tentamos compreender. - Todos falam português. - Eles até falam bem português.
		Comunicação	

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria II: Língua(s) e cultura(s) no local de trabalho	Dinâmicas de interação cultural	Comunicação	• <i>Eles até falam bem português.</i> • <i>Em inglês e por vezes por linguagem gestual.</i> • <i>Conversação direta, pessoalmente em reuniões.</i> • <i>Verbal ou por escrito, depende.</i> • <i>Em inglês.</i> • <i>Eventualmente a nível de horário.</i> • <i>Nada de especial.</i> • <i>Por vezes a língua inglesa não é adequada ao que se quer dizer, pois não entendemos todos o mesmo. Não se fala bem bem o inglês.</i> • <i>Não existem divergências que careçam de referência.</i> • <i>Situações pontuais.</i> • <i>Às vezes sobre futebol.</i> • <i>Feitios.</i> • <i>Raramente existem divergências.</i> • <i>O facto de serem de outro país não influencia em nada. As poucas divergências ou discussões são causadas por falta de entendimento, diálogo ou organização.</i> • <i>Nunca houve.</i> • <i>Situações de trabalho, normais no dia a dia.</i> • <i>Até agora ainda não identifiquei nada.</i> • <i>Por vezes algumas divergências nas formas de execução.</i> • <i>Divergências na forma de executar projetos.</i> • <i>Discussão de estratégias de abordagem de problemas.</i> • <i>Falta de trabalho de equipa. Guerra de egos e funções.</i> • <i>Situação de trabalho não falo com essa pessoa... (devido ao local de trabalho/trabalho em si, não a racismo).</i> • <i>Cada um com o seu feitio, não parece que existam discussões de maior importância.</i> • <i>Às vezes é mais fácil entendermo-nos com os da terra (sem desconsideração para ninguém).</i> • <i>Acho que não há nada de muito importante, certas nacionalidades têm feitios mais vincados mas é normal.</i>
		Divergências	

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria II: Língua(s) e cultura(s) no local de trabalho	Dinâmicas de interação cultural	Divergências	• <i>É normal ter mais afinidade com uns do que com outros. Também há chatices com os portugueses.</i> • <i>Temos de nos adaptar ao sítio onde estamos e nem sempre todo o tipo de pessoas o sabe fazer.</i> • <i>Nem sempre é fácil sermos aceites. Tem que se ter paciência e insistir...</i> • <i>Juízos de valor, às vezes criam confusões.</i> • <i>Divergências há sempre, principalmente quando há diferenças culturais, felizmente que foi-nos facultado o dom da palavra e do raciocínio para eliminar essas divergências.</i> • <i>Principalmente para a actualização dos meus soft skills bem como dos hard skills.</i> • <i>Aquisição/reciclagem de conhecimentos.</i> • <i>A não actualização dos funcionários corresponde à empresa ficar para trás em relação à concorrência.</i> • <i>Para estarmos actualizados.</i> • <i>Mais formação em fiscalidade para consolidar conhecimentos.</i> • <i>Acompanhar as últimas técnicas de gestão, fiscais e contabilísticas.</i> • <i>Estar sempre actualizado, nomeadamente relativamente às normas de qualidade, ambiente, segurança e saúde no trabalho.</i>
Categoria III: Processos formativos em contexto laboral	Relevância	Necessidade de actualização permanente	• <i>É importante rever conceitos.</i> • <i>Actualização para melhor desempenho.</i> • <i>Para fazer melhor o trabalho.</i> • <i>Se a tecnologia está sempre em mudança, é necessária actualização.</i> • <i>Melhoria contínua.</i> • <i>Para estar mais informada dos obstáculos que nos possa aparecer.</i> • <i>Um bom profissional deve ter formação contínua, até mesmo para actualização.</i> • <i>Para além de considerar importante a constante actualização de conhecimentos, no meu cargo é necessário todos os dias estar a par de nova legislação e conhecimentos práticos das áreas de responsabilidade.</i> • <i>Melhoria das capacidades.</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Processos formativos em contexto laboral	Relevância	Necessidade de atualização permanente	• <i>Atualização e aquisição de mais conhecimentos.</i> • <i>Porque acaba por me deixar mais a par das novas tendências do mercado e a aprofundar os meus conhecimentos na área.</i> • <i>É muito importante estarmos actualizados. Por exemplo, na área em que me encontro saber as complicações que podem surgir após os tratamentos para evitar problemas futuros para as clientes e também para a empresa.</i> • <i>É prático e melhora os conhecimentos.</i> • <i>A formação é fundamental para consolidar e adquirir novos conhecimentos.</i> • <i>Nunca é mau adquirir conhecimento.</i> • <i>Actualização de conhecimentos.</i> • <i>Mais conhecimento.</i> • <i>Para melhorar as minhas competências.</i> • <i>Gosto de estar sempre atualizada.</i> • <i>Para saber melhor realizar as funções pretendidas.</i> • <i>Para ter uma mais fácil adaptação ao método de trabalho da empresa é necessária estar sempre em actualização.</i> • <i>Actualização de competências e aprendizagem contínua.</i> • <i>Formação em equipamentos novos que vão surgindo para substituir os velhos.</i> • <i>Embora muitas das coisas o trabalhador já sabe, nunca é demais relembrar e aprender sempre um bocadinho mais...</i> • <i>Adquirir novas competências.</i> • <i>Aumento de competências profissionais, mesmo que incida sobre conteúdos que já conheço, há sempre um detalhe ou um reforço de conhecimento.</i> • <i>Valorização do trabalhador para ser mais produtivo.</i>
		Melhor desempenho	• <i>Para fazer o trabalho correctamente.</i> • <i>É uma mais valia para podermos dar mais rendimento e mais qualidade de trabalho.</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Processos formativos em contexto laboral	Relevância	Melhor desempenho	• <i>Para fazer o trabalho correctamente.</i> • <i>É uma mais valia para podermos dar mais rendimento e mais qualidade de trabalho.</i> • <i>É importante a fim de evitar certos acidentes de trabalho, a fim de efectuarmos o nosso trabalho de forma ao cliente ficar satisfeito...</i> • <i>Formação é sempre necessária para desenvolver um trabalho mais eficaz.</i> • <i>Para estar apta para o trabalho exigido.</i> • <i>Maior conhecimento, melhores processos, mais eficácia, melhores resultados.</i> • <i>Na área de marketing porque não é a minha área de formação e penso que seria importante para melhorar o meu desempenho na empresa.</i> • <i>Conhecer todos os botões da máquina, manípulos e acerca de montagem de trabalhos seria importante para mim.</i> • <i>Qualquer tipo de formação que se adeque ao trabalho que faço.</i> • <i>É sempre preciso formação para diversificar conhecimentos e, assim, desempenhar melhor as funções.</i> • <i>Se for sobre as máquinas o porquê dos sacos saírem mal e como corrigir o problema.</i> • <i>Existe sempre necessidade de formação, nem que seja para aperfeiçoamento da qualidade do nosso trabalho.</i> • <i>A formação ao longo da vida é imprescindível ao crescimento pessoal dos funcionários e à melhoria dos processos nas empresas.</i> • <i>Sem formação, não há desenvolvimento. Ocorre estagnação. Estamos num mundo em permanente mudança.</i> • <i>Evolução, novas aprendizagens e conhecimentos na execução das nossas funções, no contato direto com as pessoas: formandos, formadores e em termos gerais.</i>
		Evolução pessoal	

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Processos formativos em contexto laboral	Relevância	Evolução pessoal	• <i>Evoluir (como pessoa e profissional) nunca é demais.</i> • <i>Desenvolvimento e satisfação pessoal.</i> • <i>É sempre bom aprender.</i> • <i>É sempre importante ter formações que respondam aos interesses e necessidades pessoais.</i> • <i>A necessidade do ser humano de se instruir é infinita.</i> • <i>Motivação pessoal.</i> • <i>Os resultados das formações foram quase nulos tendo em conta os custos em termos absolutos e relativos.</i>
	Irrelevância	Relação custo-benefício	• <i>Perde importância face aos custos associados.</i> • <i>É feito um levantamento junto dos colaboradores das necessidades que sentimos.</i> • <i>Através de um levantamento de necessidades de formação. (Gestor)</i> • <i>Mediante consulta directa aos colaboradores. (Gestor)</i> • <i>Através de um inquérito interno aos colaboradores, que identificam as suas necessidades. (Gestor)</i> • <i>É feito um levantamento de necessidades. (Gestor)</i> • <i>Procura-se ir ao encontro das necessidades expressas pelos colaboradores. (Gestor)</i>
	Planeamento	Levantamento de necessidades	• <i>É realizada uma avaliação de necessidades de cada função. (Gestor)</i> • <i>Consulta-se os trabalhadores. (Gestor)</i> • <i>Faz-se um levantamento das necessidades de formação de cada colaborador consoante as funções que as funções que esse colaborador tem na empresa. (Gestor)</i> • <i>Através de questionários aos colaboradores para conhecer as suas necessidades. (Gestor)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Processos formativos em contexto laboral	Planeamento	Sugestão do(s) colaborador(es)	• <i>Eu sugiro e muitas vezes vou por conta própria.</i> • <i>Toda a equipa sugere, falamos uns com os outros.</i> • <i>Penso que podemos sugerir colocando na caixa das sugestões.</i> • <i>Muita das vezes, a pedido dos funcionários para melhoria de algo dentro da empresa.</i> • <i>Pelos próprios colaboradores quando sentem necessidade de formação.</i> • <i>Por iniciativa própria e dos colegas de trabalho.</i> • <i>Procuramos aquelas que têm mais interesse no âmbito do nosso trabalho.</i> • <i>Por vezes sugerimos nós.</i> • <i>Normalmente, sugerimos à entidade patronal que depois pode ou não concordar.</i> • <i>Muitas vezes somos nós que dizemos ao patrão e ele depois concorda ou não. A maior parte das vezes vamos por conta própria.</i> • <i>Nós! Mas geralmente vamos por conta própria.</i> • <i>Eu costumo sugerir mas o mais habitual é ter de procurar fora da empresa (fora do horário laboral).</i> • <i>A entidade patronal indica por email as formações disponíveis.</i> • <i>A gestão de formação é feita pela entidade patronal e enviada por email.</i> • <i>A entidade patronal divulga no placard que temos na entrada da empresa.</i> • <i>A entidade patronal sugere por mail.</i> • <i>O patrão comunica directamente aos colaboradores que manifestaram interesse ou cuja função exija.</i>
		Sugestão da entidade patronal	• <i>A entidade patronal envia por email ou então afixa no quadro.</i> • <i>São sugeridas pela entidade patronal.</i> • <i>Pela entidade patronal se os colaboradores não tomam a iniciativa.</i> • <i>São sugeridas conforme as necessidades pela chefia.</i> • <i>Normalmente, pelo patrão.</i> • <i>A entidade patronal é quem escolhe.</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Processos formativos em contexto laboral	Planeamento	Indicação dos Serviços de Formação	• <i>Os centros entram em contacto com a entidade patronal e informam do que está disponível.</i> • <i>Os centros de formação enviam uma listagem com a indicação das formações que têm.</i> • <i>São os centros de formação que indicam o que têm.</i> • <i>Os centros de formação avisam do que está disponível.</i> • <i>O Serviço de Formação da área costuma dizer o que há.</i> • <i>Deve cumprir-se o que é de lei.</i> • <i>A maior preocupação era cumprir o número de horas imposto por lei.</i> • <i>Procura-se cumprir as horas impostas legalmente. (Gestor)</i> • <i>É elaborado um plano de forma a cumprir o nº de horas legais. (Gestor)</i> • <i>São escolhidas de forma a cumprir a lei. (Gestor)</i> • <i>Não é considerado prioritário. (Gestor)</i> • <i>Falta de tempo para considerar este aspecto. (Gestor)</i> • <i>Nem sempre são de interesse comum.</i> • <i>Distinção de profissões.</i> • <i>Dependia da área.</i> • <i>Formações direcionadas.</i> • <i>As formações às vezes são específicas para determinados postos de trabalho.</i>
		Imposição legal	• <i>As formações só são para algumas áreas.</i> • <i>A entidade patronal preocupa-se mais com formações para determinados postos.</i> • <i>A formação é mais para algumas áreas em específico.</i> • <i>A formação está mais voltada para cargos superiores.</i> • <i>Nem todos dão valor à formação e atualização de conhecimentos, considerando que os anos de experiência valem mais ou não querendo perder tempo com isso.</i>
		Desvalorização	• <i>Muitos não se mostram interessados em participar.</i> • <i>Não querem.</i> • <i>Porque não querem saber.</i> • <i>Porque nem todos se interessam.</i>
		Dependente da área	
	Participação	Desinteresse	

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Processos formativos em contexto laboral	Participação	Desinteresse	- Acho que na área da construção civil não há grande estímulo ou sensibilidade. - As pessoas não são devidamente sensibilizadas para a importância de ter formação. - As pessoas nem sempre têm interesse e a entidade patronal também não procura motivar. - Muitos também não têm interesse. - Alguns não entendem o valor da formação. - Primeiro é preciso haver interesse e motivação e, a maior parte das vezes, não há. - Às vezes não há interesse porque se associa a formação à escola. - Há muito desinteresse... talvez porque às vezes a formação é estar a olhar para uma pessoa a debitar conteúdo umas horas... - Enquanto a formação for falar de um assunto umas horas e nada mais, haverá desinteresse. - Os colaboradores não têm disponibilidade para se ausentar das obras. - É difícil haver disponibilidade. - É muito complicado disponibilizarem os trabalhadores para formação no horário de trabalho. - Difícilmente nos dispensam para formação. - É difícil termos tempo para a formação. - Existe sempre quem acaba por faltar (falta de incentivo financeiro muitas das vezes).
		Indisponibilidade	- Há quem falte... - Dependendo do horário, há sempre quem falte. - São realizados pequenos questionários com fins estatísticos. - É realizado um inquérito no final. - Normalmente, passam um inquérito para preencherem. - No final é dado um questionário para avaliarmos o formador. - O formador era avaliado através de um questionário que nos davam.
	Avaliação	Assiduidade	
		Tratamento estatístico	

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Processos formativos em contexto laboral	Avaliação	Tratamento estatístico	• <i>É efetuado um inquérito para saber se a formação teve um impacto positivo.</i> • <i>É habitual passarem um questionário. Acho que é sobretudo para avaliar o formador.</i> • <i>Passam um questionário para saber se correu tudo bem.</i> • <i>Temos de responder a um questionário para fins estatísticos.</i> • <i>Há um inquérito para estatística.</i> • <i>É realizado um inquérito.</i> • <i>Pedem para preencher um questionário.</i> • <i>Costuma haver um questionário para preenchermos no final.</i> • <i>Dão-nos um questionário para avaliarmos a formação e o formador.</i> • <i>Temos de responder a um inquérito que permite ao formador corrigir o que estiver menos bem.</i> • <i>Preenchemos um questionário.</i> • <i>É preenchido um inquérito.</i> • <i>A prática dita se a formação foi eficaz ou não.</i> • <i>São formações muito práticas e que geralmente são logo acompanhadas e por isso não há necessidade de serem avaliadas.</i>
		Prática	• <i>A prática indica se a formação foi bem dada.</i> • <i>Pela prática torna-se evidente se a formação foi boa ou não.</i> • <i>Na prática se vê a eficácia da formação.</i> • <i>Verifica-se na prática se o formador transmitiu bem os conteúdos.</i> • <i>É avaliada para saber se aprendemos bem.</i>
		Testagem de conhecimentos	• <i>É sempre útil atribuir uma avaliação para que possamos da próxima fazer melhor.</i> • <i>Para verificar se os presentes perceberam o que foi dado na formação.</i> • <i>É só para cumprir requisitos legais não é preciso avaliar.</i>
		Desvalorização	• <i>Não se faz qualquer avaliação.</i> • <i>Mesmo quando se responde a questionários, depois não se sabe nada dos resultados.</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Processos formativos em contexto laboral	Avaliação	Desvalorização	- Nunca soube qual o tratamento que faziam à informação recolhida nos questionários... - Por vezes responde-se a questionários mas nunca se sabe o que fazem com os resultados. - Que eu saiba nunca se avalia nada. - Acho que não há nenhuma avaliação séria... - Redução dos erros/falhas, melhoria nos procedimentos. (Gestor) - Melhor qualidade no trabalho. Menores erros no trabalho. Menos situações de pós-venda. (Gestor)
		Qualidade do trabalho	- Colaboradores ficam mais capazes de desempenhar as suas funções e isso irá reflectir-se na sua produtividade. (Gestor) - Melhoria do desempenho dos trabalhadores. (Gestor)
	Benefícios	Desenvolvimento de competências	- Melhoria do desempenho da actividade dos colaboradores. (Gestor) - Melhoria no exercício da atividade profissional. (Gestor) - Aplicação de conhecimentos e desenvolvimento de novas áreas de negócio. (Gestor) - Desenvolvimento de competências. (Gestor)
		Motivação	Melhoria na motivação da equipa. (Gestor)
		Relação custo-benefício	- Como já referi, julgo que os custos superam os benefícios. (Gestor) - Permite que se sintam valorizados no contexto da empresa. (Gestor) - Melhoria da motivação e enquadramento nos processos produtivos da empresa. (Gestor) - Reconhecem a importância/investimento no trabalhador. (Gestor)
	Inclusão dos trabalhadores	Valorização	- Para que se sintam motivados e satisfeitos com o seu papel na empresa. (Gestor) - Os trabalhadores ficam mais satisfeitos, pois sentem que a empresa se preocupa com eles e está a investir neles. (Gestor) - Como valorização individual. (Gestor) - Reflecte-se no seu desempenho e logo melhor reconhecimento e remuneração. (Gestor)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Processos formativos em contexto laboral	Inclusão dos trabalhadores	Atualização	Os trabalhadores precisam vestir a camisola para que a empresa possa colher benefícios financeiros. Mais importante ainda, precisam de acompanhar a evolução das técnicas de instalação de equipamentos e materiais. Ainda assim, existem muitos trabalhadores que já foram bons técnicos e que hoje em dia não correspondem ao que é necessário numa obra. (Gestor)
		Conscientização	- Para terem a consciência de que podem fazer um bom trabalho. (Gestor) - Tomando consciência do seu valor, teremos trabalhadores mais satisfeitos. (Gestor)
		Incomportáveis	- Tendo em conta os horários de trabalho, as dificuldades das empresas e a dificuldade em conciliar a formação com a actividade das empresas não é fácil operacionalizar as 40 horas. Diria mesmo que uma semana para formação é completamente incomportável. (Gestor) - Considerando que o estado atual do tecido empresarial não é nada fácil, 40h são perfeitamente inadmissíveis. (Gestor) - Nem sempre podemos dispensar os colaboradores para a formação logo as 40 horas parecem um meio termo aceitável. (Gestor)
	40 horas anuais	Aceitáveis	- Julgo que chegam para renovar os conhecimentos profissionais. (Gestor) - Ao longo do ano se forem repartidas podem ser realizadas com tranquilidade. (Gestor) - A formação deve ser feita quando necessária e ajustada às necessidades pelo que 40h parecem-me aceitáveis. (Gestor) - Penso que são suficientes para a atualização dos colaboradores nas diferentes áreas. (Gestor) - Parece-me uma quantidade adequada. (Gestor) - O número de horas é suficiente para exercer determinado trabalho sem pôr em causa a vida pessoal. (Gestor)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Processos formativos em contexto laboral	40 horas anuais	Insuficientes	• <i>As formações devem ser dadas para cada especialidade e olhando para o estado atual dos técnicos, há grandes necessidades de formação, pelo que 40h não serão seguramente suficientes. (Gestor)</i> • <i>É um custo porque implica a ausência dos funcionários na actividade que realizam. (Gestor)</i> • <i>Existem sempre custos associados – sejam financeiros ou de ausência de mão de obra por esse motivo, que têm impacto nos níveis directos de produtividade da empresa. (Gestor)</i>
		Custo	• <i>Tornar-se-á um custo apenas se sair fora do contexto das necessidades de formação. (Gestor)</i> • <i>Depende da área. Existem cursos com custo, a pagar pela empresa, outros não. (Gestor)</i> • <i>Torna-se um custo se não for no contexto da necessidade/área identificada. (Gestor)</i> • <i>Se a formação for eficiente pode tornar-se um lucro. (Gestor)</i> • <i>Formação só é um custo se não for levada a sério. (Gestor)</i> • <i>É um investimento com possível retorno. (Gestor)</i> • <i>Acho que a formação nunca pode ser considerada um custo, pois traz retorno. (Gestor)</i> • <i>O custo de uma formação é facilmente amortizado pela inexistência de: pós-venda, correções de receção provisória. Também é importante para a percepção dos gestores operacionais da melhor maneira de empregar os recursos escassos de uma empresa. (Gestor)</i>
	Implicações		
		Retorno	

APÊNDICE Q:

Análise de conteúdo proposicional dos documentos pessoais emanados do processo formativo *Mapear talento: Gestão, avaliação e operacionalização de competências*

As abreviaturas que se seguem são utilizadas para identificar a fonte das unidades de registo: Fórum/Chat (F/C); Diário de Bordo (DB); Tarefa (T)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Vivências	Passado	Saudade	• <i>Estas canções fazem-me sentir saudades do passado. (F/C)</i> • <i>Lembram o passado. Os sonhos que tinha, nem todos se concretizaram...(F/C)</i> • <i>Olhando para trás a infância foi o melhor momento da minha vida. Gostava que os meus filhos aproveitassem as brincadeiras ao livre que aproveitei. (F/C)</i> • <i>O passado está para trás, mas é nele que nos baseamos para construir o presente. (DB)</i> • <i>Sinto saudades da minha infância. Acho que foi dos meus momentos mais felizes. (DB)</i> • <i>Aprendi a nadar e a andar de bicicleta durante a minha infância. São lembranças que recordo com carinho. (T)</i> • <i>Os meus avós foram talvez as pessoas mais importantes da minha infância e de parte da minha adolescência. É impossível não sentir saudades. (DB)</i> • <i>Ter cumprido o serviço militar foi dos momentos mais marcantes e duros da minha vida. Tenho saudades do convívio com os camaradas e das amizades que a vida se encarregou de separar. (T)</i> • <i>Da minha infância relembro o meu avô. Passei pouco tempo com ele, pois morreu cedo, mas é a minha memória mais bonita. (DB)</i> • <i>Sinto falta da calma de outros tempos. Tudo era mais calmo e tudo se fazia. (DB)</i> • <i>A minha mãe cuidou de mim sozinha, foi mãe e pai. Que saudades... A personalidade forte que tenho a ela o devo. (DB)</i> • <i>O meu maior sonho quando era pequeno era ser actor. Não sou (como é óbvio). Nem me tinha apercebido da saudade que sinto de sonhar...(DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Vivências	Passado	Saudade	• <i>Quando somos pequenos, temos sempre pressa de crescer. Sinto falta dos momentos que tive com os familiares que já partiram, que me ajudaram a crescer e a tornar-me em quem sou hoje. (DB)</i> • <i>Relembrar quem fui e descobrir que sinto saudades dessa criança. Maravilhoso e triste. (DB)</i> • <i>Foi o meu pai quem me ensinou a andar de bicicleta. Quando tirou as rodinhas, espalhei-me no chão, mas foi um dos meus maiores momentos de aprendizagem porque ainda recordo as palavras do meu pai: “sempre que caíres trata as feridas e levanta-te. Nunca te esqueças.” (DB)</i> • <i>Comecei a aprender a nadar aos 5 anos. O meu avô era dos Açores e foi ele que me ensinou com a maior paciência do mundo. (DB)</i> • <i>Aprendi a conduzir ainda durante a minha adolescência. O meu pai ensinou-me a conduzir o tractor que tinha sido do meu avô. (T)</i>
		Aprendizagens	• <i>Aprendi a cozinhar ainda pequena. Aliás os meus melhores pratos são ainda os que a minha avó me ensinou a fazer. (DB)</i> • <i>Fiz o meu primeiro bolo aos 8 anos. Lembro-me de ter deixado a cozinha virada do avesso e acho que os meus pais fizeram um grande esforço por comer aquele bolo (não posso dizer que tenha saído muito bem). (DB)</i> • <i>Aprender a ler foi a grande aprendizagem da minha infância. Adorava a minha professora primária. (T)</i> • <i>A minha tia ensinou-me a fazer ponto cruz. Foi um dos passatempos que tive durante a minha infância. (DB)</i> • <i>Aprendi a conduzir cedo. Foi o meu tio quem me ensinou. Quando resolvi arrancar com o carro sozinho, a coisa não correu bem. Mas acredite que nesse dia aprendi muitas coisas...(DB)</i> • <i>Os meus pais queriam que fôssemos responsáveis, por isso eu e os meus irmãos começámos a trabalhar ainda enquanto estudávamos. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Vivências	Passado	Aprendizagens	• <i>Na minha infância, o meu momento mais marcante foi quando aprendi a ler e a escrever. Que alegria. (DB)</i> • <i>O serviço militar foi o meu grande momento de aprendizagem e de amadurecimento. (T)</i> • <i>A D. Idalina vivia na casa em frente à minha. Era uma senhora já com muita idade que me ensinou a fazer velhoses. Também conta como aprendizagem? É das minhas memórias mais queridas. (DB)</i> • <i>Hoje é tudo a correr, ninguém tem tempo para nada, ninguém tem tempo para ninguém...</i> • <i>O Variações é que tinha razão só estamos bem onde não estamos. Passamos a vida a queixarmo-nos. (F/C)</i> • <i>Estamos sempre com pressa. A pressa é tanta que nem sei se se vive. (F/C)</i> • <i>Homem sábio este! Nem sei como não gostavam das suas músicas se é tudo verdade. Nasceu antes do tempo, coitado. (F/C)</i> • <i>Se existe palavra para descrever os dias de hoje é ansiedade. (F/C)</i> • <i>Todos sofremos de ansiedade. (F/C)</i> • <i>Acho que nunca estivemos tão sozinhos porque nunca há tempo para nada. (F/C)</i>
			• <i>Vivemos na ansiedade de amanhã ser melhor. (F/C)</i>
	Presente	Ansiedade	• <i>As canções reflectem bem o que sentimos hoje, sempre ansiosos pelo dia de amanhã. (F/C)</i> • <i>A corrida ansiosa do dia a dia, é assim. (DB)</i> • <i>Já nem sei se alguém consegue viver o dia de hoje...(F/C)</i> • <i>Somos humanos, somos descontentes, mas estas correrias trabalho-casa e casa-trabalho não podem ser saudáveis para ninguém. (DB)</i> • <i>Muitos não aguentam estar nesta ansiedade permanente. Infelizmente sei do que falo. (F/C)</i> • <i>Que difícil é viver na ansiedade de hoje. Aguardar o futuro e não viver o presente. (DB)</i> • <i>Acho que as pessoas que conheço satisfeitas com a sua vida contam-se pelos dedos de uma mão. (DB)</i>
		Insatisfação	

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Vivências	Presente	Insatisfação	• <i>Andamos sempre à procura de alguma coisa ou de alguém que vai tornar a nossa vida melhor. (DB)</i> • <i>É difícil estar-se satisfeito quando nem se tem tempo para os filhos. (DB)</i> • <i>O trabalho consome-nos muito tempo e paciência e a verdade é que às vezes falta-me a paciência para a minha filha. (DB)</i> • <i>É desesperante conseguir que o dinheiro estique para tudo...(T)</i> • <i>Vivemos dias difíceis com pouco tempo para dedicar à família. (DB)</i> • <i>Sinto falta de me sentir desafiada no trabalho. (DB)</i> • <i>Às vezes acho que o meu trabalho podia ser feito por um robô. (DB)</i> • <i>Se não apostar em mim, um dia substituem-me por uma máquina. (DB)</i> • <i>Não é o sonho que sonhei...(DB)</i> • <i>Se calhar temos de nos conformar com o que temos, mas não deixa de ser triste. (DB)</i> • <i>Os meus objectivos continuam por cumprir. (DB)</i> • <i>Há coisas que gostaria de mudar no meu passado e talvez o meu presente fosse mais risonho. (DB)</i> • <i>Estou longe do cumprir o meu sonho mas ainda não perdi a esperança! (DB)</i> • <i>Dou graças a Deus pela família que tenho e por conseguir sustentá-la. (DB)</i> • <i>Sinto-me feliz porque já consegui cumprir alguns objectivos. (DB)</i> • <i>Sentirmo-nos satisfeitos também depende de nós...(DB)</i> • <i>Tenho de conseguir motivar-me sempre para mais e melhor. (DB)</i>
		Satisfação	• <i>Não é fácil conseguir conjugar tudo (trabalho, família, etc) mas sei ser grata ao que tenho.(DB)</i> • <i>Por pouco que seja, devemos agradecer pelo que temos. Eu agradeço todos os dias. (DB)</i> • <i>Podemos ser os nossos melhores motivadores se quisermos. (DB)</i> • <i>Posso dizer que sou feliz com quem sou e com o que tenho. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Vivências	Presente	Satisfação	• <i>Eu não sou muito de me queixar. Com mais ou com menos temos é de agradecer e fazer pela vida. (DB)</i> • <i>Pois, eu satisfeito se calhar nunca estou. Mas também é verdade que eu e os meus não passamos fome por isso cá nos governamos. (DB)</i> • <i>Se eu não gostava de ter mais dinheiro ou outro tipo de trabalho? Gostar gostava mas tenho de me contentar com o que tenho. (DB)</i> • <i>Para a frente é que é o caminho. Temos de aprender a remar, a vida é assim mesmo. (DB)</i> • <i>Olhando para tudo, tenho tanta coisa boa na minha vida. (DB)</i> • <i>O problema é que não paramos para pensar em tudo o que temos de bom. Olhe, nem que seja cama e comida. (DB)</i> • <i>A minha vida é hoje mais fácil do que foi a dos meus avós ou a dos meus pais. (DB)</i> • <i>Tenho saúde, onde dormir e o que comer tenho de estar satisfeito. (DB)</i> • <i>Ainda espero cumprir muitos dos meus sonhos. (DB)</i> • <i>Sou persistente e portanto acho que ainda vou conseguir ir mais além. (DB)</i> • <i>Gostava de um dia poder aplicar muitos dos conhecimentos que sei que tenho. (DB)</i> • <i>Estamos sempre a aprender e as competências que fui adquirindo ao longo da minha vida gostava de conseguir pô-las em acção. (DB)</i>
	Futuro	Aspirações	• <i>Os nossos sonhos vão-se modificando ao longo da vida. Acho que já cumpri alguns (como ser mãe) mas ainda gostava que outros se tornassem realidade. (DB)</i> • <i>Gostava que as minhas aprendizagens fossem valorizadas. (DB)</i> • <i>A minha maior aspiração é ver reconhecido o meu valor enquanto pessoa e profissional. (DB)</i> • <i>Para mim, sonhar é o que nos faz humanos. Espero nunca perder a capacidade de sonhar. (DB)</i> • <i>É o sonho quem comanda a vida. Certo? (DB)</i> • <i>Quero sobretudo ser feliz e fazer felizes os que me rodeiam. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: Vivências	Futuro	Aspirações	• Não perder a capacidade de sorrir mesmo quando tudo está negro é para mim o mais importante objectivo. (DB) • Gosto de pensar que a criança sonhadora ainda vive cá dentro. (DB) • Sonhos? Sempre! Que seria de mim sem eles. • Que bom que ainda tenho sonhos! (DB) • Um dia vou cumpri-los todos. (DB) • Costuma dizer-se que o futuro a Deus pertence e assim é...(F/C) • É interessante que fale no fugir da solidão porque nenhum de nós consegue viver sozinho e se tivermos quem nos apoie é mais fácil. (DB) • Do amanhã ninguém sabe. (F/C) • Quem sabe quanto tempo vai viver? (F/C) • A grande questão é se morrermos amanhã teremos feito tudo o que queríamos? (DB)
		Incerteza	• Saber não recusar quem nos dá a mão é uma aprendizagem. (DB) • Gostava de ter certezas mas não tenho nenhuma... (DB) • Temos de viver no presente porque o futuro é sempre incerto. (DB) • Quem sabe o que vai acontecer amanhã ou daqui a um mês? (F/C) • O futuro será sempre incerto. (F/C) • Penso que construímos o futuro a partir do presente. Se nos focarmos no dia de hoje mais facilmente o de amanhã correrá melhor. (DB) • Gregório é vítima do egoísmo da sua família. Era muito importante quando era ele quem os sustentava, no momento em que deixa de poder fazê-lo passa a ser desprezado. (F/C) • A família acaba por lhe virar as costas quando mais precisa. (F/C)
Categoria II: Metamorfose (s)	Relações pessoais	Egoísmo	• Sacrifica-se pela família e ninguém se sacrifica por ele, nem mesmo a irmã de quem tanto gostava. (F/C) • Penso que a família poderia ajudá-lo (como eles sempre os ajudou) mas isso não acontece. (F/C) • Como acontece com a família, que também o ignorou ... (F/C) • Mostra o quão egoístas podemos ser. (F/C) • Só é valorizado enquanto é útil. Isso acontece tanto na sociedade de hoje, infelizmente. (F/C)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria II: Metamorfose (s)	Relações pessoais	Egoísmo	• <i>Este livro é símbolo do egoísmo humano. Só nos preocupamos com o que gira à volta do nosso umbigo. (F/C)</i> • <i>Cada um só pensa em si. Nesta história acontece isso mesmo. (F/C)</i> • <i>Que história tão actual. Puro egoísmo humano. (F/C)</i> • <i>O retrato da espécie humana. (F/C)</i> • <i>O espelho de cada um de nós. (F/C)</i> • <i>Vejo isto aqui no lar todos os dias. É triste mas já não me surpreende. (DB)</i> • <i>Velhinhos órfãos de filhos e família. Vemos isso aqui todos os dias. (DB)</i> • <i>Querer ajudar o próximo hoje é tão mas tão raro que até se desconfia. (DB)</i> • <i>Quando se perde capacidades e se deixa de ser útil é se desprezado é o que acontece com a personagem principal. (DB)</i> • <i>Dói ser completamente desprezado pela família. (F/C)</i> • <i>Acho que ele morre de desgosto e não da transformação em bicho. (DB)</i> • <i>Que conhecidos e amigos nos voltem as costas já não é uma novidade, agora a família... (F/C)</i> • <i>Este tipo de desprezo convivo com ele todos os dias. (DB)</i> • <i>Este tipo de situação acontece nos dias de hoje e neste ramo infelizmente convivo com isso todos os dias. (DB)</i>
		Desprezo	• <i>Às vezes pergunto-me porque há tantas pessoas a sofrer de depressão e acho que a resposta está no desprezo e falta de atenção dada a muitas. (DB)</i> • <i>Preocupa-me ver tantos idosos desprezados. (DB)</i> • <i>Filho és, pai serás e no entanto voltamos tão facilmente a cara aos nossos. (DB)</i> • <i>Quantos estão votados à solidão? Ninguém imagina o que é lidar com o desprezo das famílias. (DB)</i> • <i>Fui visitar uma vizinha ao hospital neste fim de semana e lembrei-me logo desta história. Quando a própria família não quer saber de nós como será? (DB)</i> • <i>E a tristeza no olhar de quem sabe que não virá ninguém visitar? (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria II: Metamorfose (s)	Relações pessoais	Desprezo	• <i>E a dor de alma de estar só? Essa nenhum comprimido alivia. (DB)</i> • <i>Convivo com tantos Gregórios todos os dias. (DB)</i> • <i>Durante um período em que os meus pais estiveram desempregados, quem nos ajudava era o meu irmão. Se tivesse tido um acidente, se não nos pudesse ajudar mais como teria sido? Seria eu como esta irmã que o despreza? (DB)</i> • <i>Podia ser uma história de hoje. Os animais conseguem ser mais amigos e mais leais que muitas pessoas. (F/C)</i> • <i>Completamente desprezado por quem ajudou. Por isso é que gosto tanto dos meus cães. (F/C)</i> • <i>O “bicho” humano é capaz do melhor e do pior. É tão fácil estender a mão como tirá-la. (DB)</i> • <i>Nem os pais, nem a irmã se conseguem colocar no lugar do Gregório. (F/C)</i> • <i>A própria família não consegue entender o sofrimento de Gregório. (F/C)</i> • <i>Pensei que a irmã conseguisse manter-se próxima do Gregório, mas também ela o abandona. (F/C)</i> • <i>Mesmo transformado numa barata continua a preocupar-se com os seus. (F/C)</i> • <i>Ninguém faz um esforço por compreender como Gregório se sente. (F/C)</i> • <i>Completamente sozinho, Gregório não tem ninguém que o ajude. (F/C)</i>
		Empatia	• <i>Quando o sofrimento do outro não nos interessa, o que é que isso diz de nós?(DB)</i> • <i>Conseguir compreender a dor do outro é uma qualidade que poucos têm. (DB)</i> • <i>Não sei se são muitas as vezes em que nos comovemos com a dor dos outros. (DB)</i> • <i>Há coisas que a vida se encarrega de nos ensinar. Às vezes olho para os utentes e imagino-me a mim. (DB)</i> • <i>Dizem que me tornei mais fria com os outros. Eu digo que foi isso que os outros me ensinaram. (DB)</i> • <i>Tudo quer bons princípios. Eu procuro ensinar os meus filhos a não fazerem aos outros o que não gostam que façam a eles. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria II: Metamorfose (s)	Relações pessoais	Empatia	• <i>Estará fora de moda preocuparmo-nos com os outros? (DB)</i> • <i>Enquanto seres humanos devemos evoluir, mas o que vejo ultimamente é o andar para trás como o caranguejo numa total despreocupação com o outro. (DB)</i> • <i>Mas hoje em dia alguém se preocupa com alguém? (DB)</i> • <i>Faz o bem não importa a quem. É o que diz o ditado mas quando te fartas de levar pontapés começa a pensar em ti. (DB)</i> • <i>Analizando bem acho que já me preocupei mais com os outros. A determinada altura ganhamos calo. (DB)</i> • <i>Dá que pensar. E quem é mais humano? Nós ou os bichos? (DB)</i> • <i>Bate-se em professores, médicos, enfermeiros. Mas alguém se preocupa com alguém? (DB)</i> • <i>E quem é que se preocupou comigo quando precisei? (DB)</i> • <i>É difícil acompanhar o ritmo da mudança. (DB)</i> • <i>Muito do que sei fui aprendendo com os colegas mais velhos e outras até com mais novos. Temos de nos adaptar às situações. (DB)</i> • <i>Parar é morrer. É preciso acompanhar as mudanças. (DB)</i> • <i>Actualmente tudo é rápido. É como a fast food, tudo tem de estar pronto em tempo record. Para mim, a pressa é inimiga da perfeição. (DB)</i>
	Relações profissionais	Celeridade da mudança	• <i>Se não formos à procura de nos actualizarmos como vamos acompanhar todas as mudanças na empresa? (DB)</i> • <i>A rapidez que nos é exigida não nos permite conversar e aprendermos uns com os outros. (DB)</i> • <i>O ritmo de trabalho é sempre muito corrido e repetitivo. Gostava de aprender outras coisas, gostava que me deixassem fazer outras tarefas. (DB)</i> • <i>Qualquer dia transformo-me numa barata como o Gregório. Tanto sacrifício, tantas horas de trabalho, tantas mudanças e o agradecimento é nulo. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria II: Metamorfose (s)	Relações profissionais	Celeridade da mudança	• <i>Ao trabalhador pede-se sempre mais, melhor e mais rápido. E a pessoa por trás do trabalhador?</i> (DB) • <i>A vida é um sopro e nós em vez de a vivermos passamos por ela. O trabalho consome grande parte da nossa vida.</i> (DB) • <i>Tudo muda muito rápido. Se nos fechamos à aprendizagem não avançamos.</i> (DB) • <i>Gregório é agora um inútil, já ninguém lhe dá valor (se é que alguma vez lhe foi dado).</i> (F/C) • <i>Depois de se ter empenhado em pagar a dívida dos pais, é descartado pelo patrão (e pela família) como inútil.</i> (F/C) • <i>Já não pode dar lucro à empresa? Então já não interessa.</i> (F/C) • <i>Não vende? Não presta!</i> (F/C) • <i>É uma excelente metáfora [...] do quanto nos empenhamos no trabalho, e a retribuição que temos...</i> (F/C) • <i>Atrasou-se uma vez o patrão foi a correr ver o que se passava, mas nunca se lembrou de o elogiar pelo bom serviço.</i> (F/C) • <i>Até podemos já ter dado muito à empresa, mas se estivermos incapacitados de alguma forma somos logo considerados inúteis.</i> (DB) • <i>Muitas vezes focamo-nos só no trabalho e a família fica para trás. Um dia já não conseguimos dar o nosso melhor, já não interessamos.</i> (DB)
		Inutilidade	• <i>O trabalho consome-nos. E depois quando já não restar nada?</i> (DB) • <i>O trabalhador só é útil enquanto rende, depois...</i> (DB) • <i>Quando não nos dão o devido valor é o mesmo que passar um atestado de incompetência/inutilidade.</i> (DB) • <i>Com o passar do tempo e se não nos são dadas oportunidades acabamos por nos sentir quase como inúteis.</i> (DB) • <i>Mas alguém se sente verdadeiramente valorizado em algum sítio? Eu sinceramente acho que não e não é só a questão do salário é também os trabalhos que atribuem.</i> (DB) • <i>Saber elogiar/agradecer aos colaboradores também é importante para que se sintam úteis e valorizados.</i> (DB)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria II: Metamorfose (s)	Relações profissionais	Frustração	• <i>Gregório sente-se frustrado por não conseguir ir trabalhar e continuar a ajudar a sua família. (F/C)</i> • <i>Deve ser frustrante ver-se impossibilitado de ir trabalhar e cuidar da família. (F/C)</i> • <i>Quando não consigo resolver problemas que afectam o meu trabalho, sinto-me frustrada. (DB)</i> • <i>É uma desilusão ver as minhas competências subvalorizadas. (DB)</i> • <i>Lido com o desapontamento todos os dias quando vou para o trabalho e o meu valor não é reconhecido. (DB)</i> • <i>Não me é dada oportunidade de aplicar as competências que fui adquirindo ao longo da minha vida profissional. (DB)</i> • <i>Sinto-me desapontada com as minhas funções. (DB)</i> • <i>Penso que poderia fazer mais pela empresa se me fosse dada essa possibilidade. (DB)</i> • <i>Sinto-me desapontada por não poder fazer mais pelos utentes. (DB)</i> • <i>As condições de trabalho são desapontantes. (DB)</i> • <i>Gostava que o meu trabalho fosse mais apreciado. São poucas as vezes em que não me sinto desiludido com comentários. (DB)</i> • <i>Sacrifico muito pelo gosto que tenho pelo meu trabalho, mas sinto-me muitas vezes desiludido com a falta de apreço. (DB)</i> • <i>Críticas construtivas ajudam a crescer, mas quando são, na maior parte das vezes, destrutivas chega a ser frustrante. (DB)</i> • <i>Analisando bem as minhas competências, como posso não me sentir desiludido com o trabalho indiferenciado que faço? (DB)</i> • <i>Ter uma chefia que acredita em nós e na nossa evolução é uma bênção. (DB)</i>
		Evolução	• <i>Quando nos são dadas condições, conseguimos evoluir e adquirir outras competências que podem ser uma mais valia para a empresa. (DB)</i> • <i>Acho que a formação pode ser uma ferramenta importante para evoluirmos a nível pessoal e profissional. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria II: Metamorfose(s)	Relações profissionais	Evolução	• <i>Se calhar todos nós nos transforma-mos ao longo da vida, resta saber se para melhor ou pior...</i> (F/C) • <i>Gregório evolui de humano para bicho. É como que uma evolução ao contrário...</i> (F/C) • <i>Todos passamos por transformações ao longo da vida (para melhor ou pior).</i> (F/C) • <i>Estamos sempre a aprender e se nos for dada oportunidade conseguimos mostrar o que aprendemos.</i> (DB) • <i>A empresa que investe na evolução dos seus trabalhadores é uma empresa vencedora.</i> (DB) • <i>Estava a pensar na tarefa da minha metamorfose e a verdade é que já evolui bem mais do que me tinha apercebido.</i> (DB) • <i>Penso que estamos sempre a evoluir. Se calhar, na maior parte das vezes nem nos apercebemos disso.</i> (DB) • <i>Desejo de evoluir temos todos. O que se vai aprendendo ao longo da vida para isso reconheço onde trabalhamos já é outra questão.</i> (DB) • <i>Estava a olhar para o meu mapeamento de competências eostas as coisas no papel realmente faz toda a diferença. Acho que muitas vezes nem temos a noção do que já evoluímos.</i> (DB) • <i>Gosto destas tarefas da metamorfose e do mapeamento de competências porque me obrigam a pensar sobre o que já consegui atingir e o que ainda preciso limar.</i> (DB) • <i>Interessantes os trabalhos destas sessões. Nunca me tinha posto a reflectir sobre a transformação que as aprendizagens da vida me podem proporcionar.</i> (DB) • <i>Falta-nos muitas vezes tempo para a reflexão e para compreender o progresso já efectuado.</i> (DB) • <i>[...] e o que conseguimos descobrir quando paramos para pensar. Desenvolve-se competências nas situações mais insólitas.</i> (DB) • <i>Uau! E afinal evolui mais do que imaginava...</i> (DB)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria II: Metamorfose(s)	Relações profissionais	Evolução	• <i>Realmente ter tempo para refletir acerca do nosso próprio desenvolvimento é muito importante. (DB)</i> • <i>Nunca dei muita importância a este tipo de coisas, mas a verdade é que olhar para esta pirâmide e para este ciclo é como ver-me de fora para dentro [...] e o que estou diferente hoje... (DB)</i> • <i>Acho que as competências funcionais do Chris centram-se muito na área comercial. (F/C)</i> • <i>O Chris tem grande à vontade com a área comercial [...] (F/C)</i> • <i>O Chris têm grande aptidão para a área comercial [...] (F/C)</i> • <i>Tem tudo para ser um excelente vendedor (menos o produto). (F/C)</i> • <i>É um exemplo de como nos podemos tornar bons vendedores, mesmo com os poucos estudos que tem. (F/C)</i> • <i>Tenho a certeza que os profissionais da área do marketing tinham muito a aprender com o Chris. (F/C)</i> • <i>Claramente um vendedor. (F/C)</i> • <i>Fabulosas qualidades comerciais. (F/C)</i> • <i>Um empresário em potência. (F/C)</i>
Categoria III: Dinâmica Eu pessoal-Eu profissional	Competências	Funcionais	• <i>Tem todas as competências de um vendedor brilhante. Só o produto é que não tem interesse. (F/C)</i> • <i>Sempre senti gosto pela área comercial. Acho que me sai quase naturalmente. (DB)</i> • <i>Seja qual for o nosso público, penso que todos devemos procurar adquirir competências na área comercial porque, de uma forma ou de outra, todos queremos vender algo. (DB)</i> • <i>A construção está-me no sangue. Já o meu pai trabalhava nesta área e eu comecei a acompanhá-lo de pequeno. (DB)</i> • <i>Pode parecer fácil gerir pessoas, mas de fácil não tem nada. A capacidade de organização e a necessidade de impor regras é extremamente cansativo. (DB)</i> • <i>O trabalho de recepção é bastante exigente, mas é o que me sinto bem a fazer. (DB)</i> • <i>Servir à mesa também tem ciência por mais que as pessoas pensem que não. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Dinâmica Eu pessoal-Eu profissional	Competências	Funcionais	• <i>Sou um apaixonado pela área de informática. Acho que nasci para isto. (DB)</i> • <i>Cresci dentro de uma oficina. Não me vejo a fazer outro trabalho. (DB)</i> • <i>Para mim cozinhar nem é tanto uma função mas mais um acto de amor. (DB)</i> • <i>Organizava festas para as minhas bonecas quando era pequena, por isso não podia ter escolhido melhor a minha profissão. (DB)</i> • <i>A minha mãe cuidou dos meus avós em casa até á sua morte e eu acabava por ajudar. Acho que escolhi esta profissão por causa disso. (DB)</i> • <i>Tenho alguns conhecimentos na área de enfermagem e ser enfermeira é o meu sonho. Entretanto, vou aplicando alguns destes meus conhecimentos na área de estética. (DB)</i> • <i>No meu pais era enfermeira. Aqui não posso praticar. Este trabalho é a minha forma de trabalhar numa área que está próxima da enfermagem. (DB)</i> • <i>Sempre gostei de matemática. O meu trabalho permite-me lidar com os números. (DB)</i> • <i>Tirei o curso de auxiliar de geriatria e acho que tenho jeito para esta função. (DB)</i> • <i>Acho que tenho jeito para a construção civil. (DB)</i> • <i>Receber os clientes quando chegam também implicar conhecer regras de etiqueta e procedimentos. (DB)</i> • <i>O meu sonho era um dia ter o meu próprio negocio. Até lá vou experimentando algumas das minhas receitas. (DB)</i> • <i>Preparar bebidas não é simples. É preciso ter conhecimento do que se está a fazer. (DB)</i> • <i>Gerir uma casa e conciliar personalidades tão distintas é bastante difícil. (DB)</i> • <i>A área de manutenção é complexa e os feitos ainda mais. Gerir tudo isto não é tarefa fácil mas acho que faço um bom trabalho. (DB)</i> • <i>Gosto de camiões desde pequeno. Conduzir é a minha vida. (DB)</i> • <i>As pessoas acham que pintar é só atirar tinta para a parede e não podiam estar mais erradas. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Dinâmica Eu pessoal-Eu profissional	Competências	Pessoais	• <i>Pessoalmente, é um homem recto que aproveita as suas aprendizagens do dia a dia e a sua capacidade de se relacionar com os outros para resolver o seu problema de desemprego. (F/C)</i> • <i>Chris é um exemplo de vida. Como a dedicação e os conhecimentos comerciais e a empatia com os outros podem dar fruto. (F/C)</i> • <i>É exemplo de bom carácter e um excelente modelo para o filho. (F/C)</i> • <i>Quando parece que todos os obstáculos surgem, Chris é a prova viva de que a dedicação e o gosto por aprender podem ajudar a ultrapassar os maiores problemas. (F/C)</i> • <i>Honestidade e determinação caracterizam o Chris. (F/C)</i> • <i>Um apurado sentido de humor mesmo quando tudo está a desmoronar. (F/C)</i> • <i>Exemplo de seriedade. (F/C)</i> • <i>Sério e perspicaz. (F/C)</i> • <i>Um espectáculo de pessoa. (F/C)</i> • <i>Lealdade e honestidade simplesmente. (F/C)</i> • <i>Sincero, honesto, preocupado com os outros. (F/C)</i> • <i>Modelo de vida. (F/C)</i> • <i>Amigo do seu amigo. (F/C)</i> • <i>Determinado e com um sentido de humor fantástico. (F/C)</i> • <i>Coração de ouro. Sempre disposto a aprender. (F/C)</i> • <i>Carácter? O que mais se vê hoje é a falta dele. (DB)</i> • <i>Revejo-me na determinação do Chris. (DB)</i> • <i>Hoje em dia temos que ter um carácter forte porque a sociedade em que vivemos exige que assim seja. (DB)</i> • <i>Se não tens uma personalidade forte dificilmente sobrevives. (DB)</i> • <i>Vivemos numa selva urbana. Valores como a lealdade e a honestidade já pouco valem. (DB)</i> • <i>Um vendedor tem que ter carisma. Um charme próprio. (DB)</i> • <i>Preocupar-se com alguém para além de si próprio já não se vê. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Dinâmica Eu pessoal-Eu profissional	Competências	Pessoais	• <i>Rir, rir muito de nós próprios é o melhor remédio. (DB)</i> • <i>Para a minha área sentido de humor é o que mais falta faz. Pôr um utente a rir é a minha cereja no topo do bolo. (DB)</i> • <i>Os meus pais educaram-me para ser humilde e leal. (DB)</i> • <i>Assertividade. Para a minha função é essencial. (DB)</i> • <i>Ser ponderado é uma qualidade em vias de extinção. (DB)</i> • <i>Humildade. Conhece alguém humilde? (DB)</i> • <i>Para mim, ser humilde é um primeiro passo para fazer um bom trabalho. (DB)</i> • <i>No mundo empresarial faltam quase todos os valores, o que não deixa de ser reflexo da nossa sociedade. (DB)</i> • <i>Respeitar os mais velhos e ouvi-los porque têm tanto a ensinar. (DB)</i> • <i>Como mãe procuro que os meus filhos sejam respeitadores e honestos. Tento transmitir os mesmos valores que me transmitiram. (DB)</i> • <i>A relação com o cliente começa sempre pelo respeito mútuo. (DB)</i> • <i>Para vingar na vida é preciso muita determinação. (DB)</i> • <i>Ter fé em nós próprios. Se não temos fé em nós, quem terá? (DB)</i> • <i>Saber dizer não. (DB)</i> • <i>Aceitar uma crítica e procurar melhorar a partir daí faz toda a diferença para o percurso profissional. (DB)</i> • <i>[...] tem muito jeito para falar com as pessoas [...] (F/C)</i> • <i>O Chris têm grande aptidão para a área comercial e capacidade para se enquadrar no meio das pessoas. (F/C)</i>
		Sociais	• <i>É absolutamente brilhante a lidar com as pessoas. (F/C)</i> • <i>Um verdadeiro mestre na arte de conversar com os outros. (F/C)</i> • <i>Demonstra um grande à vontade perante as pessoas, mesmo as que não conhece. (F/C)</i> • <i>Adoro a forma como motiva o filho. (F/C)</i> • <i>Um motivador por natureza. (F/C)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Dinâmica Eu pessoal-Eu profissional	Competências	Sociais	• <i>o sentido de humor é a sua arma secreta para lidar com as pessoas. (F/C)</i> • <i>A cena no táxi com o sócio da empresa é um excelente exemplo da sua capacidade de perceber o que interessa ou não às pessoas, o que lhes capta ou não a atenção. (F/C)</i> • <i>Paciência e capacidade de comunicação. (F/C)</i> • <i>Acho que a capacidade do Chris para se relacionar com os outros advém do conhecimento que tem de si próprio. (F/C)</i> • <i>O Chris está sempre atento à forma como as pessoas reagem a si e tenta transformar isso numa vantagem. (F/C)</i> • <i>Um gestor tem de prestar atenção ao que dito (e ao que não é dito) pelos seus colaboradores. (DB)</i> • <i>Não é fácil estabelecermos uma relação com os outros. Acho que a minhas competências sociais são bastante pobres. (DB)</i> • <i>Atualmente penso que é essencial investirmos nas competências sociais porque para a entidade patronal estas são até mais importantes que as técnicas. (DB)</i> • <i>As competências sociais podem ser mais ou menos importantes dependendo da área, mas na área comercial acho que são fundamentais. (DB)</i> • <i>Se não se estabelece uma ligação com o cliente, dificilmente se vende o produto. (DB)</i> • <i>É importante entre colegas mas também não é menos importante que a entidade patronal faça uso das competências sociais quando lida com os empregados. (DB)</i> • <i>O sorriso é uma arma social a que muitas vezes se dá pouca importância. (DB)</i> • <i>Ninguém vive isolado, então estas competências são muito importantes. (DB)</i> • <i>E olhar para a linguagem não verbal? Também é uma competência social. (DB)</i> • <i>Boas competências sociais podem ser extremamente motivadoras. (DB)</i> • <i>Saber relacionar-se com os outros é uma competência cada vez mais rara (pelo menos de forma honesta). (DB)</i> • <i>Saber ouvir, saber dizer sim e não na mesma medida são competências sociais. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria III: Dinâmica Eu pessoal-Eu profissional	Competências	Metodológicas	• <i>O Chris resolve o seu problema de desemprego apostando em si próprio e nas suas capacidades. (F/C)</i> • <i>Nunca fechar a porta à aprendizagem – é o que faz o Chris. (F/C)</i> • <i>Não desistir, nunca. O Chris não desiste até conseguir resolver o cubo. (F/C)</i> • <i>É como se ele definisse um plano de acção para si próprio (é como resolver o cubo). (F/C)</i> • <i>Nunca deixa de ser optimista à frente do filho. Os filhos são a mais excelente ferramenta motivadora. (F/C)</i> • <i>Arranja uma estratégia para resolver o seu problema de desemprego. (F/C)</i> • <i>Pensa como um empresário. Toma decisões. (F/C)</i> • <i>Lutar e nunca desistir é assim que resolve o seu problema. (F/C)</i> • <i>Quando há um problema com um saco que não sai bem, procuro compreender qual o problema, mas ainda não consegui arranjar solução. (DB)</i> • <i>Se ouvissem os mais velhos podiam resolver alguns problemas com muita facilidade. A maior parte já passou pelas nossas mãos. (DB)</i> • <i>Estar disposto a aprender é assim que se resolvem problemas. (DB)</i> • <i>Se achar que já não tenho nada a aprender, dificilmente consigo resolver os problemas que me aparecerem. (DB)</i> • <i>Os colegas às vezes até parece que têm medo de ensinar a fazer determinado trabalho. Não devíamos ajudar-nos uns aos outros? (DB)</i> • <i>Abertura à aprendizagem é essencial para realizar bem as tarefas. (DB)</i> • <i>Eu não desisto enquanto não arranjo respostas. (DB)</i> • <i>Persiste e insiste é o meu lema. (DB)</i> • <i>Não deixar o problema para o dia seguinte. A tendência é para piorar. (DB)</i> • <i>Analisar a situação e só depois agir. (DB)</i> • <i>Conversar com os colegas acerca do problema. Muitas cabeças juntas pensam melhor do que uma. (DB)</i> • <i>Procurar aprender com quem tem mais experiência. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria IV: Interculturalidade	Greenbook: Um guia para a vida	Preconceitos	• <i>Há muitos preconceitos em relação ao Dr Shirley a começar logo pelo motorista (de quem acaba amigo, mas que evolui muito ao longo do filme). As próprias pessoas para quem actua tratam-no como alguém inferior que não pode conviver com eles. (F/C)</i> • <i>[...] apesar do Dr Shirley dar uma imagem de força para o exterior, a verdade é que se sente amedrontado pela forma como é tratado pelos brancos do sul. (F/C)</i> • <i>Acho que retrata sobretudo o preconceito racial do sul dos EUA e como este preconceito pode estar mascarado para os outros não perceberem que se é racista. (F/C)</i> • <i>Há sobretudo um preconceito racial do Tony em relação ao Don Shirley, mas para mim este também é preconceituoso em relação à pouca educação e falta de maneiras do Tony. (F/C)</i> • <i>Don passa por várias humilhações devido à cor da sua pele. (F/C)</i> • <i>Mostra-se um país dividido pelo preconceito. (F/C)</i> • <i>Todos os brancos se juntavam para ver a actuação de um pianista negro que consideravam excelente, mas com o qual se recusavam a conviver. (F/C)</i> • <i>Acho que o Dr Shirley não é bem aceite nem pelos brancos nem pelos negros. Uns têm curiosidade em vê-lo, os outros estranham os seus modos. (F/C)</i> • <i>Há um preconceito em relação à raça e à sexualidade (homofobia). (F/C)</i> • <i>Racismo do princípio ao fim. (F/C)</i> • <i>Não é só a questão do racismo, é também a questão da homossexualidade. Há preconceitos em relação às duas no filme. (F/C)</i> • <i>Preconceito em relação à cor da pele. (F/C)</i> • <i>O Dr Shirley é tratado como alguém inferior por causa da cor da sua pele. (F/C)</i> • <i>As pessoas têm curiosidade em ver um pianista que toca tão bem mas não depois não o querem na mesma sala devido à cor da sua pele. (F/C)</i> • <i>Até as forças policiais são preconceituosas quanto à cor e sexualidade. (F/C)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria IV: Interculturalidade	Greenbook: Um guia para a vida	O Eu e a Alteridade	• <i>Uma relação de amizade muito interessante que prova que preconceitos em relação ao cor de pele podem ser vencidos se as pessoas foram mais abertas ao outro. (F/C)</i> • <i>Faz falta pormo-nos mais no pele dos outros. (F/C)</i> • <i>Penso que este tema está ainda muito presente nos dias de hoje porque as pessoas têm muita dificuldade em pôr-se no lugar do outro e julgam sem conhecer e sem saber. (F/C)</i> • <i>Se não me permito conhecer o outro como posso julgá-lo? (DB)</i> • <i>Somos preconceituosos em relação ao que desconhecemos. (DB)</i> • <i>O filme está cheio de racistas e homofóbicos. (DB)</i> • <i>A viagem que fazem de carro dá-lhes a possibilidade de se conhecerem porque não é só o Tony que julga o Don pela cor da pele e conhecimentos que tem, o Don também julga o Tony por ser tão pouco polido nas maneiras e inculto. (DB)</i> • <i>A viagem de carro mostra que é a conversar que a gente se entende. (DB)</i> • <i>Todos temos medo do que não conhecemos. É por isso que a primeira reacção que têm um ao outro é tão negativa. (DB)</i> • <i>Isto parece-me um bocado trocado porque normalmente os brancos têm mais conhecimentos que os pretos. (DB)</i> • <i>O Dr Shirley também tem muita mania. (DB)</i> • <i>A verdade é que muitas das coisas más que acontecem em Portugal estão metidos pretos ou ciganos. (DB)</i> • <i>Há sempre excepções mas alguns gostam pouco de trabalhar. Temos de ser verdadeiros. (DB)</i> • <i>É chato como tratam o Don no filme mas também este senhor deve ser uma excepção no seu meio. (DB)</i> • <i>Se a vida me ensinou alguma coisa é que nunca devemos julgar ninguém sem conhecer as suas circunstâncias. (DB)</i> • <i>Não deve ser fácil não ser aceite pelos seus nem pelos outros. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria IV: Interculturalidade	Greenbook: Um guia para a vida	O Eu e a Alteridade	• <i>Avaliar sem conhecer. Passo por isso todos os dias...</i> (DB) • <i>História da minha vida, só que não sou pianista.</i> (DB) • <i>A correria da vida não nos ajuda a sermos menos precipitados nos juízos de valor.</i> (DB) • <i>Se é mais calado é porque é anti-social, se fala muito é chato, etc. Nem tem a ver com a cor da pele, nós avaliamos sem conhecer.</i> (DB) • <i>Quando alguém se destaca cria sempre desconforto independentemente da cor da pele.</i> (DB) • <i>As pessoas são complicadas por natureza e fazem juízos precipitados e é fácil fazerem-no quando se trata da cor da pele.</i> (DB) • <i>Não é só a cor da pele, se vem de outro país já causa suspeita.</i> (DB) • <i>E quando falam de pessoas de cor? Como se branco não fosse uma cor...</i> (DB) • <i>Muito interessante a forma como a autora se refere à facilidade com que generalizamos.</i> (F/C) • <i>Se a família do Fide era pobre, então como poderia criar algo belo?</i> (F/C) • <i>Que fácil é generalizar.</i> (F/C) • <i>É africana, logo não sabe utilizar um fogão. Não faz sentido nenhum...</i> (F/C) • <i>Por acaso também não sabia que a língua oficial da Nigéria era o inglês...</i> (F/C) • <i>Pobreza sinónimo de pouca inteligência.</i> (F/C) • <i>Fala-se em África e pensa-se logo em música tribal.</i> (F/C)
	O perigo de uma história única	Estereótipos	• <i>Associar o continente africano a desgraças é muito comum.</i> (F/C) • <i>Os media também ajudam a espalhar uma ideia específica em relação ao continente africano e é esta que a maior parte das pessoas conhece.</i> (F/C) • <i>Algumas pessoas nunca largaram a visão colonialista.</i> (F/C) • <i>A primeira coisa que nos vem à cabeça quando pensamos em África é fome.</i> (F/C) • <i>A comunicação social influencia a forma como olhamos para os africanos.</i> (F/C) • <i>É mais fácil acreditar no que nos é contado do que irmos ver por nós próprios.</i> (F/C)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria IV: Interculturalidade	O perigo de uma história única	O Eu e a Alteridade	• <i>Se contarmos/ouvirmos a mesma história vezes sem conta acabamos a acreditar que é a única verdadeira. (DB)</i> • <i>Uma tem sempre dois lados. É importante estarmos informados para não fazer comentários desajustados. (DB)</i> • <i>Se fecho a porta ao outro e ele a mim então nunca nos entenderemos. (DB)</i> • <i>Se só vejo as coisas do meu lado não consigo saber qual é a perspectiva do outro lado. (DB)</i> • <i>Estabelecer uma relação dá trabalho e demora tempo mas só depende de nós. (DB)</i> • <i>Interação é essencial. (DB)</i> • <i>É necessário aceitar as diferenças e procurar as semelhanças. (DB)</i> • <i>Constroem-se histórias únicas todos os dias, até sobre pessoas da mesma cultura. (DB)</i> • <i>Se sabemos que a pessoa tem dificuldades financeiras tendemos a julgar que será pouco inteligente. (DB)</i> • <i>É importante estarmos atentos ao que nos rodeia. O diálogo é a chave para a compreensão. (DB)</i> • <i>A televisão ajuda a produzir tantas histórias únicas e o pior é que é tão fácil acreditarmos nelas. (DB)</i> • <i>Para haver diálogo as duas partes têm de querer conversar e nem sempre isso acontece... (DB)</i> • <i>A história única às vezes já está tão entranhada que dificilmente há abertura para mais alguma coisa. (DB)</i> • <i>O imigrante preguiçoso que vem roubar o posto de trabalho é a minha história única. (DB)</i> • <i>Felizmente ainda há pessoas disponíveis para ouvir as histórias que os imigrantes contam e não em ve-los como um perigo. (DB)</i> • <i>Às vezes as histórias são mesmo únicas. Há problemas que se passam sempre com o mesmo tipo de pessoas. (DB)</i> • <i>Infelizmente não há história sem uma ponta de verdade e determinado tipo de pessoas é exactamente como conta a história. (DB)</i> • <i>Não concordo muito com a senhora. Não há história que não tenha fundo de verdade. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria IV: Interculturalidade	Americanah	Preconceitos	• <i>É interessante que se fale de um namoro entre uma negra e um branco e a confusão que se estabelece para quem está ao redor (família, amigos...). Um namoro/casamento que misture raças continua a fazer muita confusão à maior parte das pessoas. (F/C)</i> • <i>Que dizer dos médicos negros? Quem é que não ouviu já “fui atendido pelo médico escurinho, não sei se sabes quem é?” Prato do dia! (F/C)</i> • <i>É assim bons e maus profissionais há em todo o lado, tanto faz ser preto como branco. (F/C)</i> • <i>No meu país era enfermeira. Aqui não posso exercer (estou a estudar para isso) mas acho que as pessoas são desconfiadas com quem não é do seu país. Quer dizer preferem ser atendidas por um médico/enfermeiro português se for de outra nacionalidade até acham que não sabem fazer as coisas. (F/C)</i> • <i>Namoros entre pessoas de raças diferentes é tão comum mas ainda são casais que são olhados de lado. (F/C)</i> • <i>Parece-me que ainda se associa muito a cor da pele (branca) ao respeito. (F/C)</i> • <i>O traje faz o monge já diziam os antigos. Se virmos alguém bem vestido achamos logo que é o chefe. (F/C)</i> • <i>Julgar pelas aparências, pelo aspecto fazemos isso todos os dias e nem damos conta. (F/C)</i> • <i>O parecer conta mais do que o ser. Sempre assim foi e sempre assim será. (F/C)</i> • <i>É preto e eu sou branco. Não é dizer ou evitar a palavra que nos faz racistas ou preconceituosos. São as atitudes! (F/C)</i> • <i>Piadas por aqui às vezes também se faz algumas do género ó mascarrado mas é sem maldade. (DB)</i> • <i>Eu uso os nomes das pessoas. Qual é a necessidade de dizer se é preto ou branco, espanhol ou português? (DB)</i> • <i>Esta história da adopção é interessante e toca-me particularmente porque conheço um casal que adoptou dois meninos negros e que foram encarados como mártires. Pergunto-me se fossem brancos as pessoas iriam reagir da mesma maneira? (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria IV: Interculturalidade	Americanah	Preconceitos	• <i>Para mim adoptar uma criança é sempre um acto de amor não me parece que a cor da pele tenha alguma coisa a ver. (DB)</i> • <i>Voltamos à mesma situação de julgar (pela cor de pele, pela aparência, etc) antes de verdadeiramente conhecer as pessoas e as suas situações. (DB)</i> • <i>Ouçõ piadas acerca da minha cor de pele dia sim dia sim... (DB)</i> • <i>A maior parte das vezes o racismo está na cabeça das pessoas, não acontece na realidade. (DB)</i> • <i>Queixam-se queixam-se mas ganham como nós. (DB)</i> • <i>Continuo a dizer que quando há problemas em Portugal estão sempre pretos ou ciganos envolvidos. (DB)</i> • <i>Mas nos dias de hoje a cor de pele ainda é um problema? (DB)</i> • <i>Ainda há muito preconceito em relação à prostituição. A personagem prostituir-se para ter dinheiro para comer é mais comum do que se possa pensar. (DB)</i> • <i>Acho que ainda hoje as mães solteiras são olhadas de lado. Infelizmente, conheço algumas que em dado momento da sua vida foram obrigadas a trocar o corpo por dinheiro para matar a fome dos filhos e delas. (DB)</i> • <i>É verdade que há preconceito quanto á cor da pele mas também existe em relação aos estudos. Se não tens estudos és burro. Eu acho que a vida e a experiência nos ensinam muito só não tens um papel a provar. (DB)</i> • <i>A minha filha namorou um rapaz preto durante algum tempo e eu não achei grande graça mas foi mais por ela ser nova. (DB)</i> • <i>O racismo nunca vem só de um lado. Também já ouvi comentários do género de foste á lixivia. Acho que depende de quem está em maioria. (DB)</i> • <i>Já que se fala em racismo e cor da pele, aquela deputada gaga que nos chama racistas até que ponto não é ela que é racista connosco? (DB)</i> • <i>Não sei porquê mas há uma tendência para branco ser sinónimo de respeito. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria IV: Interculturalidade	Americanah	O Eu e a Alteridade	• <i>É interessante que também se fale na questão do género porque a situação com a mãe do Obinze na universidade não é estranha a muitas mulheres que são inferiorizadas pelos homens.</i> (DB) • <i>Acho que em muitas empresas o sentimento de superioridade dos homens em relação às mulheres ainda é uma realidade.</i> (DB) • <i>Quantas grandes mulheres vivem na sombra de homens? Algumas são o grande cérebro por trás da empresa...</i> (DB) • <i>A crise política e económica de que a escritora fala parece-me bem semelhante ao que se passa em Portugal. Talvez África e Europa não estejam tão distantes neste aspecto.</i> (DB) • <i>As crises originam sempre pobreza e por regra os pobres ficam sempre mais pobres.</i> (DB) • <i>De crises percebemos nós (infelizmente).</i> (DB) • <i>[...] como em todo o lado os políticos desconhecem a realidade das pessoas, as dificuldades por que passam.</i> (DB) • <i>Já estive emigrado e não ponho de lado voltar, por isso percebo que as personagens vão procurar melhores condições noutras terras.</i> (DB) • <i>Recebemos muitos imigrantes mas nem temos capacidade para os nossos.</i> (DB) • <i>Todos nós julgamos pelas aparências. Todos, sem excepção! Se a pessoa veste bem é logo mais considerada.</i> (DB) • <i>Normalmente associamos a forma de vestir e de falar a um certo estatuto social.</i> (DB) • <i>A nossa sociedade quer pessoas bonitas, bem vestidas (e se calhar brancas?). As outras não têm grande hipótese ao pé destas.</i> (DB) • <i>Até na escola os miúdos sentem isso: julgar pela aparência. Se a roupa e os ténis não são de marca já se aponta.</i> (DB) • <i>Há palavras que temos tendência a evitar e gordo ou gorda é uma delas. Eu, por exemplo, normalmente digo que é cheiinho ou cheinha.</i> (DB) • <i>Não sei se a palavra gordo é só um problema na sociedade americana. Acho que é outra maneira de fazermos juízos apressados do género de só é gordo porque quer.</i> (DB)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria IV: Interculturalidade	Americanah	O Eu e a Alteridade	• <i>Na minha opinião, o problema com a palavra gordo ou gorda só está na cabeça das pessoas. é que hoje tudo o que seja de aparência serve para avaliar as pessoas. (DB)</i> • <i>Se és gorda é porque és gorda, se és magra é porque és magra. O peso é mais uma forma de ajuizar apressadamente. (DB)</i> • <i>Já perdi conta às alcunhas que ganhei pelo meu excesso de peso: badocha, bolinha... Sei lá e estes são os mais simpáticas. (DB)</i> • <i>O peso a mais foi sempre um problema para mim. Os comentários então nem se fala. Porque é que as pessoas nunca se põem no lugar do outro? (DB)</i> • <i>A culpa é dos anúncios publicitários e das telenovelas em que se exhibe um determinado perfil de mulher. (DB)</i> • <i>Acho que a palavra gorda só é um problema para as mulheres porque quando deixam de se cuidar engordam com facilidade. (DB)</i> • <i>Na minha opinião o conceito de beleza muda de sociedade para sociedade. O que aqui é considerado feio, em outro lado será bonito. (DB)</i> • <i>Gordura e cabelo as mulheres andam sempre preocupadas com isso. (DB)</i> • <i>E porque é que uma mulher não pode simplesmente ter o seu cabelo ao natural seja branca ou preta? (DB)</i> • <i>Eu acho os cabelos africanos bem bonitos, não sei porque têm necessidade de alisar. (DB)</i> • <i>A beleza é um conceito cultural. (DB)</i> • <i>O gordo ou magro, o cabelo encaracolado ou liso, o vestir de uma maneira ou de outra. A nossa sociedade vive de aparências. Nada disto faz de uma pessoa uma boa pessoa ou um bom profissional. (DB)</i> • <i>Quando se ocupa determinados postos numa empresa a questão física é muito importante, principalmente quando são mulheres. (DB)</i> • <i>Fiquei interessada na questão do silêncio porque, de facto, a maior parte das pessoas não está habituada a estar em silêncio, têm sempre necessidade de ocupar os momentos vazios. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria IV: Interculturalidade	Americanah	O Eu e a Alteridade	• [...] por exemplo numa empresa se há um colaborador mais introvertido é considerado um bicho raro porque gosta de ter silêncio para se concentrar e não consegue raciocinar com todos a falar ao mesmo tempo. (DB) • Talvez o valor do silêncio seja cultural... Eu sou reservada e gosto particularmente de estar em silêncio mas os colegas são todos muito faladores e acham que sou anti-social. (DB) • Para mim o silêncio é desconfortável. Gosto é de alvoroço e agitação. (DB) • Até quando não conheço as pessoas meto conversa. Estar em silêncio é esquisito, não sei explicar. (DB) • Dá-se muito pouco valor ao silêncio. (DB) • Há colegas que estão sempre metidos consigo próprios e falam muito pouco. Eu acho-os esquisitos. (DB) • Se temos boca é para falar não é para estar sempre calado. (DB) • Não pertenço aqui e também já não pertenço ao país de onde vim. Como a Ifemelu sinto-me dividida. (DB) • O problema quando se emigra é que não somos de lá e nem de cá. É um sentimento difícil de pôr em palavras. (DB) • Muitas vezes, a única ligação com o mercado externo que se arrisca é com Espanha [...] (F/C) • [...] como em tudo, é um investimento. Na minha opinião, se for bem planeado pode ter um importante retorno, mesmo quando a empresa é de pequenas dimensões. (F/C)
Categoria V: O futuro das PME	O mercado externo	Prospecções	• Quando bem planeado, um investimento no mercado estrangeiro pode ser uma mais valia. (F/C) • As PME são consideradas o motor da economia portuguesa, por isso um investimento bem planeado no estrangeiro pode trazer vantagens sim. (F/C) • Com luta e dedicação tudo se consegue. (F/C) • Sei que é um dos objectivos da entidade patronal para este ano mas não sei se a empresa terá capacidade para isso. (DB)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria V: O futuro das PME	O mercado externo	Prospeções	• <i>Não é fácil mas parece um investimento importante. (F/C)</i> • <i>As PME são muito importantes para as economias nacionais. Se um investimento no estrangeiro tiver retorno é excelente. (F/C)</i> • <i>[...] depende se estamos a falar de exportação ou de criar uma filial no estrangeiro, por exemplo. A primeira parece-me mais razoável. (F/C)</i> • <i>É sem dúvida um caso a pensar. (F/C)</i> • <i>Cá ou lá um investimento é sempre um investimento. Esperamos sempre o melhor mas... (F/C)</i> • <i>Tem é que se estudar muito bem o mercado em que se pretende investir. (F/C)</i> • <i>Ao mercado da União Europeia não é assim tão difícil de chegar. (F/C)</i> • <i>Desafios são sempre importantes e investir no estrangeiro é um desafio! (F/C)</i> • <i>Quem não arrisca não petisca. Devemos sempre tentar. (F/C)</i> • <i>Sem analisar tudo muito bem? Não me aventurava de certeza. (F/C)</i> • <i>Não há investimento sem risco. O mercado estrangeiro pode ser importante para o crescimento da empresa. (F/C)</i> • <i>Já disse várias vezes que o futuro está lá fora... (F/C)</i> • <i>Acho que esse investimento só se justifica se for uma empresa maior e já com uma boa base em Portugal. (DB)</i> • <i>Já para sobreviver no nosso mercado é tão complicado... (DB)</i> • <i>As empresas que têm hipótese de se abrir ao mercado estrangeiro devem fazê-lo. Quando a empresa é muito pequena torna-se mais complicado porque o esforço financeiro é muito grande. (DB)</i> • <i>O mercado estrangeiro é uma forma da empresa evoluir, nem que seja através das exportações. (DB)</i> • <i>Investimento no estrangeiro pode ser bom para a empresa e para o país também. (DB)</i> • <i>Com os devidos cuidados parece-me uma boa possibilidade de crescimento. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria V: O futuro das PME	O mercado externo	Prospeções	• <i>A nossa empresa está a ponderar a possibilidade de investir no estrangeiro. Se for bem organizado penso que poderá ser bom para todos. (DB)</i> • <i>Penso que o mercado nacional já não tem muito mais para nos oferecer. Seria bom começar a pensar-se no mercado estrangeiro, mas não vejo a entidade patronal com abertura para isso. (DB)</i> • <i>Na minha opinião, este seria o ano ideal para pensar em investir no mercado estrangeiro mas não sou eu que mando. (DB)</i> • <i>Penso que a nossa empresa não tem o que é necessário para investir lá fora. (DB)</i> • <i>Ter coragem para seguir em frente é essencial numa empresa (ainda mais quando é pequena). No entanto, não vejo a chefia com essas ideias. (DB)</i> • <i>Tem de ser tudo muito bem pensado. Há postos de trabalho a assegurar. (DB)</i> • <i>Penso que é uma questão a discutir com todos os funcionários. (DB)</i> • <i>Quem tem uma empresa deve ter coragem para arriscar sem contudo esquecer o bem estar dos funcionários. (DB)</i> • <i>Muitas vezes, a única ligação com o mercado externo que se arrisca é com Espanha pela proximidade e alguma facilidade de compreensão da língua. No entanto, também me parece que o inglês é uma mais valia para uma aventura por outros mercados. (F/C)</i> • <i>Dominar a língua inglesa é importantíssimo se se quer prosperar em qualquer negócio, ainda para mais em empresas pequenas que podem ter no mercado estrangeiro uma forma de progressão. (F/C)</i>
		Competências linguísticas	• <i>Uma das razões para não se sair do mercado nacional é o facto de não se dominar a língua estrangeira. (F/C)</i> • <i>Saber a língua do mercado para onde se pretende expandir a empresa é essencial. (F/C)</i> • <i>Às vezes pende-se mais para o mercado espanhol por se pensar que será mais fácil compreender a língua. (F/C)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria V: O futuro das PME	O mercado externo	Competênci as linguísticas	• <i>Hoje uma empresa tem de ter quem domine pelo menos uma língua estrangeira. (F/C)</i> • <i>Não diria que é só o inglês que é importante, mas a verdade é que é uma espécie de canivete suíço para muitos mercados. (F/C)</i> • <i>A língua inglesa é cada vez mais importante no meio empresarial. (F/C)</i> • <i>Nem é só a questão do mercado externo, é também o interno porque temos tantos clientes estrangeiros (e falam sobretudo o inglês). (F/C)</i> • <i>Para mim o inglês foi, é e continuará a ser muito importante a todos os níveis e o contexto empresarial não é excepção. (F/C)</i> • <i>Não sei se a maior parte das pessoas dá muita importância, mas saber inglês é importante às vezes até só para compreender o funcionamento das máquinas. (F/C)</i> • <i>Saber uma língua (em especial inglês) é mais uma ferramenta que temos. (F/C)</i> • <i>Se a empresa se quer aventura no mercado externo, falar inglês é a primeira etapa. (F/C)</i> • <i>Penso que a língua inglesa é essencial se a empresa pretende colocar os seus produtos no mercado estrangeiro. Eu desenrasco-me, mas se falam muito depressa tenho dificuldade em acompanhar. (DB)</i> • <i>É claro que o inglês é importantíssimo. E não é só por causa da internacionalização porque também já temos clientes de outras nacionalidades que vivem cá e comunicam em inglês. (DB)</i> • <i>Já temos tantos clientes estrangeiros que me parece que saber inglês é essencial. (DB)</i> • <i>Saber falar línguas é importante. Provavelmente a língua inglesa será hoje a mais importante. Se a empresa se quiser internacionalizar então ainda mais. (DB)</i> • <i>Percebi agora que a minha capacidade de compreender inglês (falado e escrito) já foi melhor. Parece-me que estou enferrujado. Mas não há duvida que a empresa deve investir nesta língua. (DB)</i> • <i>Conseguí acompanhar mais ou menos os vídeos. O Inglês é mesmo muito importante seja em que circunstância for. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria V: O futuro das PME	O mercado externo	Competênci as linguísticas	<i>Ainda no outro dia tive de falar em inglês ao telefone e foi muito difícil. Quando estamos junto da pessoa ainda se podem fazer uns gestos ou ver pela cara se está a perceber... A empresa devia dar formação neste sentido. (DB)</i> <i>O inglês é simplesmente essencial. Acho que as chefias desenrascam-se bem, agora nós nem sempre é assim. Já recebemos muitos clientes estrangeiros que estão a viver aqui na zona e a maior parte das vezes é um stress. (DB)</i> <i>Já percebi que o meu inglês escrito está a precisar de ser trabalhado. Até consegui perceber os vídeos, mas é mais fácil escrever logo em português. E claro que o inglês é muito importante para o contacto com o cliente estrangeiro. (DB)</i> <i>No primeiro vídeo é tudo bastante rápido e tive bastante dificuldade em perceber. Acho que saber inglês é muito importante. (DB)</i> <i>Não percebi nada porque não sei inglês mas gostava de aprender. (DB)</i> <i>Só sei duas ou três palavras em inglês. Gostava de aprender. (DB)</i> <i>Saber pelo menos uma língua estrangeira é importante (primeiro para a pessoa e depois também para a empresa). (DB)</i> <i>Se for ao pé da pessoa e falar devagarinho eu vou-me orientando. Gostava de aprender a língua como deve ser. (DB)</i> <i>Preciso de refrescar os meus conhecimentos em inglês. Não foi nada fácil acompanhar o primeiro vídeo (e mesmo o texto da sessão anterior). Esta língua é fundamental tanto a nível pessoal como profissional. (DB)</i> <i>Falar inglês é muito importante se a empresa se quer internacionalizar e também no nosso mercado, pois cada vez temos mais clientes estrangeiros que falam inglês. (DB)</i> <i>Já sabia que o meu domínio da língua não era muito, mas está um bocado pior do que imaginava. A empresa devia olhar para esta necessidade porque não serei só eu de certeza. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria V: O futuro das PME	O mercado externo	Competências linguísticas	• <i>Saber inglês é fundamental. Não me lembro de ter formação nesta área em contexto de trabalho. (DB)</i> • <i>Mesmo com eles a saírem da EU, o inglês não vai perder a sua importância. Saber esta língua traz benefícios para o funcionário e para a empresa. (DB)</i> • <i>Para investir na internacionalização, a empresa deve investir primeiro nos conhecimentos linguísticos do pessoal... (DB)</i> • <i>[...] não é só o saber a língua, há costumes que não conhecemos e isso pode pôr um travão às negociações. (DB)</i> • <i>O segundo fala um pouco da cultura estrangeira porque determinado gesto ou expressão podem ser ofensivos. (DB)</i> • <i>Mesmo cá nem sempre é fácil perceber o que pretendem... As atitudes são muitas vezes estranhas. (DB)</i> • <i>Temos de nos adaptar, mas não é só conhecer quais os documentos que fazem falta no estrangeiro, é conhecer os costumes. (DB)</i> • <i>Estive uma vez numa reunião com estrangeiros porque a chefia me pediu e fiquei com a impressão que as dificuldades não estavam na língua (falavam inglês) mas talvez em hábitos empresariais diferentes. (DB)</i>
		Cultura e alteridade	• <i>Saber a língua é importante mas não é tudo porque até a forma de cumprimentar pode ser diferente (acho que somos muito mais calorosos que outras nacionalidades). (DB)</i> • <i>Tudo o que está por trás da língua estrangeira não se aprende em poucas horas. Quando estive emigrado percebi isso á minha custa. (DB)</i> • <i>Quando o país é europeu, os costumes estão mais ou menos próximos o que facilita o contacto. (DB)</i> • <i>Há expressões que são muito difíceis de traduzir e, sem querer, podemos criar momentos embaraçosos. (DB)</i> • <i>O contexto em que está a empresa muda (até mesmo dentro do país) e se por vezes já é tão difícil entendermo-nos com os nossos que dirá com os outros... (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria V: O futuro das PME	O mercado externo	Cultura e alteridade	• <i>Língua e cultura acabam por ser duas faces da mesma moeda. (DB)</i> • <i>Há tantas atitudes que podem gerar desconfiança e confusão... Não sei se é possível ensinar cultura. (DB)</i> • <i>Quem já foi emigrante sabe que não é só o aprender a língua. Isso é só primeiro degrau da escada, o diabo está para lá disso. (DB)</i> • <i>Se não houver um esforço das duas partes para se compreenderem é impossível comunicar, a língua só não chega. (DB)</i> • <i>O inglês que aprendi foi muito adaptado a realidade do Reino Unido, mas não é só falado aí... (DB)</i> • <i>Até a língua portuguesa tem variantes diferentes. Há expressões que colegas brasileiros utilizam que nem percebo. (DB)</i> • <i>Engana-se quem pensa que saber a língua é suficiente. Eu já vi por mim própria que não... (DB)</i> • <i>Temos de começar por algum lado, por isso ir aprender a língua é um primeiro passo, depois acho que vem tudo das conversas que fazemos em inglês. (DB)</i> • <i>Acho que também tem de haver algum espírito de abertura ao próximo (se não tanto faz falar a língua como não). (DB)</i> • <i>Quando se pensa em internacionalização tem de se pensar na língua e na cultura estrangeiras. (DB)</i> • <i>[...] por vezes nem com os colegas estrangeiros há abertura, será que nessa situação já haverá? (DB)</i> • <i>Gerir uma empresa é extremamente complexo. Considerar uma internacionalização também. Julgo que a língua e a cultura só são equacionadas muito depois de se fazerem as contas a possíveis lucros e prejuízos. (DB)</i> • <i>Primeiro, considera-se o investimento e só depois a questão da língua que se resolve na pior das hipóteses com um tradutor. (DB)</i> • <i>A língua e cultura terão a sua importância não digo que não, mas para uma empresa o investimento financeiro vem sempre em primeiro lugar. (DB)</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria V: O futuro das PME	O mercado externo	Cultura e alteridade	• <i>As PME, em primeiro lugar, têm que gerar dinheiro. Portanto, as questões da língua e da cultura são de menor importância. (DB)</i> • <i>Não sei até que ponto o dinheiro não é a melhor língua... (DB)</i> • <i>Nas negociações é claro que a língua e a cultura são importantes mas até se chegar aí, há muito mais a ponderar. (DB)</i> • <i>Claro que a língua e a cultura terão a sua importância, mas se a empresa se quer expandir não serão o primeiro aspecto a ser considerado. (DB)</i> • <i>É necessário saber a língua (em particular o inglês) e conhecer a cultura daquele país. Não sei ao certo é se as chefias estarão muito preocupadas com isso. (DB)</i> • <i>Nada se constrói sem abertura aos outros e tentativa de os compreender para lá da língua. (DB)</i> • <i>Quando se coloca a língua aprendida em acção pode não sair tudo como tínhamos ensaiado... (DB)</i> • <i>Acho que no contexto empresarial nem sempre é dada a devida importância à língua e aos aspectos culturais. (DB)</i> • <i>Penso que nas empresas a questão financeira vem sempre em primeiro lugar. A língua e cultura acabam por ser uma preocupação menor. (DB)</i> • <i>[...] e se calhar podíamos até aprender muito uns com os outros aqui na empresa porque há tantas nacionalidades diferentes. Tem de se começar por algum lado, acho eu. (DB)</i>

APÊNDICE R:

Tratamento estatístico dos itens de resposta fechada do questionário “Avaliação do processo formativo”

Questão 1. Este processo formativo assemelha-se às ações de formação em que habitualmente participa?

	Frequência absoluta	Frequência relativa
Sim	0	0%
Não	92	100%

Questão 2. Indique o seu grau de satisfação relativamente a este processo formativo.

1 - Muito insatisfeito	0	0%
2 - Insatisfeito	0	0%
3 - Nem satisfeito, nem insatisfeito	7	8%
4 - Satisfeito	55	60%
5 - Muito satisfeito	30	33%

Questão 3. Considera que poderá obter benefícios (pessoais e profissionais) deste tipo de processos formativos?

Sim	85	92%
Não	0	0%
Não sei	7	8%

APÊNDICE S:

Análise de conteúdo proposicional do questionário “Avaliação do processo formativo”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: O processo formativo	Comparação	Diferença	• <i>É diferente de qualquer formação que já tenha frequentado.</i> • <i>Em nada se assemelha a alguma formação que já tenha tido.</i> • <i>Não há comparação possível. É totalmente diferente.</i> • <i>Marca pela diferença.</i> • <i>Deste tipo é a primeira formação que faço.</i> • <i>Não tem nada a ver com formações que já fiz.</i> • <i>Não dá para comparar com nenhuma formação que tenha tido porque é por e simplesmente diferente.</i> • <i>É diferente porque envolve música, literatura e filmes.</i> • <i>Não tem semelhança porque esta formação parte da análise a nós próprios.</i> • <i>Esta formação acaba por ser conduzida por cada pessoa individualmente.</i> • <i>Embora existam momentos de troca de ideias, a formação é muito adaptada ao que cada um sabe.</i>
		Autoanálise	• <i>De certa maneira, acaba por recair na área da psicologia ao permitir que cada um se analise.</i> • <i>É uma formação á medida de cada pessoa porque cada um se pode analisar a si e ao que aprendeu.</i> • <i>É uma formação em que havendo uma “formadora” não está numa sala a falar, apenas incentiva a que cada um analise os seus conhecimentos.</i> • <i>Esta formação em vez de partir de um formador para nós, parte de nós para o formador.</i> • <i>Uma formação que parte da observação das capacidades de cada um.</i> • <i>É a primeira vez que me pedem para pensar em mim e nas minhas capacidades.</i> • <i>Uma formação que me peça para reflectir é a primeira vez que me acontece.</i> • <i>Discutir ideias e analisar quem se é, quem se foi, o que se espera para o futuro e as capacidades que fomos desenvolvendo – novidade!</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: O processo formativo	Comparação	Autoanálise	• <i>É a primeira vez que me pedem para me analisar a nível pessoal e profissional e conseguem fazer disso uma formação.</i> • <i>Uma formação que parte da análise de cada um para mim é novo.</i> • <i>Fazer da reflexão um ponto de partida para construir uma formação foi surpreendente.</i> • <i>Para mim foi uma surpresa ter uma formação que joga com sentimentos e aprendizagens.</i> • <i>Nunca tinha tido uma formação que me permitisse olhar para dentro e dar a minha opinião e aplicar os meus conhecimentos.</i> • <i>A música, as histórias e os vídeos ajudam a tornar a formação mais leve, menos enfadonha sem perder seriedade.</i> • <i>Nunca em nenhuma formação me perguntaram o que sabia fazer. Motiva.</i> • <i>Um exemplo motivador de uma formação que parte do formando.</i> • <i>Saber que eu sou essencial para todo o processo é motivante.</i>
		Motivação	• <i>Só pelo facto de querer saber mais sobre mim e sobre as competências que tenho já é motivador.</i> • <i>Os exercícios motivam, não se tornam chatos.</i> • <i>As actividades e o diálogo que se cria é motivador.</i> • <i>Motiva porque parte do que cada um é e sabe.</i> • <i>Tendo uma ligação a mim e ao que sou (pessoal e profissionalmente) é motivador.</i> • <i>É motivante por ser diferente.</i> • <i>A música e os filmes motivam.</i> • <i>Uma formação que me pede para parar e pensar sobre mim e sobre as minhas competências é motivadora.</i> • <i>É fora do comum.</i> • <i>Criativa.</i> • <i>Acho esta formação criativa pela forma como parte da reflexão de cada um.</i>
		Criatividade	• <i>Não é um tipo de formação habitual. Diria até que é criativa.</i> • <i>Ganha pontos pela criatividade.</i> • <i>Foge á rotina das formações.</i> • <i>Criativa na forma como consegue ser uma formação individualizada.</i> • <i>Formação pouco ou nada comum.</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: O processo formativo	Comparação	Criatividade	<i>Acho que é criativa porque não é uma maneira habitual de fazer uma formação.</i> <i>É imaginativa.</i> <i>Conceito de formação diferente e criativo.</i> <i>Foge à regra.</i> <i>É original.</i> <i>É uma formação que se centra nas aprendizagens que vamos fazendo ao longo da vida.</i> <i>Permite analisar sentimentos e aprendizagens sem julgar.</i> <i>Ajuda a tomar consciência das aprendizagens que já se fizeram.</i> <i>Ajuda a compreender melhor o que já sabemos fazer.</i>
		Aprendizagens	<i>É uma formação que parte das competências que já adquirimos.</i> <i>Parte dos nossos conhecimentos e no final percebemos que mesmo assim aprendemos.</i> <i>Cada um com a sua forma de ser e as suas aprendizagens é o centro da formação.</i> <i>Pensamos nas aprendizagens que já fizemos e aprendemos mais.</i>
		Plano de ação	<i>Nunca tinha tido uma formação que partisse do que conhecimentos que tenho.</i> <i>É a primeira formação que se propõe analisar e melhorar as minhas competências.</i> <i>Nunca tinha tido uma formação que tivesse um plano individual de ação.</i> <i>[...] e ainda temos um plano individual de ação que nos pode ajudar a melhorar.</i> <i>O plano individual de ação é uma opção nova.</i> <i>Um plano individual de ação é a primeira vez que ouço falar.</i> <i>Por causa do plano individual de ação.</i> <i>Porque há um plano individual de ação.</i> <i>O plano individual de ação também é uma novidade.</i> <i>Formação assim só no computador é a primeira vez.</i> <i>Primeira formação online.</i> <i>Primeira formação nestes moldes.</i>
		A distância	<i>Primeira formação que é fora de uma sala ou oficina.</i> <i>Nunca tinha tido uma formação online.</i> <i>Porque não é numa sala.</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: O processo formativo	Avaliação	Satisfação	• <i>Gostei bastante da forma como estava estruturada.</i> • <i>Foi uma formação muito interessante.</i> • <i>Uma formação diferente e cativante.</i> • <i>Gostei da oportunidade de me analisar.</i> • <i>A forma como se juntou música, histórias e vídeos contribuiu para tornar a formação mais interessante e ajudou-me a descobrir muitas coisas sobre mim.</i> • <i>Gostei muito da forma como a formação foi desenvolvida, do apoio e do plano individual de ação no final.</i> • <i>Não pensei que fosse gostar mas enganei-me bem.</i> • <i>Recomendo. Muito bem conseguida.</i> • <i>A forma como se desenvolvem os conteúdos ajudou-me a analisar-me e também a aprender.</i> • <i>Esta formação começa e acaba em cada um de nós. Gostei bastante.</i> • <i>Muito boa sem dúvida.</i> • <i>Uma excelente formação tanto a nível pessoal como a nível profissional.</i> • <i>Uma forma de fazer formação que desconhecia. Muito bem.</i> • <i>Pensei que iria ser uma perda de tempo reflectir sobre mim e vejo-me a descobrir competências e a fazer aprendizagens que não imaginei.</i> • <i>Aconselho a quem pretenda conhecer-se a si e às suas capacidades enquanto profissional.</i> • <i>Um ótima formação, bem desenvolvida.</i> • <i>Com discussões interessantes e momentos de análise profunda.</i> • <i>Partir de mim, das minhas vivências e das minhas competências. Gostei.</i> • <i>Formação muito bem acompanhada.</i> • <i>Uma formação bem desenvolvida e a terminar com um plano individual de ação.</i> • <i>Achei muito criativa e gostei.</i> • <i>Uma formação diferente que cativa.</i> • <i>Uma formação a pensar (realmente) no formando.</i> • <i>Um processo completamente voltado para os formandos. Bem interessante.</i> • <i>Estou satisfeita com o que descobri e aprendi.</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: O processo formativo	Avaliação	Satisfação	• <i>A prova de como de forma simples se pode cativar.</i> • <i>Formação interessante pela forma como envolve cada um de forma individual.</i> • <i>Criativa e motivadora. Voltada para cada um dos formandos.</i> • <i>Com um acompanhamento maravilhoso.</i> • <i>Método fora do comum, virado para o formando e motivante.</i> • <i>Gostei da abordagem.</i> • <i>Finalmente uma formação que me diz alguma coisa.</i> • <i>Formação focada em despertar para situações de aprendizagem pessoal e profissional.</i> • <i>Consegue cativar pelos tópicos interessantes.</i> • <i>Estou muito satisfeito com esta formação que é diferente de todas em que já participei.</i> • <i>Consegui envolver-me do princípio ao fim.</i> • <i>Vi-me ao espelho. Numa formação é a primeira vez.</i> • <i>Uma maneira diferente de fazer formação.</i> • <i>Uma formação que obriga a reflectir é importante.</i> • <i>Uma formação que me ajudou a descobrir muito sobre mim e as minhas capacidades.</i> • <i>Gostei das actividades foram interessantes.</i> • <i>Com actividades que pareciam simples acabei por descobrir muitas coisas sobre mim mesma.</i> • <i>A música, as histórias e os filmes são uma boa ajuda para a reflexão.</i> • <i>Quando algo é diferente, normalmente é também motivador. É o caso.</i> • <i>Uma formação que oferece momentos de reflexão e de aprendizagem.</i> • <i>Escrever ajuda a organizar ideias e a reflectir. Nunca tinha tido uma formação que me obrigasse a pensar desta maneira.</i> • <i>Uma formação que consegue adaptar á personalidade e conhecimentos de cada um.</i> • <i>Gostei da forma como foi desenvolvida e da ajuda que é dada com o plano individual de acção no final.</i> • <i>Uma formação que é pensada e centrada em cada formando. Muito diferente do que estou habituada...</i> • <i>Acompanhamento muito bom.</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: O processo formativo	Avaliação	Indecisão	• <i>Não é que não tenha gostado mas como não tem certificado não sei bem se vai ser útil.</i> • <i>Dentro da empresa não sei se vai ter muita utilização.</i> • <i>Acho que se fosse certificada seria melhor.</i> • <i>Até que foi interessante, só que não sei bem como é que vou aplicar estas coisas.</i> • <i>Falta um certificado.</i> • <i>Isto hoje se não se der um papel, depois é difícil provar que fizemos a formação.</i> • <i>Não é que não lhe ache interesse, não sei é se nesta empresa me dão grande valor a isto.</i> • <i>Aprendi mais sobre mim mesma.</i> • <i>Recordei os tempos de infância e juventude.</i> • <i>Descobri aspectos de mim que não conhecia.</i> • <i>Percebi que algumas das mudanças porque passei me tornaram quem sou hoje.</i> • <i>Aprendi a reflectir.</i> • <i>Lembrei aprendizagens de outros tempos.</i> • <i>Compreendi que quem sou influencia a minha vida profissional.</i> • <i>Fiquei a conhecer-me melhor como pessoa.</i> • <i>Lembrei-me de sonhos que já pensava esquecidos.</i> • <i>Senti-me motivada para escrever sobre mim.</i> • <i>Descobri que nas dificuldades também se podem começar a formar vitórias.</i>
	Benefícios	Pessoais	• <i>Aprendi mais sobre culturas.</i> • <i>Apercebi-me que o meu inglês está enferrujado.</i> • <i>Compreendi que há competências que fui desenvolvendo ao longo da minha vida.</i> • <i>Percebi que tenho ainda muitos objectivos por cumprir.</i> • <i>Há pontos fortes em que devo apostar e pontos fracos em que devo trabalhar.</i> • <i>Aprendi que a pessoa e o profissional são um só.</i> • <i>Percebi que as aprendizagens do passado me levaram a escolher esta profissão.</i> • <i>Aprendi que afinal sou muitas vezes alvo de juízos apressados.</i> • <i>Senti-me próximo de muitas personagens.</i> • <i>Identifiquei-me com situações contadas pelas personagens.</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: O processo formativo	Benefícios	Pessoais	• <i>Emocionei-me com histórias de vida. Não pensei que fosse acontecer.</i> • <i>Acho que posso dizer que cresci muito a nível pessoal.</i> • <i>Aprendi a olhar para dentro de mim.</i> • <i>Compreendi o poder da reflexão.</i> • <i>Fiquei a conhecer-me melhor.</i> • <i>Conhecimento pessoal é sempre transformador.</i> • <i>Tem talvez mais benefícios a nível pessoal do que profissional.</i> • <i>Acho que quando ficamos a conhecer melhor as nossas competências podemos tornar-nos melhores profissionais.</i> • <i>Tirei um tempo para pensar no muito que já sei fazer e isso pode ajudar-me a fazer melhor o meu trabalho.</i> • <i>Penso que traz sempre benefícios, mesmo a nível profissional porque só se faz bem o trabalho se se está bem consigo próprio.</i> • <i>Para mim não há como separar o pessoal do profissional por isso acho que pode trazer benefícios para os dois lados.</i> • <i>Conhecer-me melhor ajuda-me também a ser melhor profissional e depois o plano de individual de ação também pode ajudar nessa parte.</i>
		Profissionais	• <i>Eu acho que pode ter benefícios pessoais e profissionais porque são lados que se complementam.</i> • <i>Na minha opinião em empresas pequenas é importante que o trabalhador esteja consciente das suas competências porque isso só pode trazer vantagens à empresa.</i> • <i>Acho que podia ter mais benefícios a nível profissional se a chefia investisse e desse real valor a este tipo de formações.</i> • <i>Se cresço como pessoa também cresço como profissional.</i> • <i>Acho que beneficia sempre a pessoa e o profissional, mas também acho que é preciso que a entidade patronal perceba o valor da formação.</i> • <i>Como vimos ao longo da formação acho que não dá para desligar a pessoa do profissional por isso acho que vai ajudar as duas coisas.</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: O processo formativo	Benefícios	Profissionais	• <i>Não há como o lado profissional não ganhar pelo crescimento do lado pessoal.</i> • <i>Acho que o plano individual de acção pode ser bastante importante para a área profissional.</i> • <i>Quando a formação nos diz alguma coisa só não aprende e só não evolui (pessoal e profissionalmente) quem não quer.</i> • <i>A nível profissional podem não ser benefícios que se vejam de imediato mas pelo menos se ficar a fome de aprender já é uma mais valia.</i> • <i>Há competências que tenho e que posso utilizar na minha profissão e ainda nem me tinha apercebido...</i> • <i>A profissão ganha sempre quando o profissional sabe exactamente o que está a fazer e a formação ajuda a pensar nisso.</i> • <i>Há técnicas que se aprende nem se sabe bem como. A formação ajudou-me a aperceber-me de algumas.</i> • <i>Uma empresa ganha com um colaborador que reflecte sobre si e o seu trabalho.</i> • <i>A evolução da pessoa é a evolução do profissional.</i> • <i>Eu acho que tem benefícios pessoais e profissionais resta é saber se a entidade patronal está disposta a apostar neste tipo de formações.</i> • <i>Tem benefícios sim, tanto pessoais como profissionais. Agora do que conheço da minha entidade patronal infelizmente duvido que pensem que vale o investimento.</i> • <i>Eu nestas coisas vou sempre muito pelo primeiro estranha-se depois entra-se. Portanto, para mim tem benefícios pessoais e profissionais.</i> • <i>Qualquer desenvolvimento que se faça tem benefícios para a pessoa e para o profissional só que é preciso que a entidade patronal reconheça o valor deste tipo de formações.</i> • <i>Tem benefícios para a pessoa e para a sua profissão. A questão é se o patrão também vê as coisas assim, especialmente se tem de pagar a formação.</i> • <i>O profissional e a pessoa são um só e claro há benefícios. Também é preciso é que o patrão compreenda isso mesmo.</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria I: O processo formativo	Benefícios	Dubiedade	• <i>Não sei explicar. Acho que pode até ter benefícios mas não sei é se alguém os vai valorizar.</i> • <i>Mesmo que tenha benefícios não estou a ver o meu chefe a dar valor a este tipo de formação.</i> • <i>Posso estar errado mas a maior parte dos patrões quer é que entre dinheiro na empresa e não que os trabalhadores se sintam realizados...</i> • <i>Voltamos á velha história. Pode ter benefícios só que os patrões não estão muito interessados na evolução dos empregados.</i> • <i>Não quero ser mal interpretada só que não sei bem dizer se terá benefícios e se estes serão valorizados.</i> • <i>Pode ter ou não, não sei bem...</i> • <i>É uma pergunta difícil para o tipo de empresa em que trabalho talvez sim talvez não...</i>

APÊNDICE T:

Plano individual de ação

Nome: _____

Data: ____/____/____

Objetivos:

1. Solucionar problemas recorrentes relativos à função que desempenha;
2. Reforçar as competências linguísticas/interculturais.

Estratégias a implementar	Partes envolvidas	Início	Final	Resultados expeáveis	Plano de avaliação
1. Processo de <i>mentoring</i> (atendendo à experiência prévia do colega X com o equipamento em questão, acompanhá-lo-á durante o desempenho da sua função).	Colega X	27.01	31.01	Melhor compreensão do funcionamento do equipamento e resolução do problema recorrente.	Análise do mentor e <i>feedback</i> do <i>mentee</i> .
2. Frequência de ação de formação em língua inglesa.	Formador/Tutor	02.03	20.02	Melhoria na produção e compreensão oral em língua inglesa e possível aprofundamento de aspetos culturais a considerar	<i>Feedback</i> facultado pelo formando após aplicação das competências desenvolvidas.

Assinaturas: