



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Gestão
Especialização em Recursos Humanos

Relatório de Estágio

A formação como optimização do potencial humano. Motivações e Expectativas dos formandos dos “Cursos de Educação e Formação”

Maria Inês Mósca Alves

Orientadora:
Professora Doutora Maria Manuel Renga Capelão Serrano

Évora 2012



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Gestão
Especialização em Recursos Humanos

Relatório de Estágio

A formação como optimização do potencial humano. Motivações e Expectativas dos formandos dos “Cursos de Educação e Formação”

Maria Inês Mósca Alves

Orientadora:
Professora Doutora Maria Manuel Renga Capelão Serrano

Évora 2012

Agradecimentos

O presente trabalho só foi exequível porque contou com a colaboração de professores, família e amigos, que contribuíram, das mais variadas formas. Por vezes as palavras não são suficientes para descrever o que sentimos, contudo espero estar à altura de tudo o que este apoio representou para mim.

À minha orientadora Professora Doutora Maria Manuel Serrano, pelo apoio, compreensão, disponibilidade e amizade;

Aos Professores Doutor José Ilhéu e Doutor Joaquim Fialho pela disponibilidade;

À Professora Doutora Andreia Dionísio pela ajuda, disponibilidade e simpatia;

Ao Dr. Samuel Dionísio e à Rute Pires por todo o apoio prestado na Forward Skills;

Aos formadores e aos formandos envolvidos na investigação, obrigado pela colaboração;

Ao meu agrupamento de escuteiros, por compreender as minhas ausências e por fazer de mim muito do que sou hoje;

À Inês Santos, ao José Janeirinho, à Susana Coelho, à Célia Cachola, ao António Parracha, ao Ricardo Pereira, à Estrela Matilde, à Maria Nunes, à Margarida Fernandes e ao Tiago Pires, por todo o apoio e amizade;

À Cátia Bessa, Cátia Martins, Milene Batista e Ana Maia, pela amizade, pelos momentos de diversão, por me darem força e estarem sempre, sempre comigo;

À Sara Oliveira, minha companheira de tardes de estudo intensivo;

À minha família, tios e primos, por estarem comigo sempre e serem os melhores amigos que se pode ter;

Ao meu pai;

À Ana Baptista pela amizade e companheirismo, por todos os momentos de trabalho e descontração, por sermos, juntas, uma equipa inigualável;

Aos meus avós, Francisco e Amália por serem exemplos de amor e honestidade, por me apoiarem sempre, incondicionalmente;

Aos meus irmãos, Patrícia e Pedro, por estarem comigo, sempre, por serem o meu abrigo, o meu apoio, mesmo quando não se apercebem disso;

Ao meu sobrinho Rodrigo, que me fez brincar e ser criança nos momentos em que eu mais precisava, por todo o amor e carinho;

E, finalmente, mais que um agradecimento, este projecto é uma dedicatória à minha mãe, Ana Rita Mósca, por ser o pilar da minha educação e formação, pelo apoio incondicional e amor, por ser, para mim, um exemplo a seguir.

A todos, o meu mais sincero e sentido, obrigado!

Resumo

A formação como otimização do potencial humano. Motivações e Expectativas dos formandos dos “Cursos de Educação e Formação”

No contexto organizacional actual, a formação assume-se como um imperativo, consistindo num *input* para a obtenção de vantagens competitivas. A formação permitirá aprofundar/desenvolver novas competências e conhecimentos nos indivíduos, traduzindo-se em criatividade e inovação, indispensáveis à sobrevivência de uma organização.

É nesta óptica que surge o presente relatório, resultante de um estágio na Forward Skills, empresa de consultoria e formação profissional, onde foram desempenhadas as mais variadas actividades na área da formação, e do qual resultou um estudo sobre motivações e expectativas de formandos de Cursos de Educação e Formação (CEF).

Os resultados obtidos neste estudo são discutidos de acordo com as contribuições teóricas acerca da motivação e expectativas criando, deste modo, um leque de sugestões para que a organização melhore os seus processos e consiga motivar os seus formandos.

Palavras – Chave: Formação; Motivação; Expectativas.

Abstract

Formation as a human potential optimization. Student motivation and expectations in Educational and Training Courses.

In the current organizational context, the training is assumed as an imperative, it's an input in the way or gain of competitive advantage. The training will enhance/develop new skills and knowledge in individuals, translated in creativity and innovation, essentials to the survival of an organization.

This is the major perspective that guides this report, that was the result of an internship at Forward Skills, a consultancy and formation company, where are performed several activities in the area of training, and resulted also the study of motivations and expectations of students from Educational and Training Courses.

The results of this study are discussed according to the theoretical contributions about motivations and expectations. This allowed a range of suggestions that can be used in the improvement of the organizational processes, and in the motivation of their students.

Key-Words: Formation; Motivation; Expectations.

Índice

Índice de Figuras	VIII
Índice de Quadros	X
Lista de Siglas Utilizadas	XI
Introdução	1
Capítulo 1 – A formação como otimização do potencial humano e organizacional	7
1.1 Conceptualização do termo “formação” e evolução de perspectivas	7
1.2. A formação e o indivíduo.....	9
1.3. A formação e a organização	12
1.4. A formação e o desenvolvimento dos países: Portugal e a Europa.....	13
1.5. A formação e o desenvolvimento e gestão de recursos humanos	15
1.6. Métodos e técnicas de formação	17
1.7. As áreas de intervenção da formação e o ciclo formativo.....	19
1.8. Analogias e divergências dos conceitos de formação, educação, aprendizagem e desenvolvimento	21
1.9. O conhecimento como activo intangível e a gestão do conhecimento nas organizações.	23
1.10. A formação como pressuposto das competências, inovação e criatividade	27
1.11. Formação: um investimento?	30
1.12. Síntese do capítulo	32
Capítulo 2 – Motivação e Expectativas	34
2.1. Conceptualização do termo “motivação”	34
2.2. Teorias da Motivação	36
2.3. Conceptualização do termo “expectativa”	39
2.4. Teoria das Expectativas.....	41
2.5. Síntese do capítulo	42

Capítulo 3 – O estágio: da organização de acolhimento às actividades desenvolvidas	43
3.1. Descrição da organização.....	43
3.2. Duração do estágio	46
3.3. Actividades desenvolvidas	46
3.4. Formação Co-Financiada	46
3.5. Formação Privada.....	48
3.6. Apoio Administrativo.....	51
3.7. Marketing e Publicidade.....	53
3.8. Gestão e Coordenação de Formação	53
3.9. Outras Actividades	60
3.10. Competências adquiridas no decorrer do estágio	62
3.11. Síntese do capítulo	66
Capítulo 4 – Enquadramento do estudo: Formação Profissional, CEF e questões de origem social	67
4.1. Formação Profissional: história e actualidade	67
4.2. Entidades reguladoras e programas e associados	70
4.3. Cursos de Educação e Formação.....	71
4.4. Questões de origem social.....	74
4.5. Curiosidades estatísticas.....	76
4.6. Síntese do capítulo	77
Capítulo 5 – Metodologia	78
Capítulo 6 – Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos no estudo	87
6.1. Apresentação e análise dos dados recolhidos através de questionários	87
6.2. Apresentação e análise dos dados recolhidos através de entrevistas.....	101
6.3. Discussão dos resultados	109
6.3.1. Caracterização familiar	109
6.3.2. Caracterização escolar	109
6.3.3. Motivações	110
6.3.4. Expectativas	111
6.3.5. Satisfação	112
6.3.6. Empregabilidade.....	112

6.3.7. Formação.....	113
6.3.8. Questões de origem social.....	113
6.4. Limitações e lacunas do estudo.....	113
Capítulo 7 – Considerações Finais.....	115
7.1. Considerações finais.....	115
7.2. Sugestões para a empresa de estágio.....	116
7.3. Propostas de investigação futuras.....	118
Bibliografia.....	119
ANEXOS.....	I

Índice de Figuras

Figura 1 - Vantagem competitiva.....	29
Figura 2 - As oito competências de Bartram (2005) e as componentes associadas	66
Figura 3 - Níveis da formação profissional	69
Figura 4 - Matriz metodológica.....	86
Figura 5 - Idade	87
Figura 6 - Género	88
Figura 7 - Profissão da mãe.....	88
Figura 8 - Profissão do pai	89
Figura 9 - Número de pessoas do agregado familiar.....	90
Figura 10 - Rendimento mensal	90
Figura 11 - Práticas Técnico-Comerciais	91
Figura 12 - Instalação e Operação de Sistemas Informáticos.....	92
Figura 13 - Número de anos que os formandos repetiram na via de ensino regular	92
Figura 14 - Importância atribuída à formação.....	93
Figura 15 - Importância do conhecimento em várias áreas	93
Figura 16 – Estudos acima da escolaridade obrigatória	93
Figura 17 - Desempenho de funções específicas.....	94
Figura 18 – Desenvolvimento pessoal e profissional	94
Figura 19 - Aquisição de conhecimentos.....	95
Figura 20 – Aprendizagem de profissão/técnica	95
Figura 21 - Saída para o mercado de trabalho.....	96
Figura 22 – Facilidade na aprendizagem.....	96
Figura 23 - Importância do conhecimento prático.....	97
Figura 24 - Formação e conhecimentos.....	96
Figura 25 - Concluir a escolaridade obrigatória.....	97
Figura 26 - Grau de satisfação relativamente ao curso	97
Figura 27 - Gosto pelo curso.....	97
Figura 28 - Gosto pela área.....	98
Figura 29 – Saídas profissionais suficientes	98
Figura 30 - Gosto pelo estudo.....	99
Figura 31 - Relacionamento com colegas	99
Figura 32 - Relacionamento com formadores.....	99
Figura 33 - Aptidão para desempenhar função	99
Figura 34 – Especialização numa área de interesse pessoal	100

Figura 35 - Saídas profissionais/emprego.....	100
Figura 36 - Ingresso num curso profissional	100
Figura 37 - Integração no mercado de trabalho.....	101
Figura 38 – Incentivo monetário mensal.....	101
Figura 39 - Via profissionalizante/prática.....	102
Figura 40 – Obtenção de escolaridade mínima obrigatória	102
Figura 41 - Saída para o mercado de trabalho.....	103
Figura 42 - Adaptação de conteúdos.....	104
Figura 43 - Via profissionalizante.....	104
Figura 44 - Preparação final dos formandos	104
Figura 45 - Aptidão dos formandos para desempenhar uma função	105
Figura 46 - Empregabilidade e mercado de trabalho	106
Figura 47 - Clivagens sociais	107
Figura 48 - Influência social.....	108

Índice de Quadros

Quadro 1 - Cursos de formação privada.....	45
Quadro 2 - Tipologia dos CEF presentes na empresa	73
Quadro 3 - Matriz curricular dos CEF leccionados na organização estudada.....	74

Lista de Siglas Utilizadas

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

CAP – Certificado de Aptidão Profissional

CEF – Cursos de Educação e Formação

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

DGERT – Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

DTP – Dossier Técnico Pedagógico

EFA – Educação e Formação de Adultos

E1 – Entrevistado nº 1

E2 – Entrevistado nº 2

E3 – Entrevistado nº 3

E4 – Entrevistado nº 4

E5 – Entrevistado nº 5

E6 – Entrevistado nº 6

E7 – Entrevistado nº 7

E8 – Entrevistado nº 8

E9 – Entrevistado nº 9

E10 – Entrevistado nº 10

Fig. – Figura

FPIF – Formação Pedagógica Inicial de Formadores

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

GRH – Gestão de Recursos Humanos

IAPMEI – Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e à Inovação

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

IQF – Instituto para a Qualidade da Formação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PAF – Prova de Aptidão Final

PME – Pequenas e Médias Empresas

POPH – Programa Operacional Potencial Humano

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

RH – Recursos Humanos

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

TSSHT – Técnico Superior de Saúde e Higiene no Trabalho

UFCD – Unidades Financiadas de Curta Duração

Introdução

No mundo actual, onde se enfrenta uma era de grandes transformações económicas, políticas e tecnológicas, que influenciam todos os níveis sociais, as organizações procuram alternativas que lhes permitam sobreviver neste mundo cada vez mais exigente e competitivo (Neves & Silva, 2003).

Sob forma de adaptação e correspondência às exigências advindas do mercado organizacional, a formação constitui-se como uma alternativa fulcral para fomentar a qualidade, a diferenciação e, a conseqüente, vantagem competitiva. Tem o poder de dotar os indivíduos de conhecimento, de aumentar/aprofundar as suas competências, de potenciar a inovação e a criatividade, assumindo-se como ponto nevrálgico na actualidade.

Se uma organização quer sobreviver, deve munir-se de ferramentas que lhe permitam pautar pela diferença e assumir uma especificidade, muito própria, que a distinga das demais. É, neste âmbito, que surge a importância da formação, não só para as organizações, como um todo, mas para cada indivíduo/colaborador que as integra, sendo possível extrapolar do plano individual para o plano grupal e colectivo.

Actualmente assume-se como ponto nevrálgico a aposta na formação por parte das empresas e dos indivíduos enquanto seres individuais, dotando-os de conhecimentos e saberes, capacidades e competências, cada vez mais sólidas, e que lhes permitam ser criativos e inovadores, incrementando as economias mundiais e locais.

É, nesta óptica, que se alicerça o presente relatório de estágio, na procura de explicar a importância da formação, nos dias de hoje. Como relatório de estágio, possui dois pontos centrais – a exposição das actividades realizadas na organização de acolhimento, e o estudo das motivações e expectativas dos formandos de Cursos de Educação e Formação, solicitado pela organização.

Como é sabido, a formação profissional actua em duas vertentes principais: a formação inicial e a formação contínua. A primeira visa instruir os formandos dos métodos e

técnicas, necessários ao correcto desempenho de uma determinada função, tendo como objectivo primordial a sua inserção no mercado de trabalho, enquanto a segunda, ocorrendo após o início da vida activa do indivíduo, se alicerça na formação, renovação, incremento ou nova aprendizagem de capacidades e competências necessárias ao desenvolvimento de uma função específica.

E porquê a formação inicial? Não por ser mais ou menos importante que a formação contínua mas, como o próprio nome indica, por ser o início de algo, o início da inserção de jovens no mercado de trabalho, constituindo um *input* ao conhecimento dos mesmos. Jovens que serão, posteriormente, parte da população activa de Portugal, com voz, que assumirão e desempenharão os seus papéis sociais, de actores, decisores neste país, que, como qualquer outro, precisa pensar no futuro e investir na preparação e qualificação dos seus activos.

Pretende-se, assim, analisar as motivações de frequência do CEF e as expectativas dos formandos relativamente a obtenção do curso e conseqüente empregabilidade, compreendendo, simultaneamente a importância que atribuem à formação e ao conhecimento, aludindo às questões de origem social, influência social e clivagens sociais que inúmeras vezes entenebrece esta via de ensino.

Para Steiner (1964, citado por Teixeira, 2011), a motivação é um estado interno que orienta o comportamento no sentido da consecução de metas ou objectivos, ou seja, a motivação dinamiza e canaliza os comportamentos para uma finalidade. Já Vroom (1964, citado por Teixeira, 2011) postula uma teoria em que as expectativas são uma força da motivação, isto é, as expectativas que um indivíduo tem sobre determinada situação ou tarefa irão motivá-lo para a desenvolver e executar com sucesso.

Torna-se, assim, necessário que todos compreendam a importância da formação e as vantagens inerentes à mesma, tornando a aposta na formação mais que um investimento monetário, mas um investimento no capital humano e intelectual, que retorna em vantagens competitivas, capacidade de inovação e criatividade, e conhecimento – a componente mais difícil de imitar por parte das outras organizações.

Problemática de estudo

A problemática em estudo refere-se à relevância da formação para os indivíduos e, posteriormente à motivação que os jovens sentem para frequentar os Cursos de Educação e Formação (CEF), em detrimento do percurso regular de ensino, e as expectativas que estão associadas ao enveredar pela formação profissional. A motivação tem, aqui, um papel preponderante, constituindo um *input* para a frequência destes cursos e a sua conclusão com maior ou menor sucesso.

A literatura analisada permite-nos denotar que é bastante conhecida a importância da motivação em todos os contextos humanos, porém é frequente verificar também algumas resistências não só a nível individual/pessoal, como também a nível organizacional (quando se trata de factores externos ao indivíduo).

Desta forma, pretende-se que o produto deste estágio permita, compreender quais as motivações e expectativas de formandos, com *backgrounds* diferentes e pautados, inúmeras vezes, por carências socioeconómicas, para frequentarem CEF, prosseguindo assim a sua formação e obtendo uma determinada especialização, para posterior inserção no mercado de trabalho.

Motivos de escolha do trabalho

A escolha desta temática prende-se pelo interesse que encerra, sendo que a formação assume um papel fulcral para qualquer indivíduo, tornando-se importante perceber o porquê dos jovens enveredarem por determinado tipo de ensino/formação, e quais as expectativas e motivações adjacentes a essa escolha.

Aspira-se, assim, a realização um estudo de caso (estudar processos em profundidade), perceber quais as expectativas e motivações dos formandos de CEF, e obter a opinião dos respectivos formadores acerca do assunto, tentando compreender a relevância que este tipo de alunos atribui à formação e aos conhecimentos, como força de potencial humano, e conseqüente força motriz para entrada no mercado de trabalho.

No que concerne ao cariz pessoal e profissional, a realização de um estágio e, simultaneamente, um estudo desta natureza, permitirá consolidar conhecimentos adquiridos ao longo da componente curricular de Mestrado, constituindo, simultaneamente, um *input* para a inserção no mercado de trabalho.

De forma social, esta pesquisa poderá contribuir para que os diversos actores organizacionais percebam a importância da motivação e do processo de aprendizagem dos formandos, fazendo com que a própria organização consiga elevar os índices de motivação dos mesmos, conseguindo, posteriormente, o decréscimo da taxa de insucesso, e que a aposta na formação se torne cada vez mais uma realidade na vida destes jovens.

No seio científico, a questão da motivação e expectativas é já amplamente estudada, contudo, os estudos de caso poderão vir a acrescentar conhecimento e novas formas de implementar nas organizações, nos indivíduos e no próprio sistema nacional de educação a visão da importância e importância da formação, educação e motivação de quem frequenta este tipo de ensino especializado.

Objectivos do trabalho

Objectivo geral: **Conhecer as motivações e expectativas dos formandos dos cursos de educação e formação**

Objectivos específicos:

- a) Conhecer as motivações dos formandos para frequentarem os CEF, em vez de enveredarem pela via de ensino regular;
- b) Conhecer as expectativas dos formandos relativamente aos CEF no que concerne a sua empregabilidade;
- c) Avaliar a satisfação dos formandos com a formação recebida;
- d) Conhecer a importância que os formandos dão à formação;
- e) Sugerir novas práticas que possam contribuir para aumentar a motivação e para o alcance das expectativas dos formandos.

Metodologia

À metodologia do presente trabalho é dedicado um capítulo próprio, onde são descritos, de forma exaustiva, os modelos de abordagem, métodos e técnicas utilizados, bem como a população alvo deste estudo e o tratamento estatístico do mesmo. Torna-se, por isso, unicamente necessário, neste tópico, descrevê-la de forma breve e concisa.

Este relatório de estágio e consequente estudo alicerçam-se num estudo de caso, exploratório e descritivo. Como instrumentos de recolha de informação foram realizados inquéritos por questionário aos formandos dos CEF e entrevistas aos formadores, que contactam diariamente com a realidade destes jovens. Sendo feitas, posteriormente, as análises quantitativas e qualitativas inerentes a cada um dos instrumentos supracitados (nomeadamente com recurso ao *software* SPSS).

Estrutura do trabalho

O presente Relatório de Estágio é composto por um resumo/*abstract* acerca da problemática em estudo; uma introdução onde é contextualizado o problema em análise; uma pequena análise da importância e contributos do estágio e, por fim, são apresentados os objectivos gerais e específicos deste estudo.

Seguidamente, o primeiro capítulo deste trabalho, debruça-se sobre as visões teóricas acerca do tema, ou seja, é realizada a revisão de literatura, acerca da importância da formação para o desenvolvimento do potencial humano e organizacional, fazendo uma ponte com os conceitos de conhecimento, competências, inovação, criatividade e desenvolvimento, por serem indissociáveis do tema formação.

No segundo capítulo, é realizada uma conceptualização dos termos motivação e expectativas, onde são também descritas algumas teorias que possibilitarão uma mais correcta discussão dos resultados obtidos com o estudo.

O terceiro capítulo é, por sua vez, dedicado à experiência em contexto organizacional. É elaborada uma descrição da organização, um relatório pormenorizado de actividades

realizadas no estágio, as competências adquiridas/aprofundadas e, finalmente, as vantagens do mesmo e a interação dos conhecimentos adquiridos na componente curricular de mestrado.

Posteriormente, no quarto capítulo é realizado um enquadramento/contextualização do estudo, no que concerne à formação profissional, institutos que a tutelam e programas que a suportam. É explicitada toda a actividade dos CEF a nível geral e a nível particular, dos cursos leccionados na organização em estudo. Para terminar este capítulo, são exploradas, de uma forma sucinta, as questões de origem social dos formandos, no que respeita à reprodução e influência social, ao abandono escolar e à repetição de anos, na via de ensino regular.

O quinto capítulo explana a metodologia utilizada para a elaboração deste estudo, passando pela natureza do estudo e recolha de dados.

“Apresentação, análise e discussão dos resultados do estudo” é o título do penúltimo capítulo deste relatório, que contempla a apresentação dos dados obtidos com o estudo e a discussão dos mesmos, de acordo com os objectivos propostos neste trabalho.

Finalmente, são realizadas, no sétimo capítulo, as considerações finais deste relatório, onde são sugeridas investigações futuras e são elaboradas sugestões para a própria organização e actividade de formação.

Capítulo 1 – A formação como optimização do potencial humano e organizacional

1.1 Conceptualização do termo “formação” e evolução de perspectivas

No contexto actual, a formação consiste num factor crítico de sucesso das organizações e é, em grande parte, responsável pelo êxito ou fracasso individual e organizacional. Tem como principal objectivo desenvolver competências nos indivíduos, com o intuito de os tornar mais produtivos, criativos e inovadores, aumentando, assim, o seu contributo para a organização. A formação deve ser encarada como um meio que visa desenvolver as potencialidades do indivíduo, permitindo à organização a obtenção de valor acrescentado, traduzido em lucros e produtividade (Câmara *et al.*, 2007).

Numa perspectiva ampla, a formação pode ser definida como “o conjunto de experiências de aprendizagem planeadas por uma organização, com o objectivo de induzir uma mudança nas capacidades, conhecimentos, atitudes e comportamentos dos empregados no trabalho” (Cabrera 2006, citado por Cunha *et al.*, 2010, p. 381).

Segundo Campbell (1971, citado por Gomes, 2011), a formação é uma expressão empregue para nomear processos que envolvem e aproximam o trabalhador e o trabalho através dos princípios da aprendizagem humana. “Constitui um esforço planificado e estruturado de modificação e/ou desenvolvimento de conhecimento, capacidades ou atitudes, através de experiências de aprendizagem que visam a melhoria da performance em áreas concretas da acção humana” (Robinson, 1988, citado por Gomes, 2011, p. 531).

Segundo Câmara *et al.* (2007), a formação é um processo, formal ou informal, de aquisição de conhecimentos ou adopção de atitudes e comportamentos, essencial ao desenvolvimento pessoal e organizacional. A formação permite não só desenvolver as capacidades profissionais, como também desenvolver nos colaboradores comportamentos e atitudes que lhes permitam ter maior eficiência, eficácia e satisfação profissional, proporcionando a aquisição de conhecimentos, e possibilitando-lhes o seu desenvolvimento como pessoas.

Neste sentido, a formação deve ser orientada por dois princípios: pertinência, porque só faz sentido investir em formação quando ela é necessária e se traduz em resultados; e, proactividade, porque a formação deve ser desenvolvida, desejavelmente, tendo em conta as competências necessárias para enfrentar não só os desafios presentes como também os desafios futuros (Costa 2003, citado por Sampaio 2004).

Segundo Câmara *et al.* (2007), a formação pode ser de cariz **reactivo** (repor o nível desejado de competências de que os colaboradores carecem) ou **proactivo** (visa introduzir nova energia no sistema, actuando na antecipação de dinâmicas necessárias para o futuro). Pode ser orientada para o **cargo** (melhorar o desempenho de uma dada função), para o **desenvolvimento** (preparar a pessoa para um cargo que irá desempenhar no futuro), para a **estratégia** (actuar em novas potenciais competências), para a **inibição** (suprir competências desajustadas para o desempenho da função) e, por fim, orientada para a **motivação** (introdução de energia na dinâmica organizacional). É possível verificar aqui a importância que a formação assume para os indivíduos e organizações, fomentando tarefas, funções, desempenhos, inovações, entre outros.

Pires (2005, citado por Costa 2008), afirma que a formação deve acontecer de acordo com três eixos distintos:

- **Formação como processo de aprendizagem de competências e de conhecimentos** técnicos e simbólicos (para realizar tarefas e desempenhar funções);
- **Formação como processo de mudança** (que poderá vir a alterar bastante o próprio indivíduo e organização, colmatando lacunas existentes), e;
- **Formação como construção** de si e de sentido (na medida em que todos nós nos sentimos mais ricos se obtivermos mais conhecimento).

Segundo Malglaiive (1995, citado por Costa 2008, p.18) a formação deve “satisfazer novas necessidades ligadas às múltiplas evoluções da sociedade e aos itinerários pessoais dos indivíduos que têm de as enfrentar; necessidades às quais estas estruturas devem estar sempre abertas e prontas a responder (...)”. As necessidades de formação surgem não só dos próprios indivíduos como também das exigências internas e externas

das próprias organizações, que devem conseguir responder sempre aos desafios que se lhes deparam.

A ideia de que a formação deverá estar alinhada com a estratégia de negócio significa, por um lado, a coordenação da formação com as demais funções da GRH e, por outro lado, a atribuição de um significado estratégico à actividade formativa.

Pode dizer-se que a necessidade de formação apresenta, ainda, uma dimensão social, por ser resultante de um processo que associa e mobiliza os diferentes actores interessados, traduzindo-se num compromisso individual e global (Cunha *et al.*, 2010).

Segundo Peretti (1997), investir na formação é uma preocupação fundamental nas empresas. Contudo, para que a formação aconteça em prol da organização, é necessário diagnosticar as necessidades de formação, verificar quais as áreas de oportunidade no âmbito da mesma e formular, então, o modelo de formação estratégica, que concederá a formação aos colaboradores, para a consecução dos objectivos da organização, aliados à sua visão, missão e estratégia.

1.2. A formação e o indivíduo

O colaborador actual tem “a vida de escola, mas falta-lhe a “escola da vida”” (Cunha *et al.*, 2010, p.392). Tem riqueza de informação, tem conhecimento científico, mas pouca experiência. O problema com que nos deparamos nos dias de hoje é exactamente esse. Muitos indivíduos estão qualificados para desempenhar funções específicas, mas carecem de experiência em contexto de trabalho. Isto reporta-nos para duas questões fulcrais: por um lado é compreensível que as empresas procurem profissionais com experiência, porque já saberão desempenhar a função na prática, por outro se não se empregar os indivíduos que detêm o conhecimento, como é que alguma vez terão experiência para ocupar determinados cargos? Esta é uma questão central e que precisa de uma resposta urgente, de forma a diminuir o elevado desemprego jovem por toda a Europa e no nosso país em particular. Adjudica-se, também, aqui, o facto de as empresas terem bastante a ganhar em deter profissionais do conhecimento, pessoas que

possam ser empreendedoras, activas, criativas e possam levar a organização a “bom porto”.

O colaborador de hoje é alguém motivado e desejoso de aplicar os conhecimentos adquiridos, mas porventura desconhecedor de um sistema (organizacional) que apenas parcialmente reclama tais conhecimentos. É alguém que dispõe de formação académica, mas, quiçá, com alguma dificuldade em compreender a sua pertinência e aplicá-la no exercício das funções. Torna-se, por isso, proeminente que beneficie de processos de formação que o capacitem para ser um membro verdadeiramente útil à organização. Só assim será possível aproveitar a plenitude do conhecimento do colaborador em prol da organização. Neste tipo de formação devem ser ministradas matérias como os comportamentos sociais, clima da empresa, cultura organizacional, regras e regulamentos próprios, aspectos relacionados com a função que vai desempenhar, visão acerca da empresa e do seu meio envolvente, entre outras (Cunha *et al.*, 2010).

Com as mutações actuais (a nível de mecanismos de difusão de informação e conhecimento, inovação tecnologia, rápido ciclo de vida dos produtos, etc.) e a rápida alteração de paradigmas, o indivíduo que já se encontra no mercado de trabalho tem que encarar a formação como uma condição de sobrevivência e desenvolvimento (Cunha *et al.*, 2010).

É indispensável referir que a aquisição de novos conhecimentos e capacidades aumenta o valor do colaborador no mercado de trabalho, o seu poder de negociação com a empresa, a sua segurança e autoconfiança, e, conseqüentemente, a sua empregabilidade (Cunha *et al.*, 2010).

Quando falamos no indivíduo ou colaborador, é necessário ter, também, em conta que os seus “pontos fracos” não são passíveis de uma resolução total e rápida, é necessário ir colmatando as lacunas existentes ao longo do tempo. No que concerne ao plano de desenvolvimento individual, não só a formação em sala é importante, como a formação *on-the-job* e o *coaching* por parte da chefia assumem, cada vez, mais um papel de destaque, pelo acompanhamento próximo que implicam. Torna-se, assim, necessário, oferecer formação aos colaboradores, ultrapassando as carências existentes nos seus conhecimentos e competências no desempenhar de determinadas funções, dotando-os de

maiores e melhores conhecimentos e aptidões, para que, uma vez alinhados com a missão e objectivos da organização, possam vir a ser uma mais-valia e possam ajudar na consecução dos objectivos e metas da organização. Todavia, também importa salientar aqui que é necessário que o indivíduo esteja “aberto” e disposto a receber essa formação e entenda que a mesma irá funcionar em prol de si próprio, tornando-o mais capaz, mais eficiente, competente, inovador, produtivo e cada vez mais dotado de sabedoria e conhecimento (Câmara *et al.*, 2007).

Importa ainda referir que a formação de adultos assume um papel preponderante para as organizações. Mesmo os indivíduos que estão na fase final das suas carreiras devem perceber que a aposentação inactiva é cada vez menos uma opção no mundo globalizado em que vivemos. Os actuais problemas sociais de envelhecimento da população e diminuição da população activa geram pressões fortíssimas sobre o sistema de Segurança Social, tornando-o progressivamente menos capaz de garantir aos aposentados as condições de vida de que outrora usufruíam. Assim, o prolongamento da vida activa e/ou a procura de uma fonte suplementar de rendimentos podem representar modos de manter vitalidade e de garantir o acesso a bens necessários (Gomes, 2011). Sem formação, essas possibilidades decrescem. Aprender continuamente é cada vez mais uma necessidade de todos os seres humanos (Kiel, 1999, citado por Cunha *et al.*, 2010).

Colocam-se, contudo, algumas dúvidas relativamente à eficácia da formação, uma vez que nem sempre é bem aceite pelos indivíduos, ou aceite como forma de desenvolvimento e aprendizagem, mas quase como uma obrigação, nem sempre surtindo o efeito desejado devido às precárias políticas de formação adoptadas pelas organizações (Câmara *et al.*, 2007).

Em jeito de síntese, torna-se, então, necessário criar nas organizações e nos indivíduos a percepção de que a formação é indispensável e constitui uma mais-valia a variados níveis - profissionais e pessoais - tornando os indivíduos mais activos, participativos, criativos, motivados, em suma, colaboradores empreendedores e que estejam à altura de correr e assumir riscos, cada vez mais existentes, na geração de economia global.

1.3. A formação e a organização

Tendo em linha de conta que os RH são o “recurso” que promove um maior valor acrescentado para a empresa, apostar decisivamente na sua formação e desenvolvimento deve pois constituir uma acção estratégica. Mais do que um custo, a formação urge ser decifrada como um investimento – que requer recursos financeiros que permitam “pagá-la”, e recursos humanos, motivacionais e de liderança, que fomentem a auto-aprendizagem, o *mentoring*, o *coaching* e, globalmente, a aprendizagem nas variadas oportunidades da vida pessoal e profissional de cada um dos colaboradores (Cunha *et al.*, 2010).

Greiner (2008) elaborou um estudo que embora mais focado nas questões educacionais nos permite denotar a importância da formação em todos os tipos de organizações. O autor frisa que normalmente são as empresas do sector privado quem mais aposta na formação dos colaboradores, mas que qualquer governo necessita de investir suficientemente na formação do capital humano, a menos que não queira ver o seu desenvolvimento sustentável impossibilitado. Esta filosofia adequa-se plenamente, não só aos Estados e Governos, mas às organizações que pretendam singrar no mercado actual.

A formação assume um papel preponderante em todas as organizações, e é necessário conseguir ver para além dos problemas óbvios (como é o caso dos gastos de dinheiro e tempo), que no futuro uma formação adequada pode trazer valor acrescentado e riqueza (em variados níveis) à organização, como afirma Wi (2009), quando nos diz que a formação dos indivíduos surte efeitos directos no desempenho organizacional ou Cunha *et al.* (2010, p.394) quando afirma que “a formação é uma condição fundamental para que as pessoas denotem bons desempenhos e as empresas possam ajustar-se às necessidades mutantes da envolvente, coloquem no mercado produtos competitivos, prestem serviços que reforcem a lealdade dos clientes e realizem as operações de modo mais eficiente”. Assim, uma organização repleta de colaboradores motivados, com elevados desempenhos, consegue melhores resultados.

Quando a formação é encarada pela organização como um constrangimento, é manifesta e intuitiva a ausência de concepção estratégica e de uma cultura orientada para a

aprendizagem. As actividades formativas são consideradas inúteis, ou até prejudiciais, não existindo preocupação com esta questão, ou uma política de formação (Beaver & Hutchings, 2005, citado por Gomes, 2011).

De uma forma sucinta, a aposta na formação dos colaboradores por parte da organização permite-lhe extrair inúmeras vantagens e benefícios. Sejam eles um maior grau de conhecimento acerca das tarefas e da realidade da organização ou um maior conhecimento relativo a produtos, questões de produção, de custo, permitem alinhar as equipas de trabalho com a estratégia da empresa, focalizando todo o seu esforço na consecução de objectivos comuns e, no conseqüente sucesso da mesma. Investe-se simultaneamente nos colaboradores e na empresa, com vista à obtenção de um valor acrescentado, sendo por isso indissociável a separação estanque entre importância da formação para os indivíduos e a importância da formação para as organizações – uma complementa a outra. (Câmara *et al.*, 2007)

1.4. A formação e o desenvolvimento dos países: Portugal e a Europa

Em Portugal, o sistema de ensino e formação profissional tem vindo a ocupar um lugar importante nas agendas da maioria dos últimos governos, propondo-se enfrentar o atraso do país na matéria, estando estritamente ligadas às próprias políticas de formação da União Europeia.

De acordo com Cunha *et al.*, (2010), os relatórios e estatísticas sobre formação, em Portugal, revelam ainda uma situação de atraso crónico (um documento publicado pelo Instituto para a Qualidade na Formação revelou que, de mais de dez mil empresas inquiridas, apenas 11,8% realizavam formação). Também Sels (2002, citado por Gomes 2011) afirma que o investimento em formação difere significativamente, entre os países, o que potencia os hiatos existentes. Isto é, sem dúvida, uma realidade que embora conhecida, não deixa de ser gritante, sendo possível denotar a falta de aposta na formação por parte das nossas organizações. Será que não compreenderam ainda a sua importância? Será que a encaram apenas como um investimento sem retorno? Tentaremos, ao longo desta exposição responder a estas questões.

Os esforços dos governos e organizações empresariais, assim como os leques de fundos europeus, têm ajudado a minimizar os problemas e contribuído para o avanço desejado na qualificação, educação e formação dos portugueses. Apesar deste avanço, são conhecidas as críticas às opções políticas tomadas e a algumas práticas ambíguas de gestão e utilização dos fundos comunitários que estão, alegadamente, na origem dos fracos resultados obtidos (Cunha *et al.*, 2010), como, por exemplo, os elevados números estatísticos de qualificação, no *ranking* europeu que depois não se verificam, ou verificam-se com condicionalismos, na prática.

Não é, no entanto, objectivo deste trabalho opinar acerca da qualidade das opções ou modelos de gestão adoptados, contudo as medidas de intervenção mais recentes aparentam suportar os esforços de convergência. Por exemplo, as mudanças recentes sobre formação no Código do Trabalho¹, nomeadamente a garantia de um número mínimo de horas de formação anuais, a cada trabalhador, procuram incentivar o desenvolvimento de competências de todos os trabalhadores em Portugal, independentemente do sector de actividade a que pertençam (Cunha *et al.*, 2010).

A razão de preocupação em relação às discrepâncias na formação é extensiva à formação de empresários e chefias, sendo um dos maiores causadores da fraca competitividade e produtividade das empresas portuguesas (Cunha *et al.*, 2010). Se quem lidera não compreende a essência da formação e não a aceita, então estamos perante um grave problema em que os colaboradores também não terão acesso à formação e a empresa será apenas “mais uma” no espectro empresarial, não conseguindo caminhar no plano da economia sustentável, criativa e empreendedora.

“É hoje pacífico o argumento de que o desenvolvimento alcançado pelas nações mais prósperas resulta, em medida considerável, da qualificação dos seus RH e do papel que a formação/educação aí assume” (Cunha *et al.*, 2010, p.396). Assim, a formação assume-se como um dos meios, por excelência, para o desenvolvimento dos indivíduos e dos países.

¹ Consultar artigos 57.º, 90.º, 101.º, 130.º, 131.º, 132.º, 134.º, 227.º do Código do Trabalho (2009).

Em suma, podemos denotar aqui duas visões. Se por um lado, a formação tem uma repercussão directa no desenvolvimento económico e social dos países e das regiões (o Estado e as instituições públicas podem e devem actuar como instigadoras e facilitadoras da formação que ocorre não só nas empresas como na sociedade em geral), por outro, a formação que é executada nas organizações, acaba por se reflectir no desempenho das comunidades em que se inserem e da economia no seu todo (Cunha *et al.*, 2010).

1.5. A formação e o desenvolvimento e gestão de recursos humanos

A formação permite potenciar a eficácia da organização e, conseqüentemente, dos seus RH, introduzindo a dinâmica necessária ao correcto funcionamento e desempenho da mesma e dos seus colaboradores. O papel da formação nas organizações é indissociável dos paradigmas de gestão pelos quais se regem.

O processo de desenvolvimento dos RH está estritamente ligado à optimização do potencial individual e grupal, disponível nas organizações, e à sucessiva reconstrução de modelos de acção inovadores e continuamente adaptados às exigências do negócio (Câmara *et al.*, 2007). Na sociedade global actual, as mutações são constantes, dão-se a ritmos frenéticos, e é necessário conseguir acompanhar estas mudanças, sob pena de não conseguir singrar no mercado de trabalho. É fulcral salientar neste conceito duas questões: primeiramente, devemos referir a adopção de atitudes e comportamentos, que significa que a formação permite aos indivíduos alterarem positivamente estas valências; de seguida, este conceito refere-se não só ao desenvolvimento pessoal como ao desenvolvimento organizacional, implicando o desenvolvimento de competências e características nas pessoas e tornando as organizações e os próprios indivíduos mais produtivos e competitivos (Câmara *et al.*, 2007).

Larsen (1994, citado por Osório 2009) chama a atenção para o papel importante da GRH na relevância da alteração do papel da formação nas organizações, uma vez que a complexidade dos sistemas de produção e administração impõem não só a reciclagem e adaptação das aptidões funcionais dos trabalhadores, como também a aquisição de

competências em áreas do conhecimento qualitativamente diferentes, como a informática, o planeamento e a negociação.

Para Armstrong (1992, citado por Gomes, 2011), a noção de desenvolvimento de RH consiste numa perspectiva não individual, mas organizacional de conceptualizar o desenvolvimento colectivo e integrado dos colaboradores, ou seja, o conhecimento e desenvolvimento não numa óptica pessoal, mas já extrapolada para uma óptica organizacional, de partilha de conhecimentos e experiências, de cooperação, de trabalho em equipa. O mesmo autor refere que “o desenvolvimento dos RH reflecte a perspectiva organizacional de permitir e potenciar o desenvolvimento humano aplicado aos processos e dimensões organizacionais, actuais e futuros” (Armstrong, 1992, citado por Gomes, 2011, p.533).

Pode ainda dizer-se que a formação é uma componente fundamental, mas não exclusiva do desenvolvimento dos RH (Bunch, 2007, citado por Gomes, 2011), existindo outros factores associados a este processo de desenvolvimento.

Um sistema sinérgico de GRH constitui um caminho através do qual os colaboradores têm o potencial para se tornarem a principal fonte de vantagem competitiva e podem aumentar o desempenho organizacional através do seu trabalho. Ora, a formação não só constitui uma fonte de vantagem competitiva sobre os outros actores do mercado como também uma forma de potencializar o capital humano, dotando-o de criatividade e inovação, indispensáveis ao sucesso e originalidade. Segundo Liu *et al.* (2007), os gestores só compreenderão as vantagens da GRH se desenvolverem um sistema baseado na compreensão e coesão, ligado à história da organização, à sua estrutura e cultura criando, assim, uma sinergia entre a criatividade e a vantagem competitiva. Isto cria não só um bom sistema, como constitui, simultaneamente, uma questão chave para que seja mais difícil aos competidores imitarem. E esta capacidade de “não imitação” é essencial para criar vantagens competitivas (Barney 1991, citado por Liu *et al.*, 2007).

Sumariamente, o desenvolvimento organizacional está directamente associado ao desenvolvimento dos RH que constituem cada organização. Se uma empresa quer destacar-se no mercado, se quer vingar com os seus produtos, ser original e criativa no

seu trabalho, deve apostar no desenvolvimento dos seus RH, que lhe trarão as vantagens que anseia.

1.6. Métodos e técnicas de formação

Actualmente está provado que o homem possui múltiplas inteligências. Segundo Gardner (1998, citado por Câmara *et al.*, 2007) surge a inteligência naturalista, musical, intrapessoal, interpessoal, linguística, cinestésica, visual-espacial e lógico-matemática. Torna-se fulcral que a formação englobe todas estas inteligências e opere de acordo com as mesmas, baseando-se em novos modelos de apresentação, esquemas de exposição de determinadas matérias, tornando possível a apresentação dos resultados de uma maneira mais interactiva e não tão estanque. Esta pluralidade de inteligências e o saber trabalhar com elas só irá dotar a formação de melhores padrões, aliando exigência e flexibilidade, criatividade e originalidade, e colmatando assim as diferenças individuais e tornando-se apelativa e estimulante para os formandos.

A execução da formação consiste na aplicação de técnicas e estratégias para proporcionar a aquisição de conhecimentos, habilidades ou atitudes, propondo-se, em estrito alinhamento com as necessidades encontradas, uma definição minuciosa das competências e conhecimentos ou atitudes que se pretendem ver adquiridos e/ou desenvolvidos (Gomes, 2011).

Para Cunha *et al.* (2010), os métodos de formação estão intimamente associados às questões da aprendizagem humana, da motivação e da pedagogia.

No que concerne ao contexto, a formação assume os seguintes papéis: em **sala** (realizada em sala de aula); **on-the-job** (realizada no local de trabalho); **outdoors** (realizada em espaço aberto, muitas vezes através de actividades de equipa); **online** (processo formativo via inter ou intranet – *e-learning*) e **relacionamento “um-a-um”** (formação com base no acompanhamento individual de cada colaborador). Neste último tipo de formação surge o **mentoring** e o **coaching**. Enquanto que o primeiro diz respeito a um acompanhamento individual que visa aconselhar o colaborador no seu quotidiano

organizacional, o segundo tem um carácter mais operacional e regular, visando o desenvolvimento de competências e a mobilização de resultados operacionais (Câmara *et al.*, 2007).

Segundo Câmara *et al.* (2007) a formação pode ter como sujeitos alvo o **indivíduo** (caso de trate de formação individual, como formação *on-the-job*, ou específica para determinados indivíduos), o **grupo ou equipas de trabalho** (quando é dirigida a grupos de indivíduos com necessidades de formação comuns) ou a **organização** (quando uma acção de formação abrange todos os colaboradores da organização).

Convém salientar que a formação é, em regra geral, uma actividade dispendiosa, não apenas pelos custos directos mas também pelos indirectos. Por isso, a escolha dos métodos e técnicas de formação deve considerar as questões económicas. A formação na função ou no posto de trabalho (*on-the-job training*) pode ser, em alguns casos, a solução mais pragmática. Pode também constituir um suplemento a outros métodos. A formação fora da função (*off-the-job training*) assume um leque vasto de opções, desde a instrução mais básica em sala, a um ciclo de cursos em regime *outdoor* ou a um programa de formação externa extensível a todos os colaboradores aos diversos níveis da organização. A formação em regime de *e-learning* tende a ser mais barata e começa a ser cada vez mais utilizada (Cunha *et al.*, 2010).

Portugal é um país caracterizado por uma estrutura empresarial que, em termos globais, manifesta ainda uma forte influência dos modelos clássicos e/ou do paradigma das relações humanas, não sendo, por isso, surpreendente a tendência para adoptar metodologias mais transmissivas/instrutivas (típicas dos objectivos de formação do taylorismo) ou metodologias mais centradas na dinâmica grupal (resultado da influência da escola das relações humanas), como formações em sala de aula (Gomes, 2011).

1.7. As áreas de intervenção da formação e o ciclo formativo

As áreas possíveis de intervenção da formação são variadas. Numa formulação mais clássica, a formação destina-se a obter resultados em três áreas específicas do saber (Cunha *et al.*, 2010):

- **Saber-Saber** – permite adquirir e/ou melhorar conhecimentos gerais e específicos, indispensáveis ao exercício da função, e capacidades cognitivas (como o conhecimento, a memória ou a compreensão).
- **Saber-Fazer** – permite adquirir e melhorar capacidades motoras e competências para realizar o trabalho, ou seja, os instrumentos, métodos e técnicas necessárias para atingir um bom desempenho.
- **Saber Ser e Estar** – permite adquirir e melhorar atitudes, comportamentos e modos de estar, adequados à função que se quer desempenhar e às próprias necessidades da organização (são disso exemplos, as boas competências de comunicação interpessoal, empenho na organização, capacidade de gerir o conflito, ...).

Por outro lado, o mesmo autor referencia uma formulação alternativa, que nos demonstra que áreas de intervenção fulcrais da formação são:

- **Transmissão de informações** – assegura a transmissão de conteúdos não unicamente sobre a organização, mas também sobre os clientes ou os produtos.
- **Mudança de atitudes face ao trabalho** – permite o ajustamento de atitudes e comportamentos dos indivíduos à estratégia da organização, ajudando-os a melhorarem as relações interpessoais e promovendo-lhes a capacidade de auto análise para consequente desenvolvimento pessoal.
- **Desenvolvimento de capacidades de trabalho** – permite melhorar capacidades directamente relacionadas com a execução da tarefa.

○ **Desenvolvimento de conceitos** – permite desenvolver domínios mais abstractos, como o pensamento estratégico global, sendo especialmente importante para os gestores das organizações.

É possível denotar que tanto na visão clássica como na visão alternativa, existem bastantes semelhanças no que concerne àquelas que devem ser as áreas de intervenção da formação. A tónica é colocada não só no domínio organizacional, como no domínio individual, uma vez que a organização é um todo é, em grande parte, aquilo que os seus colaboradores são e aquilo que dão de si às tarefas desempenhadas.

As organizações que dão mais importância ao conhecimento e à formação (*Learning Organizations*) são aquelas que possuem maiores possibilidades competitivas – não apenas para lidar com as contingências competitivas actuais, mas também para aproveitar oportunidades e enfrentar desafios futuros (Cunha *et al.*, 2010), e isto deve-se em grande parte à aposta intensa que fazem na formação dos seus colaboradores.

Outro objecto que se pretende ver explícito neste tópico é o ciclo de formação. A formação, como processo, pode ser desdobrada em várias fases, genericamente designadas de ciclo de formação.

O ciclo inicia-se com a identificação das necessidades de formação, prossegue com a programação das actividades formativas, consubstancia-se na execução das actividades propriamente ditas, e conclui com a avaliação de todo o processo (Cunha *et al.*, 2010), sendo estes os pilares para o desenvolvimento processual da formação (Gomes, 2011). A avaliação, sendo a fase final, é bastantes vezes descurada, contudo é uma actividade bastante vantajosa para a organização e para o desenvolvimento de acções de formação futuras (alteração de locais de formação, de métodos ou técnicas mais adequados, etc.). “O diagnóstico ou avaliação das necessidades de formação constitui um procedimento crucial para a aferição das valências em que é necessária intervenção e determinação da magnitude (intensiva e extensiva) da própria intervenção” (Langlon, Whiteside & McKenna, 1999, citados por Gomes, 2011, p.537).

Armstrong (1992, citado por Gomes, 2011) sustenta uma abordagem que permita a identificação de hiatos entre o que o colaborador conhece e consegue fazer e aquilo que

deveria saber e/ou conseguir fazer. Contudo, a formação não assume apenas esta óptica reactiva, assumindo cada vez mais uma perspectiva proactiva no suporte ao desenvolvimento activo das pessoas e seu potencial, adoptando um crescente relevo na identificação de aspectos do conhecimento e das competências organizacionais fulcrais no presente e a desenvolver estratégica e proactivamente no médio e longo prazos (Gomes, 2011).

Todo este processo deve ser inspirado e fortalecido nas políticas de formação da própria organização e assente na sua estratégia, de forma a poder ir de encontro à supressão das necessidades da organização. Segundo Cunha *et al.* (2010) são objectivos da formação não só preencher lacunas entre capacidades necessárias e as já existentes, mas servir de elemento central para a criação de vantagem competitiva, colmatar as necessidades de planeamento dos RH, actuar como catalisador da mudança e fomentar um clima de aprendizagem global e perceptível por todos os actores organizacionais

1.8. Analogias e divergências dos conceitos de formação, educação, aprendizagem e desenvolvimento

De acordo com Garavan (1977, citado por Gomes, 2011) a **formação** visa o desenvolvimento de metodologias que tornem o processo de aprendizagem nas organizações e no trabalho eficiente, caracterizando-se pela facilitação de dimensões relacionadas com o aperfeiçoamento do desempenho ocupacional. A noção de formação circunscreve-se ao domínio profissional (Fuller & Farrington, 2001; Pilati, 2066, citados por Gomes, 2011) referindo-se a um esforço planeado de facilitação da aprendizagem em comportamentos relacionados, estritamente, com a esfera do trabalho (Wexley, 1984, citado por Gomes, 2011). Define-se, mesmo, como instrução pragmática numa ou de uma profissão ou ofício (Robinson, 1988, citado por Gomes, 2011).

O conceito de **educação**, por sua vez, refere-se a um processo humanístico, a um direito humano universalmente proclamado (Bindé, 2007, citado por Gomes, 2011). “A educação ocorre em espaços-tempo formais e escolares, mas não apenas na sequência de dinâmicas formais, ocorrendo, também, de modo natural, no contexto da experiência

da vida activa” (Gomes, 2011, p.531). Na educação torna-se possível estabelecer diferenças entre espaços educacionais formais e informais, não se restringindo a contextos, processos específicos, nem de aprendizagem, nem a tempos ou idades. O objectivo da educação é focalizar temáticas e conteúdos de valor social e cultural, de largo espectro, intencionalmente preparados para a transmissão e transição intergeracional. Pode assim dizer-se que, a grande distinção face à formação advém do facto de a educação não se limitar a um tempo ou fase da vida, nem a conteúdos específicos e aplicáveis num enquadramento espaço-temporal laboral restrito (Garavan, 1997, citado por Gomes, 2011). A educação possui objectivos abrangentes e visa maximizar o potencial único e o diferencial inter-individual (Patrick, 2000, citado por Gomes, 2011). A formação e educação são conceitos próximos, pois ambos se destinam ao enriquecimento individual do ponto de vista intelectual, emocional e operativo. A educação visa a transmissão de conhecimentos de carácter geral, o desenvolvimento de aptidões facilitadoras da integração no meio ambiente, a autonomia e o avanço da sociedade de uma forma geral (Glaser, 1962, citado por Cunha *et al.*, 2010). Em contrapartida, a formação centra-se na organização ou na função, realçando-se as vantagens para a função através do indivíduo (Buckley & Caple 2003, citado por Cunha *et al.*, 2010), aludindo sobretudo ao alcance dos objectivos relacionados com o trabalho.

A **aprendizagem**, por sua vez, possui diversas perspectivas teóricas, diferentes tipologias, diferentes horizontes temporais de interpretação e explicação (Robinson, 1988, citado por Gomes, 2011). A primeira relaciona a aprendizagem com aquisição – de capacidades e qualificações, obtidas através de empenho formal; uma segunda relaciona a aprendizagem com participação – nos processos e relações informais, a partir e através dos quais a aprendizagem poderá ocorrer (Keep, 2005, citado por Gomes, 2011).

A aprendizagem constitui um processo renovador, indutor de mudança orientada no comportamento, ou potencial de comportamento, como resultado das experiências (pessoais, profissionais, entre outras). A aprendizagem deve ser encarada como um processo contínuo, inacabado e interligado com a acção quotidiana – o indivíduo deve estar sempre pronto a aprender, sabendo que a aprendizagem não é um processo estanque. Na formação a aprendizagem é encarada mais como meio do que como um fim, assumindo um cariz instrumental (Gomes, 2011).

Finalmente, o **desenvolvimento** relaciona-se com o processo de crescimento e maturação individual, produto da descoberta ou crescimento graduais, enraizados em processos de aprendizagem. O grau de desenvolvimento e o próprio processo de desenvolvimento influem na aprendizagem, quer ao nível da formação, quer na educação, implicando sempre que os programas formativos e educacionais estejam adaptados aos ritmos de maturação, uma vez que cada indivíduo é um ser único (Garavan, 1997, citado por Gomes, 2011).

A formação, o desenvolvimento e a educação estão intimamente ligados e possuem como aglutinador comum o(s) processos(s) de aprendizagem. “A clarificação e distinção entre os conceitos de formação, desenvolvimento e educação são, por vezes, função de contextos e usos, sendo passíveis de ser encarados como facetas de um processo transversal, mais amplo e complexo – o desenvolvimento do talento e do potencial humanos” (Garavan, 1997, citado por Gomes, 2011, p.534).

1.9. O conhecimento como activo intangível e a gestão do conhecimento nas organizações

A rápida evolução das empresas e de todos os componentes que as mesmas acarretam, a globalização e as mutações económicas exigem que as empresas fomentem o conhecimento e possuam capital humano dotado de conhecimentos, capaz de os produzir e partilhar.

Segundo Kulkki e Kosonen (2001, citado por Nicolau, 2002), o conhecimento pode ser um engenho de renovação e crescimento, desde que consciente e globalmente gerido. Quer com isto dizer-se que o conhecimento proporciona renovação de ideias, de propostas, de formas de agir e actuar, sendo um activo que se traduz, na prática, em crescimento e melhoria. Necessita ser, contudo, gerido de forma consciente e activa.

Freidson (1986, citado por Rodrigues, 1997) ao postular o poder das profissões afirma que o conhecimento é parte essencial do princípio ocupacional de organização do trabalho contudo, o conhecimento em si não confere especiais poderes, sendo a

exclusividade, traduzida no controlo sobre o recrutamento, a formação e a realização do trabalho de criar, divulgar e aplicar conhecimento, que confere poder aos que o possuem. Denota-se aqui a importância da formação, imbuída de conhecimentos, como motor de uma sociedade actual e renovada, com o advento de organizações com novas permissas, constituídas por trabalhadores do conhecimento (Drucker 1998, citado por Câmara *et al.*, 2007).

Perkin (1989, citado por Rodrigues, 1997), tal como Bell (1976, citado por Rodrigues, 1997) ou Gouldner (1979, citado por Rodrigues, 1997), avalia o conhecimento e a *expertise* como “capital” humano, cultural ou intelectual, considerando os processos de aquisição de conhecimento e aprendizagem como “investimentos”. Contudo, enquanto estes autores atribuem ao “capital-conhecimento” um valor intrínseco, Perkin (1989, citado por Rodrigues, 1997) defende que este valor só é adquirido no mercado através de mecanismos que o transformam num recurso escasso. Só o mercado permite transformar o conhecimento ou *expertise* em resultados, retribuições ou rendimentos.

Bell (1976, citado por Rodrigues, 1997), considera o conhecimento o traço distintivo da sociedade pós-industrial e sublinha o crescente significado do conhecimento teórico. Toffler (1994, citado por Câmara *et al.*, 2007) vai mais longe e afirma que o poder do conhecimento substitui o poder monetário. Através do conhecimento também é possível conseguir capital monetário: pela diferenciação que permite, pelo estímulo à criatividade e inovação que encerra em si, por ter enraizada uma fonte de vantagem competitiva sem precedentes.

Para McElroy (2000, citado por Gomes, 2011), o conhecimento é fruto da capacidade e da actividade humana, durante operações quotidianas, construído a partir de relações sociais, processos individuais ou colectivos contextualizados. Não é só em determinados contextos que a formação e a consequente obtenção de conhecimentos têm lugar. Ao longo de toda a vida, laboral e pessoal, ao longo do quotidiano, são experienciadas situações que são potenciadoras de conhecimento, que se traduzem em aprendizagem para os indivíduos.

Num meio de elevada complexidade e concorrência global, as vantagens competitivas das empresas estão, agora, relacionadas com o saber. Ou seja, a vantagem competitiva

sustentada de uma empresa que lhe permite uma elevada competitividade não está “nas coisas que fazem” mas “naquilo que sabem para as fazer” (Câmara *et al.*, 2007, p.619) – recursos intangíveis dificilmente imitáveis. (Davenport 1998, citado por Câmara *et al.*, 2007).

Dentro dos diversos activos intangíveis é importante ter em conta o capital humano, que constitui um elemento central. Os componentes deste activo são formados pelas pessoas que integram a empresa. No entanto, nesta óptica, não está directamente representado pelos indivíduos em si mesmos, mas sim pelos factores que colocam ao serviço da organização (educação e formação, competências, experiência e habilidades, atitude e grau de compromisso com as tarefas, entre outros). “Estes elementos tendem a ser cruciais na cadeia de criação de valor da empresa e no desenvolvimento de uma vantagem competitiva sustentada que se tende a consolidar através de um recurso intangível fundamental que é a capacidade de inovação da empresa”. (Câmara *et al.*, 2007, p.688).

Activos pertencentes à propriedade intelectual (ligados à capacidade de inovação e criatividade) são outra categoria importante de activos intangíveis. São, não só as marcas e as patentes (formal e legalmente), mas também o *know-how* - a maneira singular de realizar as coisas que fazem parte da propriedade intelectual da empresa (Câmara *et al.*, 2007).

Gerir o conhecimento implica transformar o que se sabe em algo que gere valor, torná-lo produtivo, “com vista à potenciação do conhecimento-chave existente na organização, para melhor servir as diferentes partes interessadas, acelerar a aquisição ou geração de novos conhecimentos de valor competitivo, aumentar a colaboração entre pessoas, facilitar o acesso às fontes partilhadas de informação e aprendizagem” (Gomes, 2011, p.543). Gerir conhecimentos significa identificá-los, aumentá-los, partilhá-los e aplicá-los nas acções, auferindo capacidade e vantagem competitiva através de capacidade de antecipar e resolver problemas críticos para o desempenho organizacional (Gomes, 2011).

Uma gestão correcta e efectiva do conhecimento terá de articular pessoas, processos e ferramentas técnicas procurando orientar e potenciar a criação, disseminação e

aplicação de conhecimento no seio de uma organização (Smith & McKeen, 2004, citados por Gomes, 2011).

O contraste entre as dimensões *hard* e *soft* é a mais documentada e discutida distinção na gestão dos colaboradores. Por um lado, a dimensão *hard* tende a conseguir recursos humanos a baixo custo, a monitorizar as actividades, os colaboradores são considerados *inputs* passivos, sendo uma dimensão mais pragmática que humanista, que coloca a eficiência, eficácia de custo, produtividade e lucro acima de considerações pessoais ou sociais (Keenoy, 1997, Brewster & Bournois, 1991, Truss, Gratton, Hope-Hailey & Stiles, 1997, Legge, 1995 e, Vaughan, 1994, citados por Gomes, 2011).

Em contrapartida, a versão *soft* considera as pessoas um recurso único e diferente de todos os outros (Brewster & Bournois, 1991, citados por Gomes, 2011). As políticas e práticas devem ser concebidas e implementadas de forma a aumentar o empenho e a motivação dos colaboradores (Geary, 1992, citado por Gomes, 2011), com base na confiança e do envolvimento dos indivíduos, que devem ser formados e desenvolvidos para poderem desempenhar as suas funções (Truss, Gratton, Hoep-Hailey, McGovern, & Stiles, 1997, citados por Gomes, 2011). Aqui, a ligação da GRH à estratégia passa por tratar os colaboradores como activos valorizados, proactivos e fonte de energia criativa (Legge, 1995, citado por Gomes, 2011). Uma organização que se baseie na dimensão *soft* consegue que a formação atinja o auge do seu conceito, sendo tratada como algo indispensável ao desenvolvimento de colaboradores e da própria organização.

Uma organização que enaltece o conhecimento e a sua gestão requer e apresenta uma GRH distinta da apresentada por uma organização que o não valoriza (Yahya & Goh, 2002, citados por Gomes, 2011). “A contribuição da formação e da GRH para a gestão do conhecimento está no topo da cadeia de valor na criação e sustentação de uma cultura que estimule a inovação, a criatividade e a aprendizagem” (Thite, 2004, citado por Gomes, 2011, p.570). Predomina, assim, a relevância contemporânea de uma relação estreita entre gestão do conhecimento e formação estratégica de colaboradores, numa época de célere fluxo de informação e conseqüente obsolescência dos conhecimentos (Gomes, 2011) em que uma correcta gestão do conhecimento aliada à

forte formação estratégica dos indivíduos permite a valorização e distinção positiva das organizações.

No paradigma organizacional emergente, gerem-se, assim recursos imateriais e intangíveis – o conhecimento, o saber e a informação – como componentes fulcrais para o compromisso, desenvolvimento, e sucesso das organizações e dos colaboradores. A formação assume-se como um factor fundamental no novo papel das organizações, dotando os colaboradores de conhecimento, e traduzindo-se em estratégias inovadoras e sustentáveis.

1.10. A formação como pressuposto das competências, inovação e criatividade

Quando falamos de formação, não devemos descurar conceitos como a inovação e a criatividade, que são características por ela incrementadas e desenvolvidas. Simultaneamente, não nos podemos esquecer das competências, porque é a formação que dota os indivíduos de determinadas competências, ou os auxilia a desenvolver as competências de que já fruem. Neste sentido, de uma forma breve, elucidam-se seguidamente os três temas.

Começemos pela **inovação**. Para Sarkar (2007), inovar significa ter uma ideia nova, ou aplicar as ideias de outros, de forma original e com eficácia. Ou seja, não basta pegar nas ideias alheias, mas reinventá-las, saber usá-las com mestria e desenvolver um produto novo. Sarkar (2007) considera existirem no processo de inovação quatro fases principais: ter uma ideia ou representar uma ideia antiga, reconhecer oportunidades que existem e podem ser promovidas, escolher as melhores alternativas e, por fim, surge a aplicação da ideia e do processo.

O conceito de inovação inclui práticas como: adopção de novas soluções tecnológicas ou processos de trabalho, lançamento de novos produtos ou melhoramento de outros, competição em novos mercados, estabelecimento de novos acordos com clientes ou fornecedores, novo processo de fabricação, descoberta de uma nova fonte de matérias-primas, novo modo de serviço pós-venda, entre muitos outros (Cunha *et al.*, 2006).

A formação é potenciadora de conhecimento. Só através da formação e do trabalho em equipa no quotidiano das organizações é possível obter um nível de conhecimento elevado. Para que a formação e o conhecimento sejam benéficos para a empresa precisam ter aliados a si a inovação. E só assim é possível tornar estes recursos em activos intangíveis de sucesso à organização (Câmara *et al.*, 2007). Assim sendo, a formação actua de duas formas na inovação: torna-a uma realidade, porque incrementa o conhecimento dos colaboradores e, simultaneamente, tem que se servir dela para motivar os colaboradores a efectivamente estarem dispostos a aprender e abertos à formação.

A estimulação da **criatividade** em formação é uma componente crucial na actualidade. Só com base neste contexto é possível criar políticas de formação que envolvam verdadeiramente o colaborador e lhe permitam desenvolver a sua capacidade de iniciativa e poder activo na resposta a questões que surjam ao da caminhada pessoal e organizacional (Câmara *et. al.*, 2007).

A criatividade assume-se também como um factor imprescindível à formação. Com as céleres mutações a que se assiste actualmente, unicamente o indivíduo criativo e original poderá marcar a diferença, pautando o seu caminho e, deixando assim, o seu cunho pessoal numa organização. Segundo Câmara *et al.*, (2007, p.551), “devem ser, desenvolvidos contextos pedagógicos na formação que potenciem a emergência de condições contextuais necessárias à promoção do talento criativo, procurando soluções e respostas inovadoras para os problemas com que a sociedade se depara”. A criatividade consiste, assim, num padrão de excelência e num factor crucial de diferenciação, não só de indivíduos como de organizações em que estes se encontram inseridos.

Segundo Neves (2010) o desenvolvimento da criatividade e da inovação estão dependentes de condições favoráveis. Não basta apenas ter habilidade pessoal (ser imaginativo, por exemplo), como também são importantes as competências técnicas e um ambiente social propício. Esse ambiente e essas competências podem, em grande medida, ser incrementadas pela formação e, conseqüentemente, pela GRH.

As empresas que potenciam a criação do conhecimento são empresas fortemente empenhadas na geração de ideias e de criatividade, originando, conseqüentemente, a inovação (Silva & Neves, 2003).

Importa ainda referir que para Zorrinho (2009, citado por Eiras, 2009), o conceito de talento é o que melhor entrelaça criatividade com inovação. Isto porque significa que, com o mesmo nível de conhecimento e informação é possível fazer melhor que os outros, pautando assim a diferença necessária no plano organizacional actual. Um indivíduo talentoso é aquele que consegue ser original, criativo, inovador.

O conceito de **competências** pode definir-se como “um conjunto de dimensões observáveis de desempenho, incluindo conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamento individuais, bem como capacidades colectivas da equipa, do processo e da organização, que estão ligadas a elevado desempenho e permitem à organização obter vantagem competitiva sustentável” (Athey & Orth, 1999, citado por Cunha *et al.*, 2010).

Segundo Ceitil (2006, p.41), “as competências são modalidades estruturadas de acção, requeridas e validadas num determinado contexto”. Ou seja, as competências são adquiridas ou desenvolvidas por necessidade do indivíduo (seja por motivos profissionais ou pessoais) e são, posteriormente, validadas ao serem colocadas em acção e evidência, em contextos específicos. Muitas vezes as competências são requeridas pelo mercado de trabalho, e os indivíduos que efectivamente as possuem estão mais aptos a desempenhar o cargo pretendido e mais passíveis de conseguirem determinado emprego.



Figura 1 - Vantagem competitiva

Fonte: Elaboração Própria

Na mesma linha de pensamento, Cunha *et al.* (2010) considera que a formação tende a assumir um papel preponderante em todos os cenários da gestão de pessoas nas organizações contemporâneas. As constantes mudanças realizadas no mundo do trabalho inculcam a necessidade contínua de formar, re-formar e transformar não só competências como conhecimentos dos colaboradores. Entre os motivos de reflexão que acompanham a evolução da formação, incluem-se:

- A **proliferação das novas tecnologias de informação e comunicação** tem tido um impacto duplo (maior grau de inovação e requer novas e mais complexas competências por parte de quem as opera).
- A **eliminação de níveis hierárquicos intermédios** e o subsequente achatamento das hierarquias de muitas organizações conduzem à encomenda de serviços de formação a entidades externas (que proliferam nos mais diversos domínios e sectores de actividade).
- A **formação na função ou no posto de trabalho** tem revelado excelentes resultados práticos.
- O **nível de conhecimento teórico** promete revolucionar o modo como a formação é concebida, desenhada, implementada e institucionalizada nas organizações.

Em suma, podemos afirmar que a formação possui um papel fundamental nas organizações e no desenvolvimento dos colaboradores, uma vez que os dota das competências necessárias e os ajuda a serem criativos e inovadores, constituindo uma mais-valia para a empresa, e mais propriamente, levando à tão desejada vantagem competitiva da mesma.

1.11. Formação: um investimento?

A formação consiste, efectivamente, num investimento. Contudo é importante distinguir aqui duas situações díspares: por um lado existem organizações que encaram a

formação como um custo exacerbado e sem razão de existir, por outro, existem outras que a contemplam como algo fulcral ao desenvolvimento dos RH e de si próprias, representando um custo necessário e vantajoso.

Segundo Robinson (1988, citado por Gomes, 2011) existem dois tipos de visão associadas à formação: a visão estrita encara a formação profissional como sub-produto do sistema educacional, com o objectivo último de adequar as pessoas às necessidades da organização (encara a formação apenas como instrução e treino técnico da mão-de-obra) e, a visão abrangente integra o debate da relação educação-trabalho e questiona o factor de alienação produtiva.

Segundo a OCDE (2001, citado por Cunha *et al.*, 2010) a aposta na formação consiste num bom investimento tanto a nível individual como organizacional ou até nacional.

Shih e Chiang (2005, citados por Gomes, 2011) apresentam um estudo que revela que em organizações de produção em massa, dependentes do preço unitário de produção, o trabalho é encarado, muitas vezes, como custo, reflectindo-se esta abordagem na opção por modelos de trabalho mais repetitivo e rotinizado, que exigem na maioria dos seus trabalhadores conhecimentos e capacidades limitados. Em contraste, surgem as empresas que competem com produtos ou serviços de elevado valor acrescentado, onde a inovação e diferenciação são determinantes. Estas tendem a adoptar modelos de GRH mais sofisticados, expectando-se que os colaboradores trabalhem com elevado grau de arbítrio e autonomia, investindo-se significativamente no desenvolvimento dos seus conhecimentos, atitudes e capacidades (Shih & Chiang, 2005, citado por Gomes, 2011).

Podemos afirmar que, face a uma estratégia organizacional de custo, predomina um enfoque em estratégias mais técnicas e de codificação, geralmente suportadas por estratégias burocráticas de GRH. Face a estratégias organizacionais de diferenciação, predominam as estratégias sociais e humanas de personalização na gestão do conhecimento e estratégias orgânicas na gestão dos colaboradores (Shih & Chiang, 2005, citado por Gomes, 2011).

Assim, é possível afirmar que as estratégias organizacionais de formação devem ser as adoptadas pelas organizações actuais, de forma a fazerem face às rápidas mutações e

exigências dos mercados, sendo a estratégia organizacional de custo uma questão já ultrapassada em termos ideais, mas que ainda se verifica bastante no terreno organizacional.

Thite (2004, citado por Gomes, 2011) considera que a gestão integrada de RH não se deve mais assumir como um centro de custo ou lucro, mas como um efectivo e indispensável investimento. Desta forma, a formação deve ser concebida como parte integrante do plano de negócios da empresa, como uma estratégia e um investimento que a curto, médio ou longo prazo será gerador de resultados.

1.12. Síntese do capítulo

A formação é geradora de conhecimento e de aprendizagens diversificadas. Potencia o desenvolvimento de indivíduos, de organizações, de países... no fundo potencia o desenvolvimento geral dos Recursos Humanos, dotando os indivíduos das competências que necessitam para actuar em funções e situações específicas.

Nas actuais sociedades da aprendizagem e do conhecimento, a formação é uma necessidade e uma condição para obter vantagem competitiva, tanto para os indivíduos como para as organizações. Sem formação, os indivíduos perdem empregabilidade, mas sem investimento em formação, as organizações perdem capacidade de lidarem com as mudanças.

Por consistir num *input* inigualável e ser criadora de conhecimento, torna-se necessário que as organizações saibam como gerir este mesmo conhecimento, extraíndo daí todas as vantagens e ideias criativas e inovadoras que possam ser usadas em prol do sucesso da mesma.

No capítulo seguinte são expostos os conceitos de motivação e expectativas, que consistem numa força importantíssima para que a formação tenha lugar e seja assimilada e compreendida pelos indivíduos. Apenas um indivíduo motivado e com

expectativas elevadas em relação à formação, beneficia da mesma, conseguindo tirar partido de todos os conhecimentos que esta potencia.

Capítulo 2 – Motivação e Expectativas

2.1. Conceptualização do termo “motivação”

Segundo Pereira (1977), o termo motivação é, numa acepção geral, o comportamento que visa um objectivo. Etimologicamente, significa “acção de pôr em movimento”, derivando das palavras latinas *motu* (movimento) e *movere* (mover).

O termo motivação é usado para explorar o porquê do comportamento e os psicólogos exploram as motivações que levam o indivíduo numa dada direcção, bem como a persistência com que esse comportamento ocorre. Um motivo é a força motriz, mais ou menos consciente e complexa, do comportamento humano (Fröhlich, 1997), ou seja, os motivos encerram uma componente energizante que impele o indivíduo à consecução de um determinado objectivo.

Lieury & Fenouillet (1997) consideram que a motivação é o conjunto dos mecanismos, de foro biológico e psicológico, que permitem o desencadear da acção, da orientação e, por fim, da intensidade e persistência (isto é, quanto mais se está motivado, maior e mais persistente é a actividade).

Segundo Davidoff (1983), a motivação é um estado interno que resulta de uma necessidade e que activa ou desperta comportamentos usualmente dirigidos ao cumprimento da necessidade activante. Para Locke (1990, citado por Pereira 1999), a força motivacional e o esforço empenhado numa tarefa dependem da intenção de trabalho com vista a um objectivo.

Vroom (1964) usa o termo motivação para se referir a processos relacionados com escolhas, que as pessoas fazem, ou que levam os indivíduos seleccionar, entre diversas alternativas, aquela que consideram mais adequada, sendo racionalmente activos na actividade por eles seleccionada.

Doron e Parot (2001) consideram que é a motivação que transforma necessidades em objectivos. Estes autores consideram que a motivação envolve a canalização de

necessidades (aprendizagem), a elaboração cognitiva (objectivos), a motivação instrumental (meios e fins) e a personalização (autonomia funcional). Outros autores sugerem que a motivação vem da interacção entre o indivíduo e a situação, o que nos permite entender origens individuais e situacionais da variabilidade dos estados emocionais (Ferreira, Neves & Caetano, 2001).

A motivação tem sido estudada em inúmeras áreas, mas é a Psicologia que lhe dá maior enfoque. Segundo Young (1955, citado por Peters, 1973) todo o comportamento é motivado e não existe nenhum comportamento sem uma causa que o motive. Vernon (1973) considera a motivação como uma força interna que guia todas as nossas acções. Pieron (1975, p.286) considera a motivação como um “factor psicológico (consciente ou não), que predispõe um indivíduo, animal ou ser humano a efectuar certos actos ou a tender para certos objectivos”. Neste contexto, é possível afirmar que é no indivíduo que estão as forças para realizar um determinado comportamento.

Em suma, pode afirmar-se que a motivação está intimamente ligada com o comportamento humano, com as escolhas que cada indivíduo faz, com a sua necessidade de atingir objectivos, com as situações em que se encontra, os pressupostos em que se enquadra, orientando esse mesmo comportamento, que em variadas fases, pode não ter, exactamente, as mesmas repercussões. É a motivação que dirige as acções humanas, e a força para a realização das mesmas está no interior de cada pessoa, força essa que pode ser alterada mas não imposta. Cabe ao indivíduo deixar-se motivar. Essa força motivacional corresponde ao valor que o indivíduo atribui a um determinado objectivo com vista ao alcance do mesmo, ou seja, o indivíduo está mais fortemente motivado se o objectivo a atingir for importante para ele e se tem a expectativa de o conseguir concretizar, sabendo que dele advém um resultado.

Para Wasna (1974), diferentes pessoas reagem de diferente maneira perante estímulos ou configurações de estímulos objectivamente idênticos, assim como diferem também as reacções de uma mesma pessoa perante estímulos iguais, consoante o momento. Entre a pessoa e o meio existe uma íntima interrelação que dirige e modifica o comportamento.

Posto isto, cada indivíduo reage de uma forma diferente a uma mesma situação, a um mesmo estímulo. No caso deste estudo concreto, interessa-nos saber a motivação dos formandos, visto que cada indivíduo responde de maneira diferente à aprendizagem, à formação, às diferentes disciplinas, e tudo isso está também fortemente interligado com o *background* de cada formando, situação familiar, escolar, quotidiano, entre outras variáveis.

Para Lewin (1926, citado por Wasna, 1974), o comportamento de cada indivíduo, face a uma determinada situação, é influenciado por aquilo que o indivíduo experimenta, nesse momento específico, sendo o comportamento momentâneo denominado de “expectativa”.

“Motivação, como processo, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva que canaliza essa actividade para um dado sentido.” (Balanchó & Coelho, 1996, p.17). Assim, podemos afirmar que a motivação é constituída por tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Quando entramos no campo da formação, podemos dizer que é através de motivação que o formando encontra motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades.

2.2. Teorias da Motivação

Importa então saber o que motiva os indivíduos e, neste estudo específico, os formandos. Na tentativa de responder a esta questão existem teorias da motivação que apontam diversos factores considerados relevantes para o comportamento das pessoas, dirigidos para uma determinada finalidade. As teorias da motivação, por ser um tema amplamente estudado, são inúmeras², pelo que neste relatório apenas nos iremos focar em algumas, que se assumem preponderantes para o objectivo do estudo.

² Para aprofundar as diversas teorias, consultar Teixeira, S. (2011). *Gestão das Organizações*. Lisboa: Verlag Dashöfer

Começamos então pela **Teoria X e Y**. Douglas McGregor (1960, citado por Teixeira, 2011) postulou esta teoria que se baseia em duas perspectivas praticamente antagónicas. O indivíduo X é aquele que não gosta do trabalho, e por isso necessita ser coagido e controlado, não tem ambições, evita assumir responsabilidades, é resistente à mudança e não tem capacidade criativa. Contrariamente, o indivíduo Y encara o trabalho como algo natural e prazeroso, tem capacidade de se autodirigir e autocontrolar, aceita responsabilidades e, é alguém criativo e inovador.

A conclusão retirada desta teoria prende-se com o facto de existirem ainda muitos indivíduos X nas organizações, sendo necessário cada vez mais a existência de indivíduos Y, capazes de se ajustar ao actual rol de exigências organizacionais.

Uma outra teoria importante é a **Teoria das Necessidades** (ou hierarquia das necessidades), de Abraam Maslow (1954, citado por Teixeira, 2011). Esta assenta em dois pressupostos fundamentais: o **princípio da dominância** (as necessidades insatisfeitas motivam as pessoas para as alcançar; enquanto uma necessidade básica não for satisfeita, a outra não exerce influência no comportamento do indivíduo) e o **princípio da emergência** (as necessidades só aparecem como motivadoras, quando as dos níveis inferiores àquele já estiverem razoavelmente satisfeitas). Ou seja, assim que uma necessidade está razoavelmente satisfeita, uma segunda necessidade assume-se essencial e passível de satisfação (Flipppo, 1980).

Este modelo organiza as necessidades segundo uma hierarquia e explica a motivação com base numa pirâmide que engloba cinco necessidades, que são tanto de foro psicológico, como de foro fisiológico, sendo que o nível mais baixo representa as necessidades mais básicas - as **necessidades fisiológicas** - seguidas pelas necessidades de **segurança**, pelas necessidades **sociais**, de **auto-estima** e, no topo da pirâmide, surgem as necessidades de **realização** e de **desenvolvimento pessoal** (Teixeira, 2011).

Por seu turno, Herzberg (1966, citado por Teixeira, 2011) elaborou o **Modelo Bifactorial**, identificando duas esferas distintas de factores considerados importantes para a percepção do comportamento das pessoas no trabalho: os **factores higiénicos** e os **factores motivacionais**. Enquanto os primeiros englobam factores como o salário, a segurança, o *status*, as políticas e práticas de gestão da organização, as condições de

trabalho, as relações interpessoais, entre outras, os segundos abarcam a realização pessoal, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho, o desenvolvimento, etc. como variáveis que enformam o comportamento e a motivação humanos.

Com esta teoria, Herzberg (1966, citado por Teixeira, 2011) alcançou conclusões dissemelhantes, das encontradas por Maslow (1954, citado por Teixeira, 2011), considerando que os factores higiénicos conseguem reduzir ou anular a insatisfação, não conduzindo, contudo, à motivação dos indivíduos (contribuem apenas para a prevenção de problemas) e que os factores motivacionais podem contribuir para elevados níveis de satisfação, que conseqüentemente se traduzem em motivação.

McClelland (1976, citado por Teixeira, 2011) propôs também uma teoria de explicação da motivação com base nas **Necessidades Adquiridas**, ou seja, aquelas que as pessoas desenvolvem através da experiência pessoal, ao longo da vida, sendo, no fundo, as necessidades adquiridas socialmente à medida que o indivíduo interage com o seu ambiente. Assumem, aqui, destaque três necessidades específicas (Teixeira, 2011):

- **Necessidade de realização** (desejo de atingir objectivos que consistam em desafios, fazer algo melhor ou com mais eficiência do que já foi realizado);
- **Necessidade de poder** (desejo de controlar, influenciar ou ser responsável pelo desempenho de outros);
- **Necessidade de afiliação** (desejo de manter relações pessoais estreitas e amigáveis).

Finalmente, Skinner (1971, citado por Teixeira, 2011) postulou uma teoria designada **Teoria do Reforço**, que se centra na ideia de que o comportamento humano pode ser explicitado em termos da previsão (positiva ou negativa) das conseqüências desse mesmo comportamento. Assim, o comportamento que é recompensado tende a ser repetido, enquanto o comportamento que é punido tende a ser eliminado.

Skinner (1971, citado por Teixeira, 2011) considera que as pessoas actuam da forma que pessoalmente consideram ser mais gratificante e que o comportamento pode ser determinado e moldado pelo controlo das recompensas a ele associadas.

Um outro modelo recente procura explicar que o tipo de orientação que motiva o indivíduo é aquele que divide as motivações em **extrínsecas** ou **intrínsecas**. Ainda que mais transversal, esta distinção baseia-se no motivo que leva o indivíduo à actividade (Pittman, Boggiano & Ruble, 1983). Se o indivíduo adopta uma orientação motivacional extrínseca, o foco principal são as recompensas que provêm da actividade mas que não fazem parte da actividade em si (actividade é como um “meio para atingir um fim”). Por outro lado, quando o indivíduo adopta uma orientação motivacional intrínseca, o foco principal é inerente aos benefícios da actividade em si, sendo que a actividade é vista como “um fim por si mesma”, focalizando-se nas recompensas que a actividade em si proporciona, tais como a novidade, o valor de entretenimento, a satisfação da necessidade, etc. (Kruglanski 1975, citado por Pittman, 1998).

Podemo-nos referir à motivação como sendo intrínseca, quando o indivíduo aprende mais facilmente pela satisfação que a aprendizagem lhe dá, e como sendo extrínseca, quando apenas aprende porque há uma recompensa externa para o fazer, como um prémio monetário, uma taça.

2.3. Conceptualização do termo “expectativa”

O tema que abordámos anteriormente, a motivação, aparece muitas vezes associado à expectativa, visto que para um indivíduo se motivar para alguma coisa é necessário que ele tenha uma expectativa face ao resultado dessa acção.

Etimologicamente, o termo expectativa remete para a antecipação de um certo acontecimento. Para a Psicologia, ela não supõe, de modo algum, a tomada de consciência e é encontrada nos organismos mais elementares, ou no contexto das relações mais simples. (Doron & Parot, 2001).

De acordo com Pieron (1974), expectativa é uma atitude de espera, com certo grau de esperança. No estudo do nível de aspiração, procura-se determinar o grau de êxito, ou de eficiência que se deseja e espera atingir: no entanto verifica-se às vezes, que não se pensa realmente agi-lo, como previsão objectiva.

Para Hersey e Blanchard (1986, p.20) “a expectativa é uma probabilidade percebida de satisfazer uma determinada necessidade por um indivíduo, com base na experiência do passado”, existindo dois factores que influenciam a intensidade dessa necessidade – a expectativa propriamente dita e a possibilidade ou disponibilidade para as satisfazer, estando estes conceitos interrelacionados.

O termo expectativa é utilizado sempre com um sentido de projecção no futuro, contudo reporta-se sempre a experiências passadas, podendo estas ser directas ou indirectas.

Podemos assim referir que as “expectativas são percepções do comportamento adequado ao nosso próprio papel ou posição, ou as percepções que temos dos papéis dos outros, no âmbito da organização” (Hersey & Blanchard 1986, p.157).

O conceito de expectativa encontra-se directamente ligado aos projectos pessoais e profissionais, enquadrados na preferência de empreendimento individual e adaptação quotidiana, num processo de progressivo confronto com a antecipação de uma actuação futura. Podemos inferir que só existe expectativa se tivermos como prática, uma atitude reflexiva. O facto de elevarmos as expectativas para além das nossas capacidades, sem o conhecimento adequado das circunstâncias, levar-nos-á à ausência de *insight*, quer perante as nossas respostas, quer perante os objectivos traçados.

Fontaine (1990) define expectativas como a antecipação que um sujeito faz de um comportamento que deverá realizar a curto prazo. Esta previsão reflecte, fundamentalmente, a confiança no sucesso que irá alcançar e o seu grau de tolerância à frustração, frutos do seu valor e desempenho pessoal.

De acordo com a definição anterior para compreender o papel e as funções das expectativas no comportamento de um sujeito é necessário situar o seu estudo na motivação humana.

2.4. Teoria das Expectativas

Foram Tolman (1938, citado por Peters, 1973) e Lewin (1935) que iniciaram trabalhos na área das expectativas. Ambos enfatizavam a ligação entre o comportamento e os resultados percebidos. Todavia, foi Vroom (1964, citado por Gomes, 2011) o primeiro investigador a usar a expectativa como base de uma teoria cognitiva da motivação no trabalho, sendo nesta última teoria que nos iremos centrar.

A **Teoria das Expectativas** pertence claramente ao campo cognitivo, uma vez que o indivíduo é visto como racional, na medida em que pode escolher a quantidade de esforço que despender na situação de trabalho para obter as recompensas desejadas. Desta forma, a ênfase recai sobre os resultados e os seus atractivos, que condicionam a expectativa e a acção em si. O sujeito age de acordo com as suas expectativas e com a atractividade, face aos resultados.

A teoria de Vroom (1964, citado por Gomes, 2011) baseia-se em três pressupostos, nomeadamente a **atractividade** ou a importância que representa para o indivíduo o resultado que pode ser atingido na sequência do trabalho; a relação entre o **desempenho** e a **recompensa** (ou o grau em que o indivíduo acredita que certo desempenho levará a determinado resultado); por fim, a **probabilidade** percebida pelo sujeito que determinada quantidade de **esforço** levará a um desempenho. Os pilares desta teoria são a valência, a instrumentalidade, a expectativa e a força.

Vroom (1964, citado por Gomes, 2011) ao postular a teoria das expectativas define três elementos fundamentais na construção de um modelo de análise:

Valência – o indivíduo tem preferências em relação aos resultados que visa obter do trabalho, isto é, o valor subjectivo de uma dada recompensa pode ser mais ou menos atractivo para uma determinada pessoa;

Instrumentalidade – probabilidade de uma determinado resultado estar associado a outro;

Expectativas – força que um indivíduo considera ou acredita que um dado resultado pode ser alcançado. Inclui factores pessoais, percepção de factores externos ou situacionais.

A soma destas três componentes é denominada **força motivacional**, ou seja, a força que impele ao desempenho de uma acção específica.

As tentativas de aplicação deste modelo foram inúmeras e, geralmente, bem sucedidas (Gomes, 2011).

2.5. Síntese do capítulo

A motivação é a base de todo o comportamento humano. Para que um indivíduo realize uma acção é necessário que esteja motivado para a executar.

No contexto da motivação surgem as expectativas, que não são mais que os desejos que um indivíduo ambiciona com a realização da acção.

Neste contexto, relacionando o actual capítulo com o anterior e, antevendo o seguimento deste estudo, para que um indivíduo percepcione a formação como algo com valor para si, é importante que esteja motivado para realizar essa formação, que esteja de “espírito aberto”. Só assim a formação será profícua e fonte de valor.

Para além das expectativas que trás consigo, aquando do início da realização da formação, o indivíduo vai postulando outras, que se prendem com a satisfação de necessidades e consecução de objectivos, perspectivando expectativas relativas, neste caso específico, à ocupação de um lugar no mercado de trabalho ou à prossecução de estudos, entre outros.

Capítulo 3 – O estágio: da organização de acolhimento às actividades desenvolvidas

3.1. Descrição da organização

A Forward Skills, Unipessoal Lda. (daqui em diante designada apenas por Forward Skills) é um projecto empresarial constituído por profissionais qualificados, com vasta experiência na área da formação profissional e da consultoria de formação.

A empresa foi constituída em Abril de 2007, operando inicialmente na cidade de Quarteira. Posteriormente, em 2009, a sede e única dependência passou a ter lugar em Évora, local mais central no panorama do país e onde as carências de formação e qualificação eram também evidentes, sendo necessárias as intervenções por parte de entidades competentes. Embora as instalações de Quarteira tenham encerrado, essa continua a ser a sede jurídica da empresa.

Esta empresa é considerada uma PME, de acordo com o Decreto-Lei n.º 372/2007, de 6 de Novembro, pertencente à categoria de micro empresa, uma vez que tem um número de efectivos inferior a 10 indivíduos³.

A principal missão da organização é desenvolver actividades de apoio a entidades formadoras, sendo praticamente uma empresa “mediadora” de formação, se assim lhe podemos chamar. A empresa encarrega-se da divulgação dos cursos, recruta os formadores e os formandos, aluga salas, fornece apoio administrativo e as entidades formadoras (*stakeholders*) financiam e coordenam superiormente estas acções de formação a curto e médio prazo.

A Forward Skills rege-se por quatro princípios gerais de administração. O primeiro, “Divisão do Trabalho” fundamenta-se na premissa de uma produção eficaz e de qualidade através de uma efectiva divisão do trabalho, sendo que cada colaborador deve desempenhar tarefas específicas. O segundo princípio, “Delegação de Autoridade”, consiste na delegação de tarefas. Consta neste item a procura de um equilíbrio e

³ Definição da Comissão Europeia disponível em www.iapmei.pt

harmonia entre a centralização e a delegação de tarefas, permitindo um trabalho eficaz e produtivo para toda a organização. A “Unidade de Comando” é o terceiro princípio e diz respeito aos estilos de liderança, uniformizando a relação hierárquica entre os colaboradores e o director da empresa. Finalmente surge o princípio da “Equidade”, relativo à garantia de equidade e justiça na vasta teia laboral.

A rede de colaboradores da organização não é muito extensa pelo que existe um director (que é simultaneamente sócio maioritário), uma funcionária administrativa, duas estagiárias, cerca de 20 formadores das mais diversas áreas de formação e alguns *stakeholders* (entidades parceiras).

No que concerne à formação como eixo de acção da empresa, pode dizer-se que a mesma tem uma oferta de cursos de formação privada e cursos de formação co-financiada.

A formação co-financiada no âmbito do Programa POPH/QREN (financiamento europeu e nacional) é a formação privilegiada na empresa, sendo que existem sempre cursos a decorrer. Nos últimos anos, a organização levou a cabo 8 Cursos EFA, e inúmeras acções de formação UFCD's (Unidades Financiadas de Curta Duração). O número de CEF's já realizados é também bastante elevado, existindo actualmente quatro em curso.

A formação privada, por seu turno, atinge um nicho de mercado diferente. Sendo paga na totalidade pelos formandos, constitui uma fonte de rendimento para a empresa, contudo nem sempre se encontram activos estes cursos, uma vez que nem sempre é exequível o recrutamento do número de formandos necessários para constituir as turmas. Deste modo, sempre que possível, a empresa colabora com outras entidades, desencadeando estas acções de formação em diversas áreas, que elucidamos no quadro seguinte.

<p>FPIF (Formação Pedagógica Inicial de Formadores)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visa formar futuros formadores, leccionado em b-Learning.
<p>TSSHT (Técnico Superior de Saúde e Higiene no Trabalho)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visa a formação de profissionais certificados nesta área em expansão.
<p>Condução de Empilhadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visa formar indivíduos que estejam aptos a conduzir empilhadores nas organizações onde trabalham.
<p>Outras Formações com Expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de Línguas, AutoCad, PhotoShop, entre outros.

Quadro 1 - Cursos de formação privada

Fonte: Elaboração Própria

No que concerne aos *stakeholders*, a Forward Skills desenvolve uma panóplia de projectos, de diversas tipologias, mantendo sempre uma relação harmoniosa e de cooperação com os mesmos.

A empresa disponibiliza ainda salas para aluguer, para que outras entidades formadoras possam dar formação. Para este efeito, disponibiliza também o serviço de reprografia, as zonas de lazer, apoio administrativo a formadores e formandos e material electrónico como computadores, *data-shows*, entre outros.

A futura orientação estratégica da empresa fundamenta-se na incessante melhoria da oferta de produtos e serviços⁴, encontrando-se a preparar projectos de explicações universitárias, *workshops* em variadas áreas, actividades de ocupação de tempos livres e estudo acompanhado, de forma a diversificar a oferta e conseguir atrair um público-alvo mais abrangente.

⁴ Segundo Câmara *et al.* (2007), as empresas devem desenvolver-se numa constante procura de produtos que possam ser o seu oceano azul, um produto que ainda não exista e que ao ser lançado no mercado traz grandes resultados económicos e ao mesmo tempo prestígio à empresa uma vez que esta se conseguiu antecipar ao mercado, ter uma visão futura.

Sumariamente, pode-se dizer que a Forward Skills, embora relativamente recente, com uma visão e missão orientada na óptica da formação e do aumento da qualificação e actividades pedagógicas, constitui, numa acepção geral, uma mais-valia para a sociedade, promovendo sinergicamente, o emprego e a formação, fomentando assim o conhecimento e a qualificação.

3.2. Duração do estágio

O estágio foi realizado sob a modalidade de estágio curricular e teve a duração de 6 meses, decorrendo entre 1 de Outubro de 2010 e 1 de Abril de 2011.

3.3. Actividades desenvolvidas

O relatório de actividades, baseado num registo diário realizado durante o tempo de estágio, divide-se em duas partes. Na primeira, são descritos os cursos/acções de formação presentes na empresa, que foram, no fundo, a base de todo o trabalho e actividades realizadas. Na segunda parte consta um plano de actividades desenvolvidas, divididas em três áreas específicas: apoio administrativo, marketing e publicidade e, gestão e coordenação da formação.

PARTE I – DESCRIÇÃO DOS CURSOS/ACÇÕES DE FORMAÇÃO

3.4. Formação Co-Financiada

A formação co-financiada é uma tipologia de formação financiada pelo Fundo Social Europeu e pelo Estado Português.

Para além deste tipo de formação não ter qualquer tipo de custo financeiro para os formandos é-lhes, normalmente, atribuída uma bolsa de formação correspondente ao

subsídio de alimentação por dia de formação, no caso das UFCD, e no caso dos CEF a esse valor somam-se algumas bolsas de despesas de deslocação, material, entre outras.

No âmbito destes cursos, a empresa trabalhou com entidades formadoras como a *School House, Companhia Própria, Índice Consultores, M&P*, entre outras.

Dos cursos de formação co-financiada fazem parte as UFCD e os CEF.

3.4.1. UFCD – Unidades Financiadas de Curta Duração⁵

As unidades financiadas de curta duração ou formações modulares, são capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações constantes do CNQ (Catálogo Nacional de Qualificações) e permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada, caracterizados pela adaptação a diferentes modalidades de formação, públicos-alvo, metodologias, contextos formativos e formas de validação⁶.

As formações modulares destinam-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos⁷, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou secundário. A duração de um percurso de formação modular pode variar entre as 25 e as 600 horas, sendo que na empresa em questão, as UFCD leccionadas foram apenas de 25 ou 50 horas.

Sempre que um formando conclua, com aproveitamento, uma formação modular é-lhe emitido um certificado de qualificações que discrimina todas as unidades, de competência ou de formação de curta duração, concluídas com aproveitamento.

Durante o tempo de estágio, foram algumas as UFCD que decorreram na empresa, nomeadamente Excel Avançado, Noções Básicas de Gestão e Técnica de Recursos Humanos, Comunicação Interpessoal, Higiene e Segurança no Trabalho, Primeiros

⁵ Portaria nº 203/2008, de 7 de Março

⁶ Informação disponível no site www.novasoportunidades.gov.pt

⁷ Podem ser integrados nas UFCD formandos com menos de 18 anos, desde que estejam inseridos no mercado de trabalho ou inseridos em centros educativos sob tutela do Ministério da Justiça.

Socorros e, Inglês, contanto todas com um elevado número de formandos, uma vez que, sendo unidades financiadas, têm sempre uma maior adesão por parte dos indivíduos.

3.4.2. CEF – Cursos de Educação e Formação para Jovens

Os Cursos de Educação e Formação são cursos destinados a jovens entre os 15 e os 23 anos, que procuram dotar estes indivíduos (em situações de abandono escolar e transição para a vida activa) de uma qualificação adequada e, sendo cursos profissionais, conferem simultaneamente uma componente teórica e uma componente prática, esta segunda mais aprofundada e demarcada que a primeira, sendo a principal linha de diferenciação entre estes e os cursos de ensino regular. Este tema será aprofundado no capítulo seguinte, no enquadramento do estudo realizado.

Os CEF presentes na empresa, de Construções Mecânicas, Práticas Técnico-Comerciais, Serviço de Mesa e Instalação e Operação de Sistemas Informáticos constituíam a maior “fatia do bolo de trabalho” da empresa. As entidades formadoras mentoras destes CEF eram a *School House*, *Praxicenter*, *Índice Consultores* e *M&P*.

Estas acções de formação iniciavam com bastantes formandos e terminavam com poucos, dado que um número considerável de formandos desistiam no decorrer do curso.

3.5. Formação Privada

A formação privada consta de cursos de formação meramente pagos pelos formandos que desejem ingressar nos mesmos, não sendo comparticipada por fundos Europeus ou Estatais. Obedece a funções específicas, processos de recrutamento diferenciados dos da formação co-financiada e actividades igualmente distintas. De uma forma geral, todos os cursos têm como pontos comuns a organização do DTP, cronogramas da acção, e entrega de questionários de satisfação.

Neste âmbito, durante o tempo de estágio, a empresa trabalhou com as entidades formadoras *CTIC*, *I-Zone* e *School House*, desenvolvendo cursos de Técnico Superior de Saúde e Higiene no Trabalho, Formação Inicial de Formadores e, curso de Conductor/Manobrador de Empilhadores.

3.5.1. TSSHT – Técnico Superior de Saúde e Higiene no Trabalho (CTIC)

O curso de Técnico Superior de Segurança, Saúde e Higiene no Trabalho visa a formação de profissionais certificados nesta área em actual expansão. Por ter um cariz de obrigação legal (Decreto-Lei n.º 110/2000, de 30 de Junho) e enquadramento laboral nas empresas (é necessário ter pessoas especializadas nesta área em vários sectores de actividade), potencia a integração destes profissionais no mercado de trabalho.

Este curso específico destina-se a formandos que detenham, no mínimo, os graus de Bacharelato ou Licenciatura. É uma acção que dura cerca de 8 meses, em componente de formação em sala de aula, visitas de estudo, seminários e estágio final.

3.5.2. FPIF – Formação Pedagógica Inicial de Formadores (I-Zone)

O curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores almeja preparar e certificar os profissionais da formação, assegurando desta forma a qualidade da formação profissional, através do desenvolvimento/aprofundamento das suas competências técnicas, sociais, relacionais e pedagógicas, numa lógica de permanente adequação às exigências da actividade formativa⁸.

Destina-se a pessoas com o nível mínimo de habilitações situado no 9º ano de escolaridade, que pretendam desenvolver competências que habilitem ao exercício da formação e obtenção do CAP (Certificado de Aptidão Pedagógica).

A formação em regime B_Learning (*Blended Learning*) permite realizar a acção de formação em cerca de 10 sessões presenciais (correspondendo a 42 horas) e até 73 horas

⁸ Disponível em www.izone-ks.pt

em plataforma *online*, com variados formadores e tutores *online*, disponíveis para solucionar questões e facultar as informações necessárias.

Enquanto estagiária para além de fazer parte de todo o processo relacionado com este curso, revelou-se pertinente frequentar esta formação porque, pessoalmente se afirmava como mais uma aposta na formação pessoal e, sobretudo, porque acarretava novos conceitos e visões relativas à formação profissional, que poderiam ser aplicados não só na empresa, como estagiária, como no estudo a realizar, como investigadora. A formação revelou-se essencial para um aprofundado conhecimento acerca da realidade da formação profissional e dos seus actores.

3.5.3. Condutor/Manobrador de Empilhadores (School House)

O curso de Condutor/Manobrador de Empilhadores tem como principal objectivo dotar os formandos de competências básicas de manutenção e condução destas máquinas, permitindo-lhes adoptar correctos procedimentos de rotina, de acordo com as normas de segurança, sensibilizando-os para os riscos de acidentes provocados pelos mesmos. O público-alvo do curso são todos os profissionais que utilizam este tipo de equipamentos na sua actividade laboral.

Por ser uma formação obrigatória para o manuseamento deste tipo de equipamentos (ao abrigo do Decreto-Lei n.º 50/2005, de 25 de Fevereiro) esta foi uma formação com alguma adesão por parte das entidades e dos colaboradores contactados para o efeito.

Durante o tempo de estágio na empresa, existiu uma acção de formação nesta área específica, que teve uma avaliação final bastante positiva, sendo que a componente teórica decorreu nas instalações da empresa, enquanto a componente prática teve lugar numa das empresas cujos colaboradores eram formandos da acção.

3.6. Apoio Administrativo

De uma forma sucinta, o apoio administrativo consistiu nas actividades de organização e manutenção de arquivo, apoio de suporte e material didáctico, bem como o serviço de fotocópias ou o fornecimento de recursos didácticos (*data-show*), organização de salas de aula, serviço de bar, entre outros.

Podendo algumas actividades do apoio administrativo suscitar menos interesse, é indispensável ter sempre em mente que são estritamente necessárias ao bom funcionamento de uma organização.

No que concerne a este item, é possível enumerar diversas actividades, designadamente:

- Fotocopiar material (textos, fichas, ...) para os formadores, e organizar esse mesmo material por formador e por turma e fotocopiar material dos formandos;
- Organizar, actualizar e elaborar novos dossiers de arquivo (de cursos, de correio, de currículos, entre outros);
- Organizar espaços de forma a serem mais funcionais (salas de aula, sala de espera, escritório);
- Organizar visitas de estudo para os formandos (procurar orçamentos de transporte, fazer roteiros de locais a visitar, etc.);
- Atendimento telefónico;
- Atendimento de fornecedores (de empresas como a Delta e a Sumol+Compal);

- Inscrição de potenciais formandos/candidatos em variadas acções de formação⁹;
- Facultar o material necessário aos formadores: suportes tecnológicos, material de sala de aula, entre outros;
- Organizar/gerir salas e materiais de auxílio ao estudo;
- Solicitar material necessário para a secretaria, como *toners* para a máquina fotocopadora, bebidas para o bar entre outros;
- Mediar processos de aluguer de salas, por parte de entidades não parceiras;
- Elaborar guiões éticos para comportamento dos formandos dos CEF em sala de aula. A necessidade de elaboração destes guiões vinculava-se na tentativa de manter a “ordem” nas salas de aula;
- Realizar serviço de envio de correio e organizar correspondência e faxes recebidos e enviados, para registar e arquivar no arquivo da empresa;
- Atendimento presencial e personalizado ao público em geral (dando informações sobre cursos e acções de formação, perfis de entrada, entre outros) e em particular (para resolver questões relacionadas com as acções de formação). Por vezes tornava-se necessário atender pais dos formandos de CEF ou os próprios formandos de outras modalidades de formação, que procuravam respostas a questões específicas, solucionar problemas ou situações que tivessem ocorrido, obrigando a um atendimento privado e adequado às necessidades de cada indivíduo e de cada questão concreta;
- Reuniões com responsáveis pela informática para resolver problemas ou questões relacionadas com o material informático, com o site da empresa, entre outros. Muitas vezes era necessário reciclar o *site* da empresa, colocar anúncios de novos cursos, promoções, ou resolver problemas relacionados com os computadores, por exemplo, e era necessário reunir com os responsáveis da informática para solucionar essas questões.

⁹ Consultar Anexo I.

3.7. Marketing e Publicidade

Sumariamente, neste tópico é possível enumerar as actividades principais de divulgação de cursos e acções de formação, elaboração de panfletos ilustrativos e oferta de cursos.

- Colocação de anúncios de cursos e acções de formação em portais *online* destinados a esse fim (*OLX, Net Empregos*, entre outros);
- Elaboração de *flyers*/panfletos¹⁰ alusivos aos CEF, sessões de explicação e a todas as acções de formação privadas da empresa;
- Criação de uma página da empresa nas redes sociais (*Facebook*) e de uma conta na plataforma *Google Add Words*, para divulgação de cursos/acções de formação;
- Recolha de orçamentos de litográficas para impressão de panfletos de publicidade;
- Divulgação de acções de formação e cursos¹¹ junto de associações, juntas de freguesia, entre outros, através de contactos telefónicos, Fax e *e-mail*.

O marketing e a publicidade são dos factores mais inquestionáveis de informação e comunicação¹². Através destas acções foi possível não só a divulgação, como a efectiva angariação de formandos para frequentarem os cursos e acções de formação em questão. A inovação e criatividade patente nos meios de impressão, cores, grafismo e aposta em novas formas de divulgação foram fulcrais para a divulgação não só dos cursos e das acções de formação, como da própria empresa.

3.8. Gestão e Coordenação de Formação

Neste último item é possível evidenciar actividades relacionadas com a formação, constituindo o grupo de tarefas mais aprofundado deste relatório.

¹⁰ Consultar Anexo II.

¹¹ Consultar Anexo III.

¹² Para aprofundar este conteúdo, analisar Câmara *et al.*, (2007). *Novo Humanator*. Lisboa: Dom Quixote.

Resumidamente, as actividades basearam-se em recrutamento e selecção de formadores, recrutamento e selecção de formandos, gestão de turmas e apoio em toda a parte burocrática relacionada com os formadores e com os formandos.

No que concerne à gestão e coordenação da formação, optei por dividir as actividades pelos quatro grandes eixos de actuação – formadores, formandos, entidades parceiras de formação e outros – explicando detalhadamente os processos e actividades relacionadas com estes quatro elementos.

• **Formadores**

○ Contactos com formadores. Na relação laboral com os formadores era sempre necessário garantir a comunicação entre a empresa e os mesmos, nomeadamente no que concerne a trocas de aulas, alteração de salas, entre outros;

○ Elaboração de bases de dados de formadores e respectivos contactos. Na empresa existe uma base de dados de todos os currículos de formadores, entregues em mão ou enviados por *e-mail*. Uma das actividades realizadas foi a organização e manutenção dessa base de dados, e a elaboração de outra base com os actuais formadores da empresa, de forma a agilizar todos os processos de comunicação;

○ Recrutamento de formadores de diversas áreas (inglês, português, física e química, entre outros) e consequente marcação de entrevistas. Quando existiam cursos/acções de formação para iniciar, procedia-se ao recrutamento de formadores, através da base de dados existente (candidaturas espontâneas) e da colocação de novos anúncios em redes sociais e/ou plataformas *online*, existentes para esse fim. Procedia-se à verificação e análise curricular dos interessados e, posteriormente, à marcação de entrevistas presenciais com o director da empresa, de forma a seleccionar o formador que mostrasse melhor aptidão, competências e conhecimentos relativamente ao trabalho que iria realizar;

○ Elaboração de contratos com formadores. Quando os formadores eram admitidos na empresa, era efectuado um contrato entre as partes interessadas – o formador e a

entidade formadora – onde constavam número de horas de formação, módulos a serem leccionados, bem como todos os direitos e deveres de ambas as partes;

○ Elaboração de *check-lists* de documentos em falta de formadores. Para que um formador inicie a sua actividade formativa, é necessário que preencha requisitos específicos e que entregue todos os documentos pessoais (Curriculum Vitae, Documento de Identificação, certificação CAP, entre outros). É necessário confirmar sempre se a documentação de cada formador está completa para posteriormente entregar à entidade formadora, e colocar no DTP da acção de formação;

● Formandos

○ Elaboração de vários mapas relativos aos formandos dos CEF: mapas de execução física, mapas de faltas ou de assiduidades dos formandos, e mapas de despesas (como por exemplo, despesas de acolhimento ou deslocação). Os primeiros eram elaborados de forma a ser possível gerir o número de horas de formação de cada módulo; o segundo, relativo a assiduidades, consistia no registo mensal de presenças de cada formando em cada aula, uma vez que o incentivo monetário atribuído pelas entidades está directamente ligado ao número de presenças, sendo directamente proporcional (quanto menos presenças se tem, menos se recebe). O terceiro, relativo às despesas consistia no registo das despesas de deslocação e acolhimento por cada formando. Os últimos dois, depois de elaborados eram enviados para as respectivas entidades formadoras, de forma a procederem aos pagamentos mensais;

○ Contactos com formandos de CEF. Inúmeras vezes era necessário proceder ao contacto com os formandos dos vários CEF, para resolver questões relacionadas com os mesmos (como ausência de aulas, esclarecimentos sobre assiduidades, marcação de reuniões, entre outras);

○ Gestão do número de formandos de cada turma. Esta gestão era realizada, de forma a perceber quantos formandos estavam inscritos em cada curso, se poderiam ser recrutados, e em que turmas se iriam inserir. No caso dos cursos CEF, por vezes, inscreviam-se indivíduos que apenas queriam ingressar num curso desta natureza, não demonstrando preferência ou aptidão para uma área específica, sendo que poderiam ser

inseridos numa turma de um curso iniciado recentemente (mas, que por estar no início, e haver desistências por parte de membros que compunham a turma, era possível colocá-los), ou incluídos nas turmas a iniciar;

○ Organização de inscrições em cursos/ acções de formação. Os indivíduos interessados em frequentar as acções de formação deslocavam-se até à empresa para realizar a sua inscrição nos cursos, ou faziam-no através do *site* da empresa (no caso das UFCD). Era fulcral receber todas as inscrições, baixar as da plataforma *online* e organizá-las, de forma a obter uma base de dados de interessados em cada área e curso específico;

○ Criação de bases de dados com contactos para divulgação de cursos. Durante o tempo de estágio foram elaboradas bases de dados com contactos de pessoas interessadas em cursos, e outras que já tinham frequentado outras acções de formação na empresa, de forma a facultar a possibilidade de serem contactadas, futuramente, para divulgação de novos cursos;

○ Recrutamento e selecção formandos para as acções de formação. O processo de recrutamento de formandos para UFCD, para estes cursos, baseia-se na análise e verificação das inscrições na plataforma *online*, disponibilizada no site da empresa, e das inscrições presenciais arquivadas por área. Através de contacto telefónico e análise de inscrições são seleccionados os formandos. Os critérios de selecção baseiam-se em pressupostos exigidos pela legislação que suporta estas acções de formação, como a idade, a escolaridade e outros requisitos definidos pelas entidades, como a motivação, interesse e disponibilidade para frequentar as acções. A diferença principal do recrutamento de formandos CEF reside na obrigatoriedade de entrevistas de selecção e testes diagnósticos. Estas eram tarefas incumbidas ao director da empresa. Finalmente, para angariar os formandos necessários para início do curso de empilhadores, foi necessário proceder à elaboração de uma base de dados de empresas que operassem em áreas específicas (como por exemplo, a construção civil e transporte de mercadorias e de materiais de grande porte) e que fossem potenciais interessados no curso. Após a elaboração dessa base de dados, seguiu-se o contacto com as mesmas, telefonicamente. Às empresas que se mostraram interessadas foi enviado um *e-mail* com toda a informação relativa ao curso (descrição do curso, legislação aplicável, número de horas, locais de formação, etc.) procedendo-se assim à angariação de formandos;

- Elaboração de contratos com formandos. Todas as acções de formação exigiam a elaboração de contratos com os formandos, onde constavam direitos e deveres de ambas as partes – entidade formadora e formando –, duração da acção de formação, apoios mensais, entre outros. Estes contratos eram enviados para a empresa, segundo um modelo geral, que era depois adaptado pela equipa de trabalho a cada formando;
- Contactar possíveis formandos para integrarem acções de formação (através de telemóvel, *e-mail* ou presencialmente);
- Constituição de turmas para acções de formação (Excel Básico, Ferramentas de Internet, CEF, entre outros...). Aquando da constituição de turmas, era realizado o contacto com todos os formandos pré-inscritos nas acções de formação, percebendo quais os que ainda estariam interessados em executá-la e, de acordo com os requisitos solicitados por cada entidade formadora (na maioria das vezes requisitos relacionados com legislação), era constituída a turma. No caso dos cursos CEF, após a selecção de um número de formandos e consequente constituição da turma, precedia-se uma reunião dos mesmos com a entidade formadora e o director da empresa, antes de iniciar o curso;
- Organização e entrega de diplomas de conclusão de acções de formação. No âmbito da realização dos cursos co-financiados, são atribuídos certificados, que normalmente demoram algum tempo a ser emitidos e enviados à organização. Esses certificados eram organizados por nós em arquivo e, posteriormente, entregues aos respectivos formandos;
- Elaboração de bases de dados de contactos de formandos e *check-lists* de documentos em falta. Aquando do processo inicial das acções de formação, era elaborada uma lista com todos os formandos e os respectivos contactos, de forma a flexibilizar processos e obter os contactos de forma rápida, sempre que se revelasse importante e necessário contactar os formandos. O ingresso dos formandos nos cursos obedece a uma série de regras exigidas por Lei. Fazem parte dessas regras a entrega de fotocópias do documento de identificação, documento de identificação fiscal, certificado de habilitações e, no caso dos CEF, documentos relativos à Segurança Social. De forma a manter sempre a documentação dos formandos actualizada era necessário elaborar listas de verificação de todos os documentos de cada formando, dado que na maioria das

vezes, eram entregues de forma irregular, sendo necessário pedir constantemente a entrega dos documentos em falta, e verificar se os que entregavam eram realmente os solicitados.

- **Entidades Parceiras de Formação**

- Elaboração de planos de pagamento, ou seja, a forma como cada acção deveria ser paga por parte dos formandos (estipulação de prestações, datas e valores);

- Elaboração de listas de contactos de possíveis entidades parceiras de formação e negociação com parceiros, ou possíveis parceiros, a atribuição de acções de formação à empresa. Sendo a *Forward Skills* uma entidade meramente mediadora de formação, depende das entidades formadoras acreditadas, que detêm a formação, para poder abrir os cursos que essas entidades lhe possam ou queiram disponibilizar. Nem sempre as entidades já parceiras da empresa podiam desenvolver novos cursos na Região Alentejo, pelo que era necessário procurar novas parcerias. Assim, era necessário procurar entidades formadoras, nomeadamente recorrendo à Internet, elaborar bases de dados dessas entidades e contactá-las, sempre que necessário, para negociar a abertura de novos cursos na empresa. Aqui, era essencial preparar todo este processo, e abordar o responsável de formação de cada entidade, de forma a tentar conseguir cursos para leccionar na empresa;

- Estabelecimento de relações com os principais parceiros da organização de forma a resolver assuntos relacionados com as acções de formação e com os formandos ou formadores. Era necessário ter boa capacidade de comunicação e resolução de problemas para contactar com as entidades formadoras, e resolver lacunas existentes ou assuntos relacionados com as acções de formação (através de telefone ou *e-mail*);

- Elaboração de listas de contactos de empresas de variados ramos para divulgação de cursos que pudessem interessar-lhes. Por exemplo, aquando do recrutamento de formandos para o curso de Conductor/Manobrador de Empilhadores, foi necessário fazer um levantamento de empresas que operassem na área da construção civil e transporte de materiais para, posteriormente, contactar com as mesmas a fim de saber se tinham colaboradores interessados em frequentar a acção de formação;

- Elaboração de cartas e ofícios para as entidades parceiras (nomeadamente relativos a cursos CEF), de forma a resolver assuntos relacionados com os cursos, envio de documentos de formandos e formadores, envio de recibos, entre outros;

- Organização e envio de recibos verdes dos formadores para as respectivas entidades formadoras. Os formadores trabalham na formação profissional sob regime de recibos verdes. Durante praticamente todo o estágio os formadores emitiam os seus recibos, de acordo com os contratos de prestação de serviços assinados com as entidades formadoras. No final do mês, aquando da emissão dos recibos, era necessário garantir que todos os formadores já tinham passado os seus recibos, de acordo com o número de horas previamente confirmado pela equipa de coordenação de formação, digitalizá-los, ficando uma cópia na empresa, e sendo outra enviada para a respectiva entidade formadora, de forma a procederem à remuneração mensal dos formadores. Posteriormente, os recibos originais eram enviados, por correio, para as mesmas entidades;

- Elaboração de listas de requisições de material para os formandos; e mapa de fotocópias. Para que as entidades fornecessem material para os cursos (lápiz, calculadoras, régua, cola, entre outras), nomeadamente os CEF, era necessário elaborar listas de requisições desse material, que constassem depois da base de despesas com o curso, por parte da entidade formadora. Este material era cedido directamente pela entidade formadora. O mesmo era necessário fazer no que concerne às fotocópias adquiridas por cada formador, no âmbito de cada disciplina. Contudo como as fotocópias eram tiradas na *Forward Skills*, cada entidade formadora restituía o valor gasto, mensalmente, pelos formadores;

- Elaboração de cronogramas das acções de formação¹³, onde constam dias, horas e meses de formação, dias de férias, feriados, interrupções, fins-de-semana, entre outros (era necessário elaborar estes cronogramas para todas as acções);

- Organização de aulas, formulários de presenças e sumários (com formadores de cada disciplina e com as respectivas entidades formadoras). Era necessário ter sempre os

¹³ Consultar Anexo IV.

DTP¹⁴ organizados, e confirmar o número das aulas, os formulários de presenças e sumários, de forma a manter sempre tudo correcto e organizado. Sempre que se detectava alguma incongruência, era resolvida com o respectivo formador. Um exemplo concreto da efectiva necessidade desta organização, foi uma situação que precisou de uma rápida resolução. Um formador de um curso de formação privada enganou-se a colocar o número das aulas, acabando por confundir e misturar as temáticas (que tinham dias específicos para serem leccionadas, segundo o cronograma da acção), o que originou uma confusão enorme no dossiê. Foi necessário reunir com a entidade formadora, para conseguir resolver toda a confusão que se gerou;

- Elaboração de mapas de controlo de horas de formação para cada formador (para serem remunerados) e para cada módulo/disciplina (facilitando a gestão do número de horas leccionadas). No final do mês era necessário elaborar mapas de controlo de horas de formação de cada formador, de forma a controlar o número de horas de formação leccionadas por cada um, para que a entidade formadora remunerasse os formadores. Era também executado o controlo de horas de cada módulo ou disciplina, acrescentando às horas do mês anterior as horas leccionadas no mês actual. Estes controlos permitiam uma efectiva gestão das horas de formação, de forma a agilizar e flexibilizar a parte burocrática de todos os cursos.

3.9. Outras Actividades

- Início de alguns projectos como organização de sessões de explicação para universitários nomeadamente nas áreas de química, física, cálculo financeiro, econometria e macroeconomia e organização de *workshops* em várias áreas (gestão, saúde, turismo, ambiente, cozinha entre outras). Estes projectos, embora não tenham sido executados, ficaram preparados, para que futuramente a empresa possa investir nos mesmos, tendo os primeiros passos dados neste sentido, e algum trabalho já realizado;

- Elaboração de um estudo sobre as motivações e expectativas dos formandos dos cursos CEE, de forma a perceber quais os motivos que levam os formandos a frequentar este tipo de cursos e as expectativas que trazem aquando do ingresso no curso e no que

¹⁴ Consultar Anexo V.

concerne à posterior entrada no mercado de trabalho. Este estudo, pioneiro na Forward Skills, foi solicitado pela empresa para que conheça melhor os seus formandos e possa adequar políticas e medidas, trabalhar o relacionamento (entre empresa, formandos e formadores), e a formação (métodos e práticas), contribuindo para uma melhoria contínua não só da oferta de cursos, mas também da satisfação dos formandos que os frequentam. Este estudo contribui para ampliar o conhecimento das necessidades de formação das pessoas que frequentam os CEF, o que permite à instituição oferecer e ministrar uma formação mais sólida, indo ao encontro das necessidades e expectativas dos formandos, actuando com base na motivação com o objectivo de que os formandos concluam, com sucesso, os cursos que frequentam, uma vez que a formação profissional se afigura como um mar de oportunidades futuras, de aposta em si próprios, possibilitando a inserção no mercado de trabalho.

Este estudo é apresentado, de forma aprofundada, no sexto capítulo deste relatório de estágio.

*

Todas as actividades realizadas foram bastante importantes, uma vez que cada uma delas representa uma aprendizagem, mais aprofundada ou menos motivante, contudo, de relevância indiscutível. A equipa actuou sempre numa óptica de cooperação e parceria, tornando possível uma correcta gestão do tempo e das actividades realizadas.

As disciplinas frequentadas na componente curricular de Mestrado permitiram uma estreita ligação com muitas das actividades realizadas, trazendo consigo bastantes conhecimentos que puderam ser aplicados em actividades específicas e no conhecimento da realidade organizacional. São exemplos dos conhecimentos adquiridos e aplicados no estágio:

- As políticas de recursos humanos - o recrutamento e selecção;
- A ética empresarial e individual;

- O desempenho económico e social;
- A estratégia da empresa - missão, visão;
- A importância das tecnologias da informação e comunicação¹⁵;
- A importância da gestão da qualidade das organizações e o impacto da gestão da qualidade na vida das organizações¹⁶;
- A comunicação organizacional, organização de pessoas, aprendizagem organizacional, comportamento organizacional, liderança;
- A mudança organizacional e os constrangimentos individuais e organizacionais à mudança;
- E, não menos importante, os conhecimentos fulcrais para a elaboração deste Relatório - análise de dados, investigação... no fundo, de construção do conhecimento científico.

3.10. Competências adquiridas no decorrer do estágio

Dave Bartram (2005) elaborou um Modelo de Competências intitulado “*The Great Eight Competencies*” que, como o próprio nome indica, define as oito competências fulcrais para o bom desempenho de um indivíduo em contexto de trabalho. Seguidamente são apresentadas essas competências, efectuando uma estreita ligação com as competências adquiridas na curta experiência em contexto organizacional.

- **Liderança e Decisão** – consiste em controlar e exercer liderança; iniciar acções; orientar e assumir responsabilidades. Esta competência não se verificou directamente no estágio, uma vez que cabia à chefia decidir todos os projectos que poderiam ser

¹⁵ Para aprofundar esta questão, consultar sugestões feitas no final do Relatório.

¹⁶ Para aprofundar esta questão, consultar sugestões feitas no final do Relatório.

executados, embora inúmeras vezes a ideia e execução de alguns desses projectos fosse levada a cabo pela equipa de trabalho e não directamente pela chefia.

○ **Suporte e Cooperação** – fundamenta-se no apoio aos outros, mostrando respeito por eles em situações sociais; colocar as pessoas em primeiro lugar, trabalhando efectiva e individualmente em equipa. O trabalho desenvolvido ao longo de todo o estágio baseou-se em trabalho de equipa, sendo que as estagiárias e a funcionária administrativa constituíam uma equipa de trabalho sólida, chefiada pelo director da organização. Como em todas as equipas, a cooperação esteve sempre presente. Esta é, sem dúvida, uma das competências mais consolidadas e que influenciou todo o percurso de trabalho na organização.

○ **Interacção e Apresentação** – alicerça-se na comunicação e no estabelecimento de relações profissionais. Durante todo o período de estágio, foram estabelecidas fortes relações profissionais não só com os colegas de trabalho mais directos, como também com os formadores, formandos, os fornecedores de materiais, e colegas das *stakeholders*, mantendo sempre uma teia relacional equilibrada e sustentada, que permitisse, simultaneamente, um clima organizacional harmonioso e a consecução de objectivos comuns para o efectivo desenrolar das actividades e do sucesso da empresa.

○ **Análise e Interpretação** – baseia-se em demonstrar um pensamento analítico claro, encontrando soluções para problemas complexos, aplicar os conhecimentos de forma efectiva, aprender a operar novas tecnologias rapidamente e comunicar bem na forma escrita. No âmbito da comunicação escrita, na empresa, era usual trabalhar com *e-mails* (para falar com as entidades formadoras, com formadores, para divulgar cursos para listas de clientes de formação privada, entre outros) frequentemente bastante formais, ou promocionais e de divulgação, que requerem uma boa capacidade de escrita.

○ **Criação e Conceptualização** – consiste na capacidade de trabalhar correctamente em situações que requerem abertura para novas ideias e experiências, bem como identificar oportunidades para novas aprendizagens. Trabalhar com jovens requer muita inovação e capacidade de criar actividades e iniciativas que os façam estar motivados na formação e gostar de frequentar a “escola”. Este trabalho cabe não só aos formadores como também a quem trabalha directamente com esses jovens. Uma das iniciativas que se

levou a cabo na empresa, por exemplo, foi uma ida à FIL (Feira Internacional de Lisboa) e ao Oceanário que, para o tipo de jovens em questão, foi uma visita de estudo bastante produtiva e inovadora. No contexto da coordenação da formação também é necessário inovar. Neste sentido, foram propostas algumas formações ao director da empresa, a realização de *workshops* e actividades que dinamizassem a empresa, fazendo simultaneamente a sua divulgação e uma oferta de produtos que não existem, em grande quantidade, na cidade onde opera. Actualmente, a inovação é uma das capacidades mais valorizadas, e a necessidade de ideias novas, novos conceitos, novas imagens é um imperativo para que as organizações singrem no mercado cada vez mais competitivo.

○ **Organização e Execução** – planear antecipadamente e trabalhar de forma sistemática e organizada; seguir procedimentos e normas; orientar para a satisfação do cliente e entregar produtos/serviços de qualidade dentro dos padrões estabelecidos. A organização regia-se por procedimentos e normas próprias, sendo que cada colaborador deveria guiar-se sempre pelos mesmos princípios. O trabalho nem sempre foi extremamente organizado, no entanto, tornou-se objectivo fulcral que a organização dos trabalhos e tarefas se tornasse uma conduta real a seguir pela empresa. Dentro dos padrões estabelecidos pela Forward Skills e pelas *stakeholders*, foram sempre oferecidos serviços de qualidade aos clientes/formandos. Nesta competência específica foram aprofundadas a capacidade de organizar e planear atempadamente algumas tarefas e de trabalhar em prol da satisfação dos clientes/formandos, que são a força motriz e a razão da existência da empresa.

○ **Adaptação e Coping** – adaptar e responder bem à mudança; gerir a pressão efectivamente e reagir bem aos imprevistos. Um dos projectos que a empresa se propôs executar aquando da realização do estágio, consistiu na preparação de *dossiers* para a realização de cerca de 15 UFCD. Sendo um projecto que necessitava de execução imediata, e obedecendo cada dossier a um vasto leque de parâmetros obrigatórios (fichas de inscrição, listagem de formandos, documentos de identificação dos mesmos, descrição da acção de formação e respectivo cronograma, documentos de identificação do formador, entre outros), consistiu num momento de grande pressão para toda a equipa e chefia, verificando-se, contudo, um trabalho bastante positivo e um equilíbrio entre o estado de tensão e a indispensabilidade de uma tarefa bem executada.

○ **Empreendedorismo e Desempenho** – centrar nos resultados e conquistar objectivos profissionais individuais; trabalhar melhor quando se trabalha de forma muito próxima dos objectivos. Os objectivos pessoais para a realização do estágio, e os objectivos profissionais estiveram sempre presentes para a realização de tarefas e resolução de problemas associados. No que concerne ao empreendedorismo, foram detectados alguns problemas na empresa e na oferta de produtos, e propostas formas de actuação e projectos que dinamizassem a organização e a tornassem mais conhecida, como é o caso da realização de *workshops*. Relativamente a esta competência, foram desenvolvidas capacidades como trabalhar em prol da consecução de objectivos profissionais, tentando ao máximo ser activa, empreendedora, diligente e criativa nas tarefas que eram propostas, de acordo com a autonomia permitida.

As competências acima referidas só são possíveis porque obedecem a cinco componentes específicas, descritas por Ceitil (2006), que enformam cada uma destas competências, e que associadas explanam perfeitamente o *background* das competências que se devem adquirir para executar funções e tarefas correctamente (figura 2). A primeira, o **saber** (que integra o conhecimento; um conjunto de saberes que permitem ao indivíduo que executa a tarefa, realizar os comportamentos associados às competências), o **saber-fazer** (integra o conjunto de habilidades e destrezas que fazem com que o indivíduo esteja apto a aplicar os conhecimentos que detém em prol da resolução de problemas que possam surgir em contexto de trabalho), o **saber-estar** (relacionado com as atitudes e interesses do indivíduo, na medida em que não basta desempenhar as tarefas de forma eficiente e eficaz, é necessário que este indivíduo adeque os seus comportamentos e interesses de acordo com as normas e regras vigentes na organização, e num plano posterior, da equipa que integra), o **querer-fazer** (intimamente relacionada com os aspectos motivadores (o titular da função deve querer realizar e desenvolver projectos e comportamentos) e, finalmente, o **poder-fazer** (aqui a ideia associada é a de que o indivíduo deve dispor de todos os meios e recursos necessários ao desempenho dos comportamentos associados às competências).

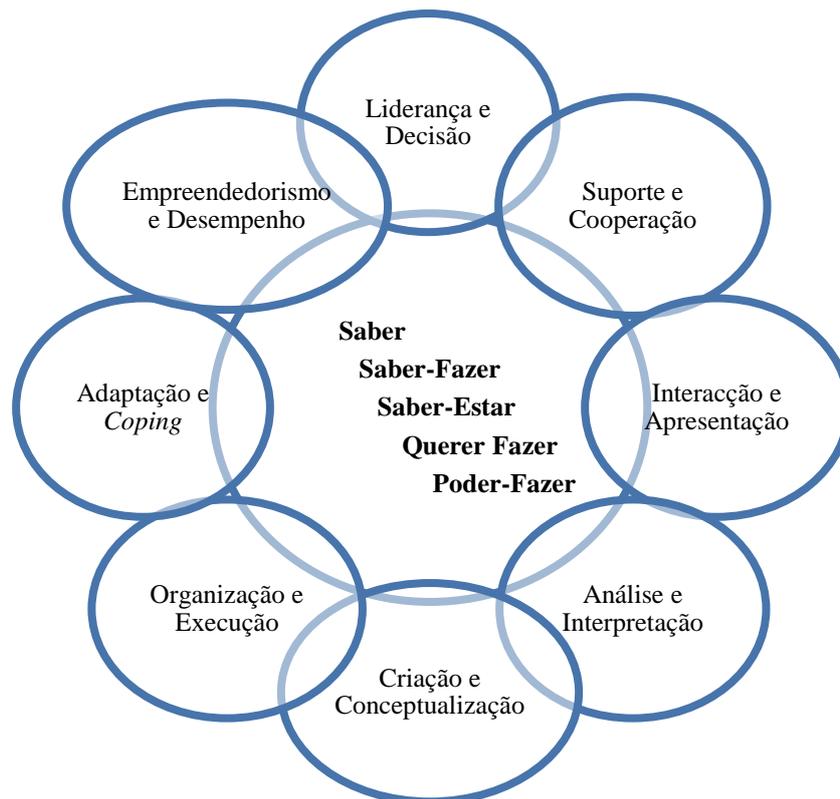


Figura 2 - As oito competências de Bartram (2005) e as componentes associadas

Fonte: Elaboração Própria

3.11. Síntese do capítulo

Em jeito de síntese, é possível afirmar que os conhecimentos adquiridos, na componente curricular do Mestrado, foram fulcrais para a realização do estágio, permitindo desempenhar uma função e desenvolver inúmeras tarefas com bastante sucesso, ser criativa e constituir uma mais-valia para a empresa. O estágio foi igualmente relevante, porque trouxe consigo conhecimentos práticos bastante importantes, permitiu um crescimento a vários níveis e o conhecimento de realidades que até então desconhecia, ensinando a trabalhar em contexto organizacional, revelou-se uma experiência muitíssimo positiva e enriquecedora.

Capítulo 4 – Enquadramento do estudo: Formação Profissional, CEF e questões de origem social

4.1. Formação Profissional: história e actualidade

Historicamente, o ensino profissional iniciou-se em Portugal durante a segunda metade do século XVIII, pelas mãos de Marquês de Pombal, incrementando-se, mais tarde (na segunda metade do século XIX) com Fontes Pereira de Melo. Porém, o seu desenvolvimento, na prática, ocorre apenas a partir do século XX (Cardim, 1999).

Após vários avanços e retrocessos, em 1948 assistiu-se a uma reforma importante, que visou a reestruturação dos currículos e cursos, passando a existir uma oferta de 80 cursos profissionais (um número superior ao registado até então), sendo este tipo de formação reimplantando no ensino básico e secundário, de forma a responder às necessidades da evolução do mercado de trabalho (Costa, 2005).

Segundo o Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de Outubro, entende-se por formação profissional o processo integral e permanente através do qual jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida activa, se preparam para o exercício de uma actividade profissional.

A Lei de Bases¹⁷ do sistema educativo português foi aprovada em 1986, e surge como a Lei fundamental referente também à formação profissional, permanecendo, até hoje na definição do sistema educativo, por via dos seguintes princípios: direito à educação e à cultura, direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, na liberdade de aprender e ensinar, na descentralização, na desconcentração e diversificação de acções educativas, na redução das assimetrias, no desenvolvimento local e regional e na contribuição para o desenvolvimento do espírito e da prática democrática.

¹⁷ Informação disponível em sg.min-edu.pt

Pode-se dizer que a formação profissional assenta em dois domínios específicos: a **formação profissional inserida no sistema educativo** (formação inicial) e a **formação profissional inserida no mercado de emprego** (formação contínua)¹⁸.

Na formação inicial, inserem-se os cursos que visam atribuir aos formandos uma qualificação geralmente prévia, ao exercício de uma função que, posteriormente, lhes permita uma rápida inserção no mercado de trabalho. Exemplo disto são os Cursos de Educação e Formação (CEF) que falaremos adiante. Por outro lado, na formação contínua inserem-se cursos que visam atribuir aos formandos, competências no desempenho da sua função, melhoria da qualidade do emprego, crescimento profissional, entre outros, sendo disso exemplo as formações modulares ou os cursos EFA¹⁹.

No que concerne aos principais agentes de formação destacam-se o **formador** (pessoa qualificada que estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição ou aprofundamento de competências adequadas ao desempenho profissional), o **coordenador de formação** (indivíduo que prepara e assegura a execução de uma ou várias acções de formação, efectuando o planeamento, a programação, a organização, o acompanhamento, o controlo e a avaliação das actividades que integram cada acção de formação) e, o **responsável de formação** (pessoa com responsabilidade de gestão da actividade em que assenta o pedido e acreditação).

A formação profissional confere cinco níveis de habilitações, passando pela formação equivalente ao ensino básico, ensino secundário, e especializações profissionais, como se pode verificar na figura seguinte.

¹⁸ Consultar Decretos- Lei n.º 401/91, de 16 de Outubro e n.º 405/91, de 16 de Outubro, revogados pelo Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro.

¹⁹ Informação disponível em www.iefp.pt

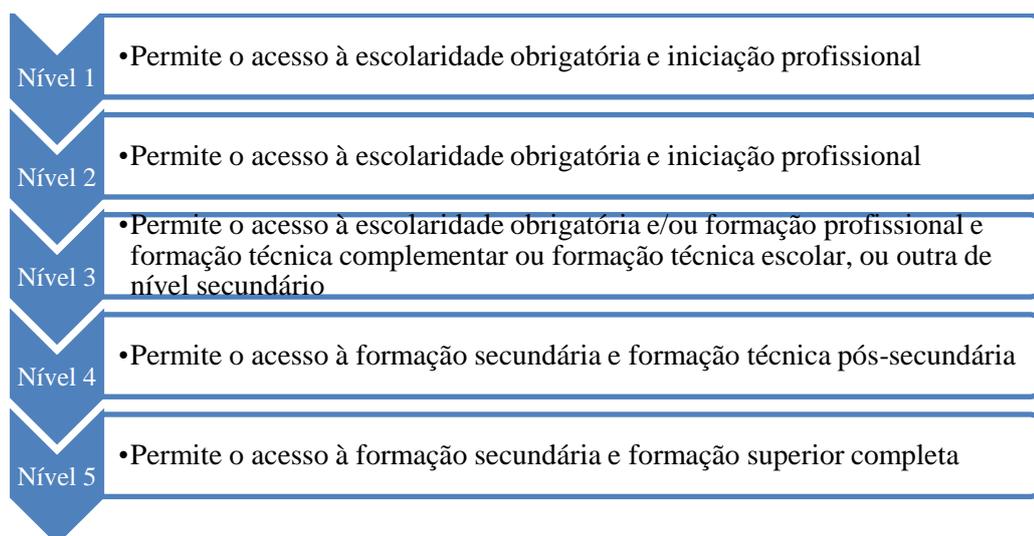


Figura 3 - Níveis da formação profissional

Fonte: Elaboração Própria²⁰

A formação profissional tem sido alvo de grande preocupação por parte dos decisores políticos, tendo existido uma reforma recente, de acordo com as políticas de formação seguidas pela União Europeia, com o objectivo de uniformização e standardização da formação profissional em todos os estados-membros.

Apesar do importante auxílio por parte da União Europeia, e dos esforços de políticas e apoios monetários concedidos, coloca-se uma questão pertinente. É necessário saber aplicar estes apoios, conseguir implementar políticas que vão de encontro às directivas da União Europeia, mas que, efectivamente, consolidem conhecimentos e competências nos indivíduos, fazendo com que os esforços empreendidos consistam numa mais-valia para todos os países. Cada país é diferente, seja pela cultura ou pela economia, por exemplo, tornando-se necessário que cada estado-membro consiga aplicar as normas estipuladas, tentando, simultaneamente, compreender a sua realidade, história, cultura próprias, e especificidades sociais, que fazem com que as políticas não possam ser adoptadas, por todos os países, exactamente da mesma maneira.

²⁰ Elaborado com base na Decisão n° 85/386/CEE, de 16 de Julho de 1985.

4.2. Entidades reguladoras e programas e associados

Para se compreender toda a actividade associada à formação profissional, é imprescindível conhecer, inicialmente, as suas principais entidades reguladoras e, posteriormente, os programas que a sustentam e tornam exequível.

Entidades que regulam a formação profissional:

IEFP (Instituto do Emprego e da Formação Profissional) – criado em 1979 é um organismo público, sob tutela do Ministério da Economia e do Emprego, ao qual compete a execução das políticas de emprego e formação profissional, definidas e aprovadas pelo governo;

IQF (Instituto para a Qualidade na Formação) – antigo INOFOR – criado em 2004 assume uma intervenção vocacionada, reforço da qualidade e eficácia do sistema de formação profissional, sob tutela do Ministério da Economia e do Emprego. Trata-se de um organismo de apoio estratégico à profissionalização e desenvolvimento das entidades formadoras e dos profissionais de formação;

ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional) – tutelada pelos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade Social, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições. Tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências²¹.

Programas que regulam esta actividade:

QREN (Quadro de Referência Estratégico Nacional) - enquadra a aplicação da política comunitária da coesão económica e social em Portugal, no período 2007-2013. Tem como desígnio estratégico a qualificação dos portugueses, valorizando o

²¹ Disponível em www.anqep.gov.pt

conhecimento, a ciência, a tecnologia e a inovação, bem como a promoção de níveis elevados e sustentados de desenvolvimento económico e sócio-cultural e de qualificação territorial, tendo em vista a valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas²².

POPH (Programa Operacional Temático Potencial Humano) - é o programa que concretiza a agenda temática para o potencial humano inscrita no QREN. Constitui um dos maiores programas operacionais de sempre, concentrando cerca de 8,8 mil milhões de euros de investimento público (dos quais 6,1 mil milhões são participação do Fundo Social Europeu)²³. A sua actividade desenrola-se em torno de dez eixos prioritários: qualificação inicial; adaptabilidade e aprendizagem ao longo da vida; gestão e aperfeiçoamento profissional; formação avançada; apoio ao empreendedorismo e à transição para a vida activa; cidadania, inclusão e desenvolvimento social; igualdade de género; Algarve; Lisboa; e, Assistência Técnica.

4.3. Cursos de Educação e Formação

Os Cursos de Educação e Formação para Jovens (CEF) visam a recuperação dos défices de qualificação escolar e profissional, de jovens que se encontrem em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, através da aquisição de competências escolares, técnicas, sociais e relacionais, que lhes possibilitem o ingresso num mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo²⁴.

Como referido em cima, os destinatários destes cursos são jovens, candidatos ao primeiro emprego, ou a novo emprego, com idade igual ou superior a 15 anos²⁵ e inferior a 23 anos, à data de início do curso, em risco de abandono escolar, ou que já abandonaram a via regular de ensino e detentores de habilitações escolares que variam entre o 6.º ano de escolaridade, ou inferior e o ensino secundário (IEFP).

²² Informação disponível em www.qren.pt

²³ Informação disponível em www.igfse.pt

²⁴ Informação disponível em www.iefp.pt

²⁵ No Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho é possível verificar que “quando as situações o aconselhem, poderá ser autorizada, pelo director regional de educação competente, a frequência dos cursos de educação e formação adequados aos respectivos níveis etários e habilitacionais, a jovens com idade inferior a 15 anos”.

A conclusão destes cursos assegura a obtenção de uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3, correspondendo respectivamente, a uma progressão escolar com equivalência ao 6.º, 9.º ou 12.º anos de escolaridade.

Os CEF são ministrados em estabelecimentos do ensino público, estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, centros de Formação Profissional do IEFP ou noutras entidades formadoras acreditadas, como é o caso da organização estudada.

Este tipo de cursos possui uma vasta oferta de formação, abrangendo diversas áreas como o comércio, cuidados de beleza, gestão, administração, secretariado e trabalho administrativo, ambiente, construção civil, restauração, turismo e lazer, serviços de apoio a crianças e jovens, electricidade, indústrias alimentares, entre outras.

Nos CEF a avaliação é contínua, revestindo um carácter regulador, e sumativa no final de cada nível de escolaridade. Realizando-se por disciplina ou domínio e por componente de formação (Eurydice, 2007).

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 453/2004, no final do curso, os formandos realizam um estágio em contexto de trabalho (210h) em entidades ou instituições públicas ou privadas, conforme o protocolo previamente estabelecido. Este estágio é essencial, uma vez que consiste na aplicação e verificação dos conhecimentos e competências adquiridas pelos formandos ao longo da componente curricular, sendo uma mais valia uma vez que adquirem experiência em contexto de trabalho. Cada entidade ou instituição em causa procede, no final, a uma avaliação qualitativa do desempenho dos formandos.

Após a conclusão do estágio, os formandos são submetidos a uma Prova de Aptidão Final (PAF) que consiste na realização, perante um júri, de um ou mais trabalhos práticos, permitindo avaliar os conhecimentos e competências mais significativas.

Em suma, os CEF consistem numa oportunidade para os jovens poderem concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses, ou para poder prosseguir estudos ou formação que lhes permitam uma entrada qualificada no mercado de trabalho. Podem ser um instrumento facilitador de

empregabilidade e de desenvolvimento de uma cidadania, promovendo a igualdade de oportunidades e a coesão social.

Os CEF na Forward Skills

Os CEF leccionados na empresa e alvo do presente estudo são: Práticas Técnico-Comerciais, Serviço de Mesa, Desenho de Construções Mecânicas e Instalação e Operação de Sistemas Informáticos.

Quadro 2: Tipologia dos CEF presentes na empresa

Habilitações de Acesso	Tipologia dos Cursos		Equivalência Escolar	Certificação Profissional
	Designação (horas)	Duração		
6º, 7º ou frequência do 8º ano de escolaridade	Tipo 2	2976 a 3271	3º Ciclo do ensino básico	Nível 2
6º, 7º ou frequência do 8º ano de escolaridade	Tipo 3	2085 a 2380	3º Ciclo do ensino básico	Nível 2
9º ano de escolaridade ou frequência do ensino secundário	Tipo 4	2105 a 2400	Certificado de Competências Escolares ²⁶	Nível 2

Quadro 2 - Tipologia dos CEF presentes na empresa

Fonte: **Elaboração Própria**²⁷

Relativamente ao prosseguimento de estudos, os CEF de tipo 2 ou 3 permitem o ingresso nos cursos de nível secundário de educação, enquanto que a conclusão de um CEF de tipo 4 permite o ingresso num CEF de tipo 5 (que dá equivalência ao 12º ano de escolaridade).

A estrutura curricular destes cursos, de cariz profissionalizante, compreende quatro componentes de formação, nomeadamente, **sociocultural, científica, tecnológica e prática** em contexto de trabalho (Eurydice, 2007).

²⁶ O certificado de competências escolares não confere um grau de escolaridade, mas sim um certificado de aptidão escolar, relativo a conhecimentos e competências adquiridas numa área específica.

²⁷ Elaborado com base na informação disponível no site www.iefp.pt

Componente de Formação	Áreas de Competência	Domínios de Formação
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; TIC
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Mundo Actual; Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho; Educação Física
Científica	Ciências Aplicadas	Matemática Aplicada; Disciplina Específica (Física e Química)
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Disciplinas Específicas (Desenho de peças e conjuntos; sistemas de gestão de bases de dados; stocks e merchandising)
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	

Quadro 3 - Matriz curricular dos CEF leccionados na organização estudada

Fonte: Elaboração Própria²⁸

4.4. Questões de origem social

Embora o intuito deste trabalho não seja, objectivamente, relativo às questões de origem social, é indissociável falarmos de formandos de cursos com vertentes profissionalizantes, e não abordarmos esta questão que, por mais que percebida, é, ainda, bastante actual.

A **influência social** é uma condicionante da vida de todos os indivíduos e foi definida por Secord e Backman (1964, citados por Vala & Monteiro, 2006, p.227) como algo que ocorre quando as “acções de uma pessoa são condição para as acções de outra”. Assim, é possível afirmar que o comportamento de alguém foi socialmente influenciado quando ele se modifica em presença de outrém.

Bourdieu (1986, citado por Giddens, 2004, p.516) propõe o conceito de **reprodução cultural**. Aqui subjaz o modo como as escolas, conjuntamente com outras instituições

²⁸ Elaborado com base nos Referenciais de Formação dos cursos objecto de estudo neste Relatório, presentes no Catálogo Nacional de Qualificações.

sociais, contribuem para perpetuar as desigualdades económicas e sociais ao longo das gerações.

Para Giddens (2004), a **socialização** é o processo pelo qual as crianças desenvolvem uma consciência da existência de normas e valores sociais e alcançam uma noção própria de eu-social. A socialização acontece de uma forma mais forte na infância e adolescência, mas pode manter-se durante toda a vida de um indivíduo. Importantes agentes de socialização são, nestes casos específicos, a família, a escola e os amigos. É também um dado adquirido (muito forte) a presença de jovens neste tipo de cursos, com *backgrounds* muito complexos: famílias com pouca escolaridade, poucos rendimentos, muitas vezes em situações de carência social e apoios governamentais, que inúmeras vezes não prestam o apoio necessário aos seus filhos, nomeadamente no que concerne à educação escolar; grupos de identificação de partilha com as mesmas características; e a escola, o sistema regular de ensino, que peca por não ter mecanismos fortes de apoio a estas crianças. Não sendo, contudo, possível atribuir toda a culpa nas políticas educacionais, porque sem um apoio familiar forte e coerente, a escola, só por si, também não tem meios eficazes para colmatar esta lacuna.

Pedro Abrantes (2005) elaborou um estudo sobre as transições entre ciclos de ensino. Para este autor, as várias transições dentro do sistema de ensino, podem gerar numerosos sentimentos nos indivíduos. Se por um lado, podem gerar sentimentos de independência, por outro, por originarem demasiadas transformações, podem alienar os estudantes, fazendo com que se percam no imenso e agitado sistema de ensino. Para este autor, estas mudanças radicais são fulcrais no desenvolvimento escolar de cada aluno, no que respeita ao sucesso ou insucesso escolar de cada um. É também nestes momentos de transição que a distância entre a cultura escolar e algumas culturas juvenis, locais, étnicas ou de classe se manifestam, constituindo momentos privilegiados de exclusão social.

No que concerne ao **insucesso e abandono escolar**, é frequente encontrar jovens que reprovaram no ano anterior (Benavente e outros, 1994, citado por Abrantes, 2005). Um estudo do INE e do Ministério da Educação permite observar que os maiores níveis de insucesso e abandono escolar se concentram no primeiro ano de cada ciclo, confirmando a teoria da transição enquanto momento de exclusão.

Os dados existentes sobre as classes sociais permitem perceber variações claras entre o impacto das transições nas várias classes sociais e consoante o sexo – corroborando a ideia de que as transições constituem momentos em que as desigualdades escolares se acentuam, sendo particularmente vulneráveis os grupos que já apresentam usualmente resultados escolares mais baixos (Grácio, 1997, citado por Abrantes, 2005). As taxas de insucesso e abandono dos jovens que vêm de contextos em que os capitais culturais são escassos e, em particular, dos rapazes, em geral mais altas, tendem a sofrer um aumento ainda maior nos momentos de transição.

É de salientar, finalmente, que a correlação entre heranças sociais e escolhas escolares é muito forte, sendo os cursos profissionais uma alternativa para jovens de meios desfavorecidos e em ruptura com a cultura escolar académica (Silva, 1997, citado por Abrantes, 2005). As aspirações destes jovens ganharam novo fôlego com o alargamento do cumprimento da escolaridade obrigatória, sendo um facilitador, nem que seja em termos formais, de probabilidades de ascensão social (Silva, 1999).

4.5. Curiosidades estatísticas²⁹

No contexto deste enquadramento, revela-se interessante conhecer alguns dados estatísticos relativos aos CEF e ao abandono escolar.

○ No Alentejo (região NUTS II) a **taxa de retenção e desistência** nos 2º e 3º ciclos do ensino básico são de 9,2% e 15%, respectivamente. Em Évora (Região Alentejo Central, NUTS III) o **número de alunos inscritos em CEF**, por nível de educação/ensino, no 3º ciclo aumentou de 43 formandos no ano de 2004/2005 para 309 formandos no ano de 2008/2009, sendo um aumento muito significativo.

○ A **taxa de conclusão dos CEF** (2009/2010) é de 80,4% (30518 alunos) em todo o território português, sendo de 82,3% (2482 alunos) na região Alentejo, havendo registado 37959 matrículas a nível nacional e 3016 na região Alentejo.

²⁹ Presentes em estudos realizados pelo GEPE.

○ **Taxa de conclusão dos CEF por género** (2009/2010) - total de conclusões de 29493 formandos, 18977 do sexo masculino e 10516 do género feminino, a nível continental.

4.6. Síntese do capítulo

A formação profissional é um importante ícone no plano educativo nacional e internacional. A formação inicial e a formação contínua assumem-se, ambas, de relevância indiscutível. Importa aqui que os governos e as organizações saibam gerir as suas políticas de formação e os apoios estruturais que são concedidos para tal.

Os CEF são cursos inseridos na modalidade de formação inicial, e são aqueles que procuram dotar os jovens de conhecimento teórico-prático inicial, para o ingresso no mercado de trabalho.

As questões de origem social são bastante relevantes para que se compreenda a realidade destes formandos, uma vez que a família, os amigos, a própria cultura e rendimentos familiares influenciam o indivíduo, de forma positiva ou negativa, sendo ainda possível verificar, na literatura, um hiato entre as origens sociais dos alunos do ensino regular e os formandos do ensino profissional.

Capítulo 5 – Metodologia

A metodologia assume um papel fulcral num estudo desta natureza, tornando-se essencial relevar os aspectos metodológicos que foram levados a cabo na elaboração deste estudo.

Para que o *design* metodológico a realizar nesta investigação fosse o mais correcto possível foi necessário utilizar os métodos e técnicas mais adequadas, que ditaram o sucesso da investigação.

A nível de estratégia de investigação, pretende-se elaborar um estudo de caso (aspirando-se conhecer detalhada e intensivamente, um caso concreto, nomeadamente da empresa/organização que se mostrar interessada em acolher o estudo), exploratório e descritivo.

Ponte (2006) considera o estudo de caso como uma investigação que se assume como particularista, ou seja, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se presume ser única ou especial, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e específico, contribuindo, desse modo, para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. O estudo de caso representa uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos e constitui uma estratégia de pesquisa bastante utilizada em Ciências Sociais.

Coutinho e Chaves (2002) fazem referência a cinco características básicas de um estudo de caso: é um sistema limitado com fronteiras temporais, de eventos ou processos; é um caso sobre “algo” cuja necessidade surge em conferir foco e direcção à investigação; deve sempre preservar-se o carácter único, específico, diferente e complexo do caso; toda a investigação deve decorrer em ambiente natural e; o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e métodos de recolha diversificados (observação directa e indirecta, entrevistas, questionários, documentos, entre outros).

No presente modelo de abordagem, tratando-se de um estudo de caso, ambicionou-se uma relação próxima entre o investigador e o objecto de estudo, permitindo, assim, uma recolha de dados mais rica e profunda.

Por outro lado, um consiste num estudo exploratório, no sentido de clarificar a compreensão do problema em análise e, simultaneamente, procurar novas abordagens para o mesmo. Segundo Carmo e Ferreira (1998), o principal objectivo de um estudo exploratório é proceder ao reconhecimento de uma dada realidade, pouco ou deficientemente estudada, levantando, conseqüentemente, hipóteses de entendimento dessa mesma realidade. E, finalmente, descritivo, uma vez que o objectivo último da investigação é conhecer, ao pormenor, as motivações e expectativas dos formandos que frequentam este tipo de cursos.

Quanto à natureza, este projecto constitui um estudo misto – qualitativo e quantitativo. Por um lado, os objectivos da investigação quantitativa consistem, essencialmente, em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições, recorrendo ao tratamento estatístico dos dados e testar teorias, por outro, a investigação qualitativa prima pela humanização e descrição, e a sua “preocupação central não é saber se os dados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Carmo & Ferreira, 1998, p.181).

Reichardt e Cook (1986, citado por Carmo & Ferreira, 1998), afirmam que para se resolver um problema de pesquisa não tem que se aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo escolher-se uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles. Os mesmos autores consideram existir vantagens da utilização dos dois métodos (quantitativo e qualitativo), uma vez que a combinação de ambos pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos.

Uma faceta essencial dos métodos de pesquisa qualitativos consiste no facto das explicações consideradas satisfatórias das actividades sociais requererem uma apreciação das perspectivas e “visões do mundo” dos autores envolvidos (Moreira, 1997), ou seja, não basta só encontrar explicações, é necessário analisá-las à luz dos autores cujos estudos se focaram nestes temas específicos.

No que concerne à recolha de dados, nomeadamente às fontes, considerou-se pertinente utilizar fontes directas (artigos), que contêm efectivamente a informação.

Quanto ao tipo de dados, pretende-se utilizar dados primários (informação directa) e secundários (fornecem informação sobre o tema, não constituindo, contudo, a fonte original). Relativamente aos dados primários, a informação foi recolhida através de observação directa participante, da realização de entrevistas aos formadores e inquéritos por questionário aos formandos. Contrariamente, os dados secundários consistiram em consulta de livros, manuais, artigos científicos, entre outros, procedendo sempre à crítica das fontes, para que a informação utilizada fosse fidedigna.

Posto isto, as técnicas de recolha de dados que se consideraram mais pertinentes foram a observação directa participante (estando o investigador inserido na empresa/organização e no grupo), a observação indirecta através da aplicação de entrevistas e de questionários.

Abordaremos, seguidamente, de uma forma mais profunda, estas técnicas de recolha de dados.

Observar é, segundo Carmo e Ferreira (1998) seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão.

No presente estudo, o tipo de observação que se mostrou mais pertinente foi, como já se referiu anteriormente, a observação directa participante. Este tipo de observação implica a integração do investigador na organização, numa equipa específica e, num último nível, desenvolvendo tarefas no dia-a-dia. Neste caso, o investigador fazia parte da equipa de coordenação da formação, trabalhando directamente com o rol de questões relacionadas com os formadores e com os formandos. A integração na organização, numa determinada equipa, facilita o conhecimento da realidade, dos processos, aproximando, simultaneamente, o observador dos observados, permitindo ao mesmo tirar ilações e conclusões que acrescentarão conhecimento ao estudo.

A vantagem primordial da observação participante, como afirmam Carmo e Ferreira (1998) é a possibilidade de compreender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura.

Os momentos de observação directa deste estudo específico passaram pela entrada no local de estágio e enquadramento no mesmo, realização da definição/delimitação e escolha do tema a estudar e, posteriormente, início da observação até ao final do período de estágio.

Segundo Gauthier (2003), o perigo da observação directa prende-se com o etnocentrismo e a subjectividade do investigador, que corre o risco de perverter a sua escolha das situações, observar a sua percepção dessas mesmas situações e, em consequência, as suas análises. No decorrer da investigação tentei, ao máximo, ser objectiva e nunca esquecer os propósitos da minha investigação, de forma a diminuir este risco com que todos os investigadores se deparam.

A observação directa, traduzida em pesquisa de campo, “é aquela utilizada com o objectivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenómenos ou a relação entre eles. Consiste na observação de factos e fenómenos tal como ocorrem espontaneamente, na colecta a eles referentes e no registo de variáveis que se presume relevantes para analisá-los” (Marconi & Lakatos, 1999, p.85).

No que concerne à segunda técnica evidenciada, podemos afirmar que “o inquérito por questionário é, por definição, um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.110).

Esta tecnologia é bastante fiável desde que se respeitem escrupulosamente os procedimentos metodológicos quanto à sua concepção, selecção dos inquiridos e administração do terreno (Carmo & Ferreira, 1998).

Neste estudo específico, o tipo de questionário utilizado foi o questionário por administração directa³⁰.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), no tipo de questionário supracitado, é o próprio inquiridor quem o preenche. Para estes autores, este processo é excepcionalmente utilizado em investigação social, uma vez que as perguntas são muitas vezes mal interpretadas e o número de respostas é normalmente demasiado fraco.

As principais vantagens do inquérito por questionário prendem-se com o facto de ser possível quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação e, o facto da exigência de representatividade do conjunto dos inquiridos poder ser satisfeita através deste método.

O inquérito por questionário que suporta este estudo, é constituído por algumas perguntas abertas; perguntas fechadas, na sua maioria (caracterização pessoal, familiar, opinião, entre outras); perguntas de múltipla escolha; e perguntas patentes na Escala de Likert.

Para Marconi e Lakatos (1999), as primeiras são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões, contrariamente, as segundas (fechadas ou dicotómicas) são aquelas em que o informante escolhe a sua resposta entre duas opções. As perguntas de múltipla escolha são perguntas igualmente fechadas, mas que apresentam uma panóplia de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto.

Para este estudo específico, foram utilizadas escalas de atitudes que permitem ao investigador medir atitudes e opiniões dos inquiridos, nomeadamente as escalas de Likert. Esta escala usa-se para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, crença ou juízo de valor, e a medição da atitude do sujeito é feita através do seu posicionamento face ao conjunto dos enunciados radicais. Assim sendo, é apresentada uma série de proposições, devendo o inquirido, em

³⁰ Consultar anexo VI

relação a cada uma delas, indicar uma de cinco proposições: concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente (Carmo & Ferreira, 1998).

Como vantagens deste tipo de escala podemos apontar a rápida aplicação e a economia na construção. As suas principais desvantagens prendem-se com o facto de não garantir a medição numa escala intervalar e os seus itens podem tornar-se rapidamente desactualizados ou até inaceitáveis em contextos sociais diferentes (insuficiente capacidade de generalização).

No estudo aqui realizado, foram inquiridos 38 formandos, acerca não só das suas motivações e expectativas relativamente aos cursos que frequentam, bem como solicitados dados de caracterização pessoal, familiar, escolar, entre outros. Não foi possível utilizar uma técnica de amostragem uma vez que o universo com que se trabalhou envolve um pequeno número de indivíduos e, caso se procedesse a uma amostragem, os dados obtidos não seriam fidedignos e representativos do todo. Os dados foram tratados e analisados com recurso ao *software* SPSS (*Statistical Package for Social the Sciences*), versão 18.

Segundo Ghiglione e Matalon (1997), por vezes, contrariamente à ordem habitual, depois de um inquérito quantitativo, uma fase qualitativa complementar pode ser útil.

Como método complementar do inquérito por questionário, surge a análise estatística dos dados. Os dados recolhidos por um inquérito, em que um grande número de respostas são pré-codificadas, não têm significado em si mesmas. Só podem, portanto, ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Finalmente, a última técnica utilizada neste estudo foi a entrevista³¹, aplicada ao universo de indivíduos da equipa formadora.

³¹ Consultar anexo VII

O tipo de entrevista que melhor se adequou foi, sem dúvida, a entrevista semidirectiva. Esta é a entrevista mais utilizada em investigação social. É semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas, isto é, o entrevistador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é crucial obter resposta por parte do entrevistado. Contudo, o entrevistador não necessita colocar todas as questões que delineou, ou pela ordem correcta com que as apontou, uma vez que se deve deixar o entrevistado falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que considerar mais pertinente. Cabe, aqui, ao investigador, não deixar que o entrevistado se afaste dos objectivos da entrevista, e tentar conduzi-la de forma integral e, simultaneamente, o mais natural possível (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Este método permite um maior grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, e sendo flexível e pouco directivo, permite recolher os testemunhos e interpretações dos interlocutores, respeitando a sua linguagem e as suas categorias mentais (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Neste relatório, a entrevista aplicada visou a obtenção de informações que o entrevistado detinha sobre as motivações e expectativas dos formandos, sendo aplicada aos diversos formadores da organização. Quem mantém um contacto permanente com os formandos e quem detém também conhecimento e opinião acerca das motivações e expectativas dos mesmos, são os formadores. São eles quem contacta com os formandos no quotidiano, conhecem e reconhecem atitudes, expectativas, motivações, modos de trabalhar, de agir, em suma, quem detém parte da informação privilegiada para o estudo.

Todas as entrevistas foram gravadas através de um gravador e, posteriormente redigidas e editadas. Foi entrevistada a totalidade de 10 formadores, dado que a equipa é constituída por um escasso número de formadores que, na maioria das vezes, leccionam várias disciplinas das suas áreas de docência. Para além deste facto, o director da equipa de formadores comumente contrata formadores das áreas tecnológicas somente para leccionar essas mesmas disciplinas depois da formação base ser dada, ou seja, nem sempre a equipa conta com o mesmo número de formadores (nem das mesmas áreas base ou tecnológica).

A análise das entrevistas foi realizada, num primeiro momento através da categorização das respostas (com recurso ao SPSS), e da respectiva análise de conteúdo, que é indissociável ao método das entrevistas.

Segundo Berelson (1952, citado por Carmo & Ferreira, 1998), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação. Ora, este tipo de análise deve ser objectivo porque deve obedecer a determinadas regras e instruções claras e precisas; sistemático na medida em que a totalidade do conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas em função dos objectivos que o investigador se propôs atingir; e, quantitativo dado que na maioria das vezes é calculada a frequência dos elementos considerados significativos.

Salientam-se, finalmente, alguns princípios éticos essenciais de qualquer investigação, e que estiveram bastante presentes nesta investigação concreta: respeitar e garantir os direitos daqueles que participam voluntariamente no trabalho de investigação; informar os participantes sobre os aspectos da investigação; manter honestidade nas relações estabelecidas com os participantes; proteger os participantes de quaisquer danos ou prejuízos físicos, morais e profissionais; garantir confidencialidade da informação obtida e, solicitar autorização das instituições a que pertencem os participantes que possam colaborar no estudo.

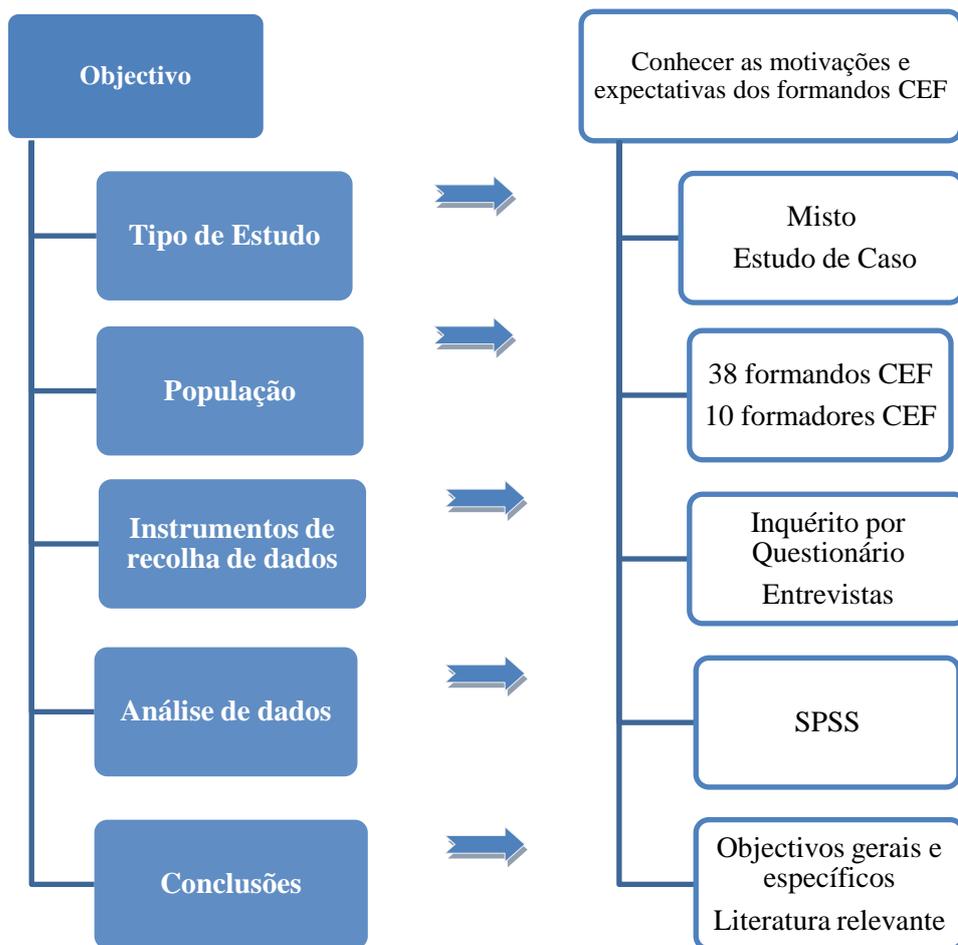


Figura 4 - Matriz metodológica

Fonte: Elaboração Própria

Capítulo 6 – Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos no estudo

No presente capítulo são descritos e analisados os dados obtidos no estudo, divididos em três grandes tópicos. Inicialmente são apresentados os dados obtidos através dos questionários, posteriormente são descritos os dados obtidos através das entrevistas (com recurso à análise de conteúdo) e, para concluir, é elaborada uma discussão dos resultados, fundamentada nas teorias da motivação e expectativas e na literatura relevante sobre formação e questões de origem social.

6.1. Apresentação e análise dos dados recolhidos através de questionários

Caracterização Pessoal

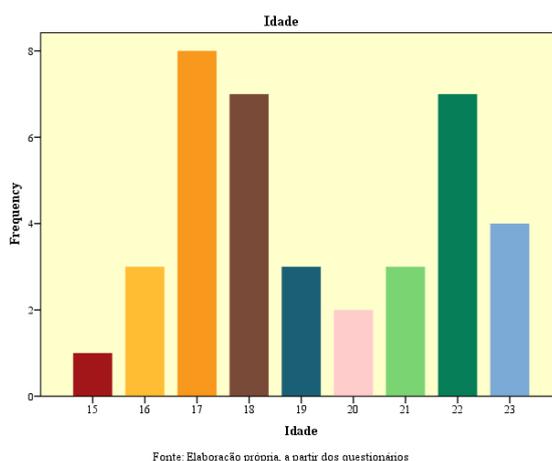
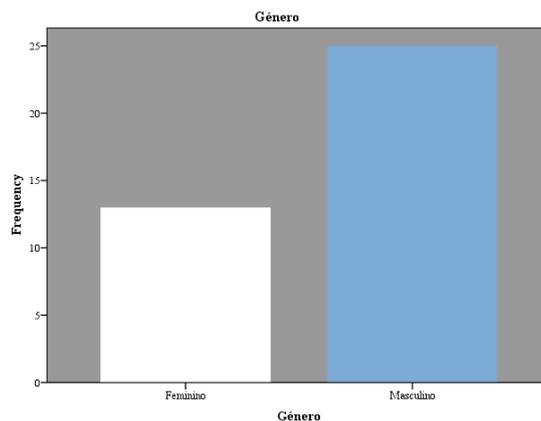


Figura 5 - Idade

Como é possível verificar no gráfico acima, as idades dos inquiridos situam-se entre os 15 e os 23 anos, verificando-se que, na maioria, os indivíduos possuem 17 e 18 anos.



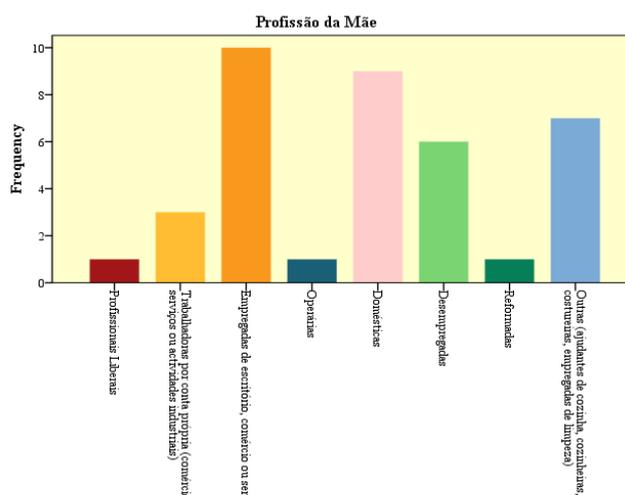
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Figura 6 - Género

Relativamente ao género, foram inquiridos 13 raparigas e 25 rapazes, sendo notória a diferença entre ambos.

Para finalizar a questão da caracterização pessoal, perguntou-se qual a nacionalidade dos formandos, à qual obtivemos os seguintes resultados: 36 portugueses e 2 brasileiros³².

Caracterização familiar



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Figura 7 - Profissão da mãe

³² As figuras ilustrativas desta questão encontram-se no anexo VIII deste relatório.

No que concerne à profissão da mãe, podemos verificar que a maioria ocupa actividades como empregadas de escritório, comércio ou serviços e domésticas (fig.7).

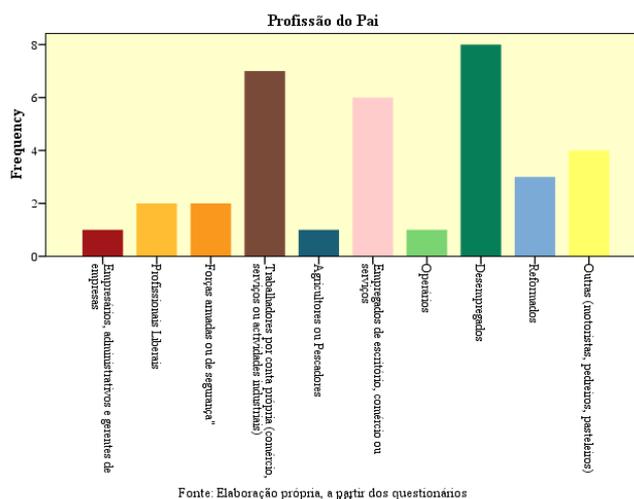


Figura 8 - Profissão do pai

Na variável “profissão do pai”, podemos verificar que são as opções “trabalhadores por conta própria em actividades de comércio ou serviços” e “desempregados”, as que assumem maior destaque, tendo cada uma, respectivamente, 7 e 8 respostas. É de salientar, ainda, que 3 inquiridos não responderam a esta variável (fig.8).

No que concerne às habilitações literárias, verificamos que as mães possuem, na sua maioria, o 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade, enquanto os pais possuem maioritariamente o 1º ciclo de escolaridade (contando com um número elevado de 20 respostas). Nesta questão houve 2 inquiridos que não responderam³³.

³³ As figuras ilustrativas desta questão encontram-se no anexo VIII deste relatório.

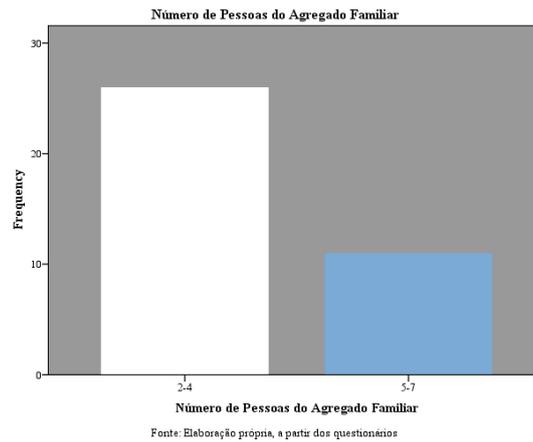


Figura 9 - Número de pessoas do agregado familiar

Relativamente ao número de pessoas do agregado familiar é possível constatar que existem 26 inquiridos com 2 a 4 pessoas no agregado familiar, enquanto 11 referem ter 5 a 7 pessoas (fig.9).

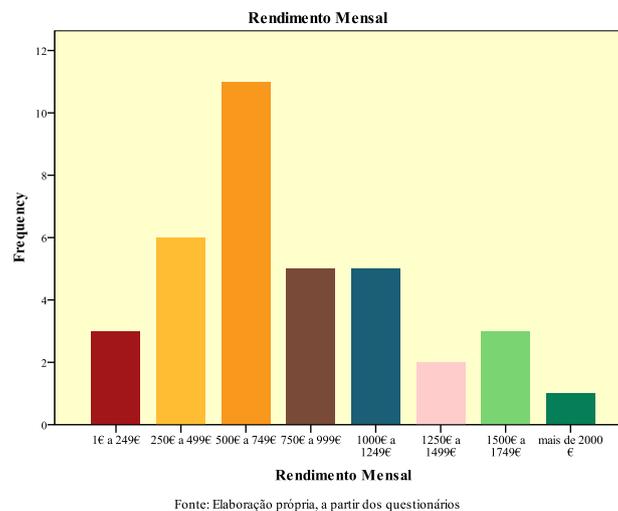


Figura 10 - Rendimento mensal

No que concerne ao rendimento mensal, como é possível verificar na figura 10, os valores que mais se destacam são de 500 a 749€, com 11 respostas, e de 250 a 499€, com 6 respostas. Este resultado sugere que os rendimentos destas famílias são bastante reduzidos, sendo pouco acima do limiar do rendimento mínimo nacional.

Caracterização escolar

Para finalizar o capítulo da caracterização, surge a caracterização escolar, sendo possível verificar nos dois gráficos seguintes que foram inquiridos, na sua maioria, formandos dos cursos de Práticas Técnico-Comerciais (14 inquiridos; figura 11) e Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (13 inquiridos; figura 12).

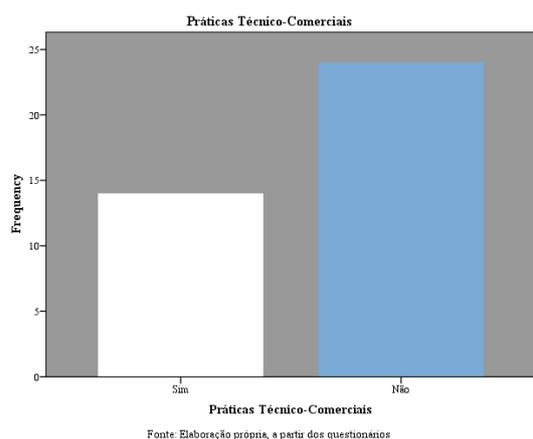


Figura 11 - Práticas Técnico-Comerciais

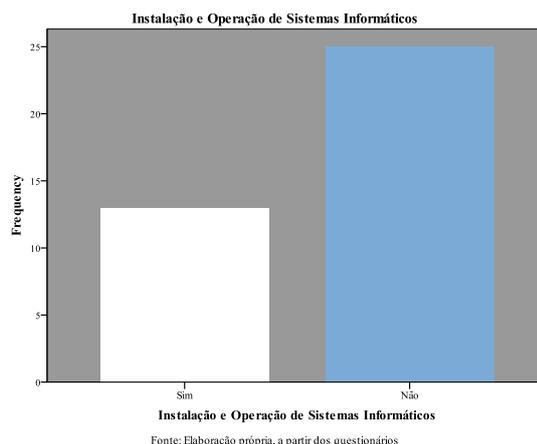


Figura 12 - Instalação e Operação de S. Informáticos

As idades de entrada no CEF situam-se entre os 15 e os 22 anos, como previsto pela Lei abordada no capítulo anterior, sendo que a maioria dos inquiridos possui 22, 16 e 17 anos³⁴.

No que concerne à pergunta “Repetiste algum ano na via de ensino regular”, a totalidade dos inquiridos respondeu que positivamente, dando um total de 100% de respostas positivas³⁵.

³⁴ As figuras ilustrativas desta questão encontram-se no anexo VIII deste relatório.

³⁵ As figuras ilustrativas desta questão encontram-se no anexo VIII deste relatório.

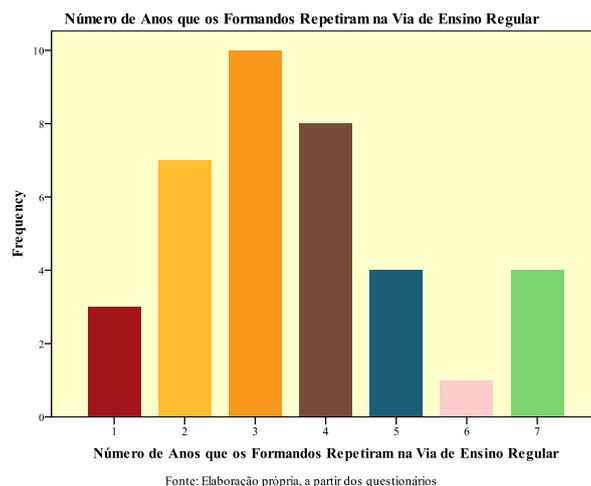


Figura 13 - Número de anos que os formandos repetiram na via de ensino regular

No gráfico acima estão presentes o número de anos que os inquiridos repetiram na via de ensino regular, sendo possível verificar que existe um elevado número de repetições de 3 e 4 anos.

No que concerne ao tempo de frequência do CEF, 27 inquiridos responderam que o frequentam há menos de 1 ano enquanto 11 referem frequentá-lo há um ano³⁶.

Finalmente, para terminar a caracterização escolar era perguntado qual o grau de escolaridade que os formandos possuíam aquando da entrada no CEF, sendo que, a maioria, possuía o 8º e 9º anos (assumindo cada categoria 13 e 11 respostas, respectivamente)³⁷.

Motivação e Expectativas

Para iniciar o bloco de questões acerca das motivações e expectativas, era solicitada a opinião dos formandos, segundo uma escala, relativamente a várias afirmações. Seguem-se as respostas obtidas.

A maioria dos formandos considera bastante importante estudar (concorda totalmente), tendo-se obtido um total de 18 respostas nesta categoria.³⁸

³⁶ As figuras ilustrativas desta questão encontram-se no anexo VIII deste relatório.

³⁷ As figuras ilustrativas desta questão encontram-se no anexo VIII deste relatório.

³⁸ As figuras ilustrativas desta questão encontram-se no anexo VIII deste relatório.

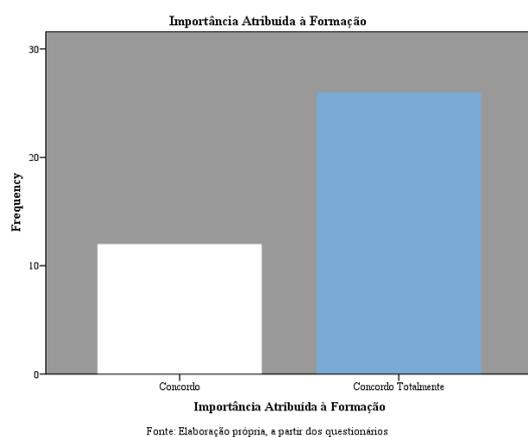


Figura 14 - Importância atribuída à formação

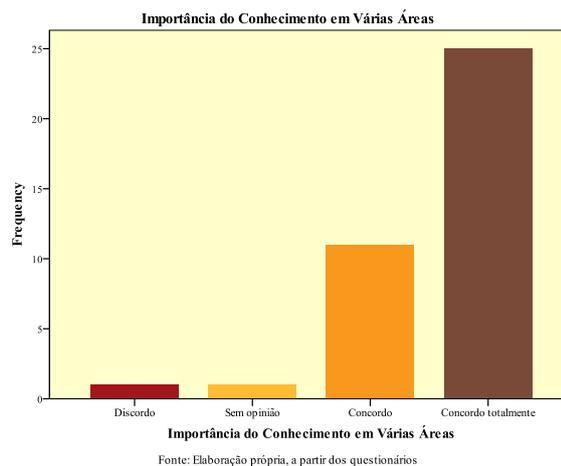


Figura 15 - Importância do conhecimento em várias áreas

Como é possível verificar na figura 14, os inquiridos atribuem bastante importância à formação, sendo que grande parte dos indivíduos (26) concordam totalmente com esta afirmação.

Na figura 15, é possível verificar que os inquiridos atribuem também bastante importância ao conhecimento em várias áreas (25 concordam totalmente).

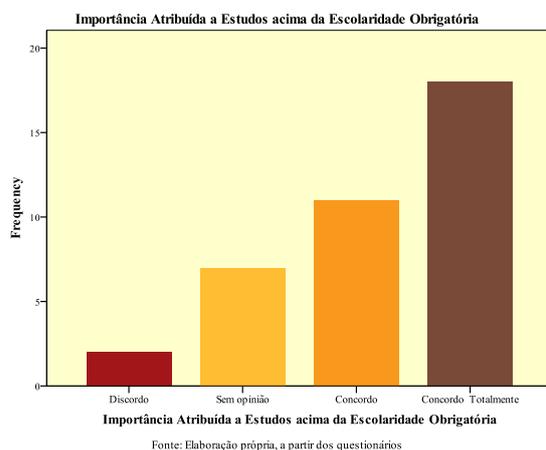


Figura 16 – Estudos acima da escolaridade obrigatória

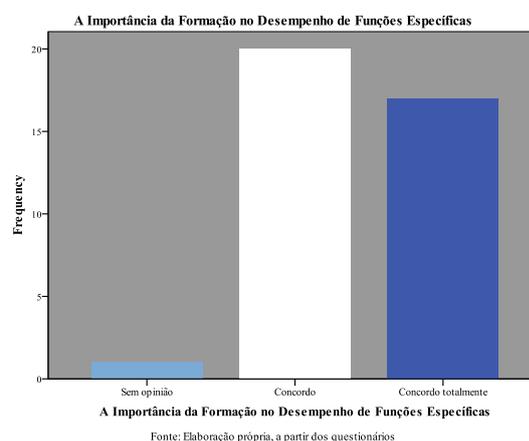


Figura 17 – Desempenho de funções específicas

Como é possível perceber na figura 16, a maioria dos formandos também considera ser bastante importante possuir estudos acima da escolaridade obrigatória (18 concordam totalmente).

No que concerne à afirmação “considero apenas ter conhecimentos acerca da profissão que quero ter”, denotamos que 10 inquiridos discordam e 10 concordam, fazendo-nos estar perante respostas díspares³⁹.

Relativamente à importância da aprendizagem ao longo da vida, é possível verificar que os inquiridos neste estudo consideram esta questão bastante importante (24 inquiridos concordam totalmente)⁴⁰.

Quanto à importância da formação no desenvolvimento de funções específicas, 20 formandos concordam com esta afirmação, sugerindo que os mesmos compreendem que a formação torna os indivíduos mais competentes para o correcto desempenho de funções (figura 17).

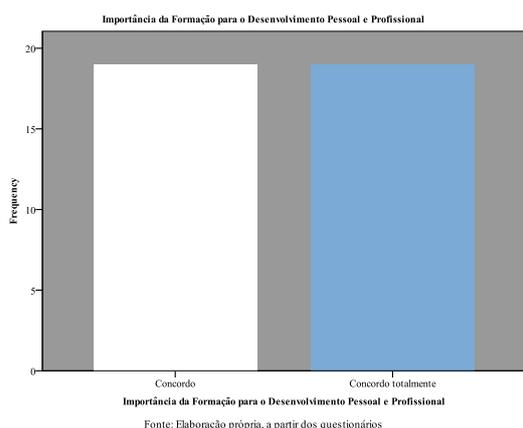


Figura 18 – Desenvolvimento pessoal e profissional

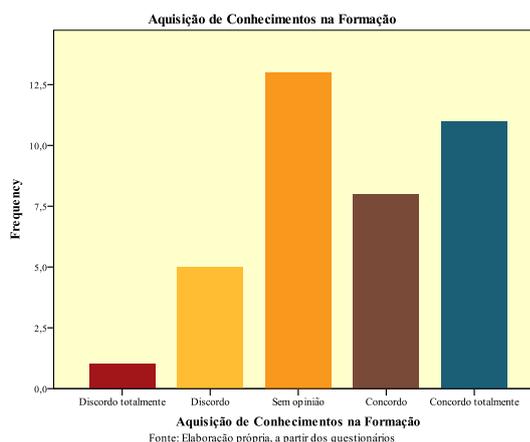


Figura 19 – Aquisição de conhecimentos

No que diz respeito à importância da formação para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo deparamo-nos com duas respostas possíveis: 19 inquiridos concordam e 10 concordam totalmente (figura 18).

A grande maioria dos inquiridos (15 no total), considera ainda que, quanto mais elevado o nível de formação mais qualificado fica o indivíduo sendo que a formação é bastante importante no dia-a-dia (20 inquiridos concordam totalmente).⁴¹

³⁹ As figuras ilustrativas desta questão encontram-se no anexo VIII deste relatório.

⁴⁰ As figuras ilustrativas desta questão encontram-se no anexo VIII deste relatório.

⁴¹ As figuras ilustrativas de ambas as questões encontram-se no anexo VIII deste relatório.

Para finalizar esta escala de opiniões, no que concerne à aquisição de conhecimentos na formação, é possível verificar que 11 inquiridos concordam totalmente com a afirmação, atribuindo um peso relevante à aquisição de conhecimentos, isto é, os jovens concordam totalmente que na formação lhes são dados todos os conhecimentos que necessitam (figura 19).

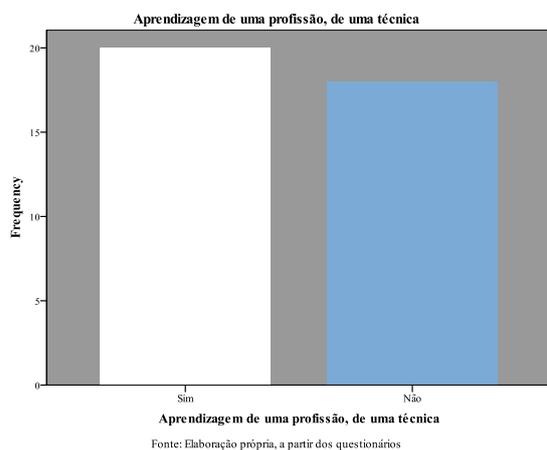


Figura 20 – Aprendizagem de profissão/técnica

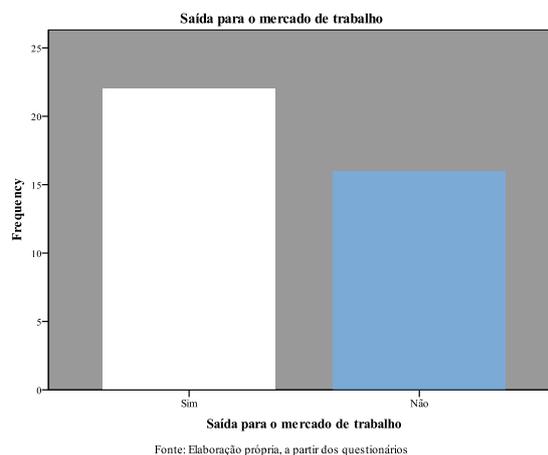


Figura 21 – Saída para o mercado de trabalho

No que respeita aos motivos que levaram os formandos a optar pelo CEF, verificamos, através das figuras 20 e 21 que a maioria dos formandos considera a saída para o mercado de trabalho e a aprendizagem de uma profissão ou de uma técnica, os principais motivos de escolha de um curso deste tipo (registando cada um 22 e 20 respostas, respectivamente).

É de salientar, ainda, que o peso atribuído ao incentivo monetário mensal é também elevado, contando esta hipótese com 18 respostas⁴².

⁴² As figuras ilustrativas desta questão encontram-se no anexo VIII deste relatório.

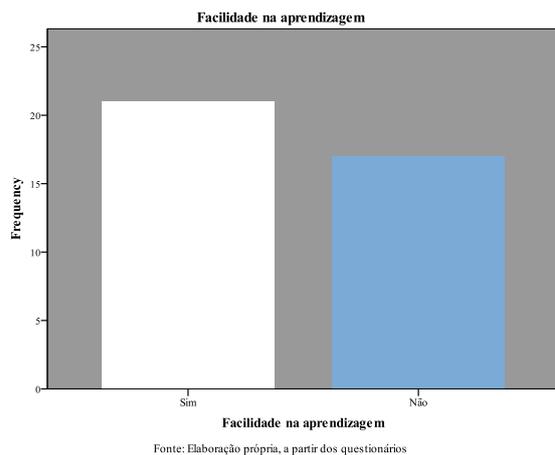


Figura 22 – Facilidade na aprendizagem

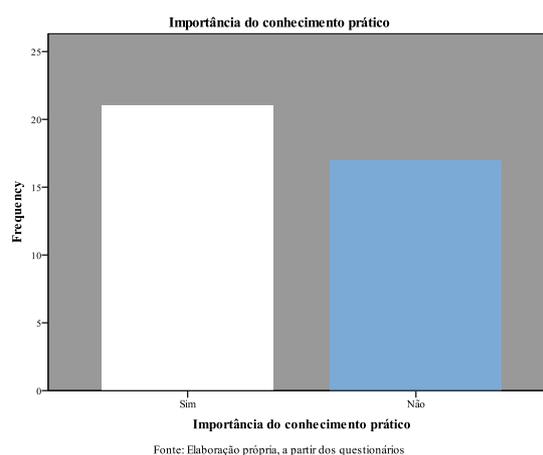


Figura 23 – Importância do conhecimento prático

Relativamente à questão acerca das vantagens de um CEF, os inquiridos podiam assinalar, tal como na questão anterior, duas opções de resposta. Obtiveram-se, com 21 respostas, a facilidade na aprendizagem (figura 22) e a importância do conhecimento prático (figura 23), destacando-se, em larga escala, das outras vantagens assinaladas, cujas figuras podem ser consultadas no anexo VIII do presente relatório.

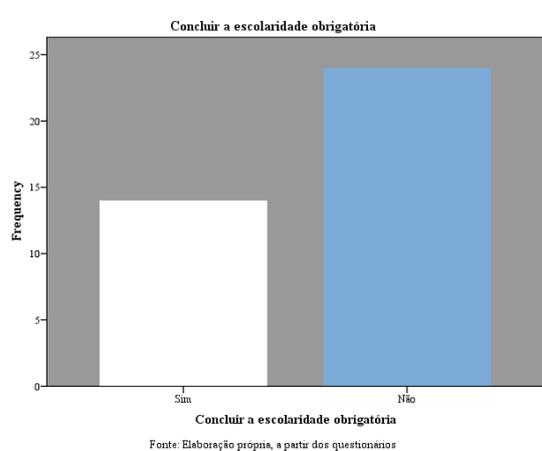


Figura 24 - Formação e conhecimentos

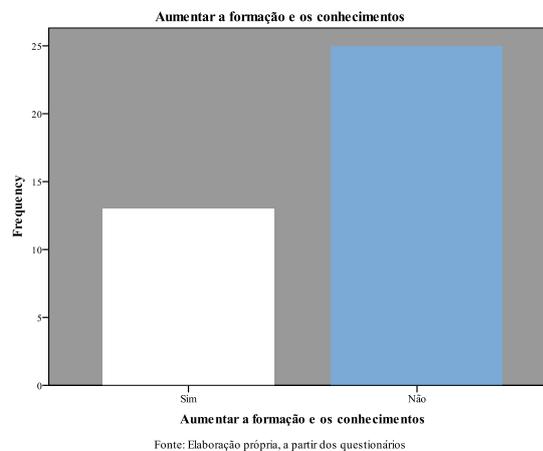


Figura 25 - Concluir a escolaridade obrigatória

No que alude à questão, “o que pretende com a frequência e conclusão do CEF”, destacam-se, maioritariamente, duas opções. Por um lado, a opção concluir a escolaridade obrigatória, com 14 respostas e, por outro, aumentar a formação e os conhecimentos, com 13 respostas⁴³ (figuras 24 e 25).

⁴³ As restantes figuras ilustrativas desta questão podem ser consultadas no anexo VIII deste relatório.

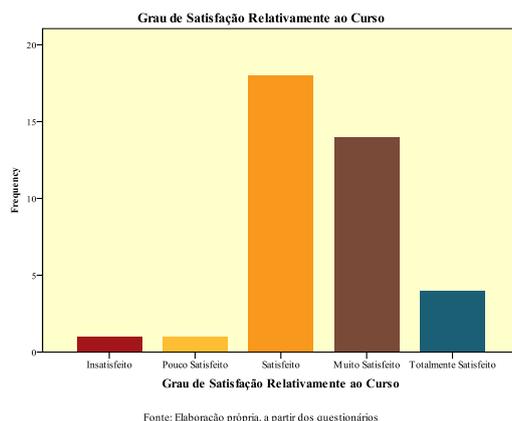


Figura 26 - Grau de satisfação relativamente ao curso

Na procura de conhecer o grau de satisfação dos formandos relativamente ao curso é possível verificar, na figura 26, que a maioria dos formandos está satisfeita com o curso que escolheu, tendo-se obtido 18 respostas na categoria “satisfeito”.

Segue-se a apresentação dos resultados obtidos através da segunda escala de opinião do questionário.

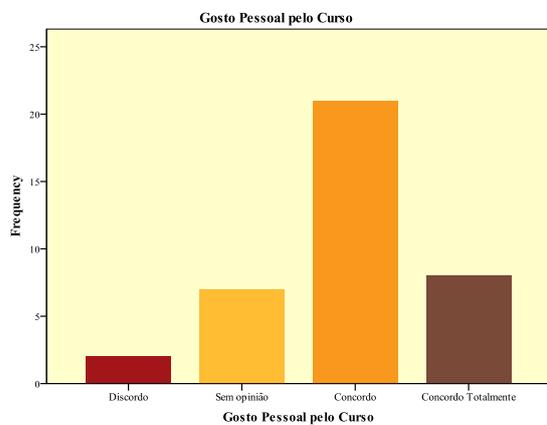


Figura 27 - Gosto pelo curso

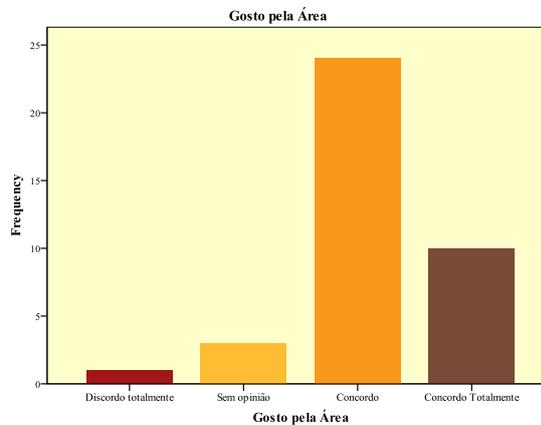


Figura 28 - Gosto pela área

Relativamente à afirmação “estou a tirar o curso por gosto pessoal”, obteve-se, na maioria, a hipótese “concordo”, com 21 respostas (fig. 27).

Destacando-se com 24 respostas “concordo”, surge a afirmação “gosto da área”, o que sugere que os jovens têm gosto pela área que estudam (fig. 28).

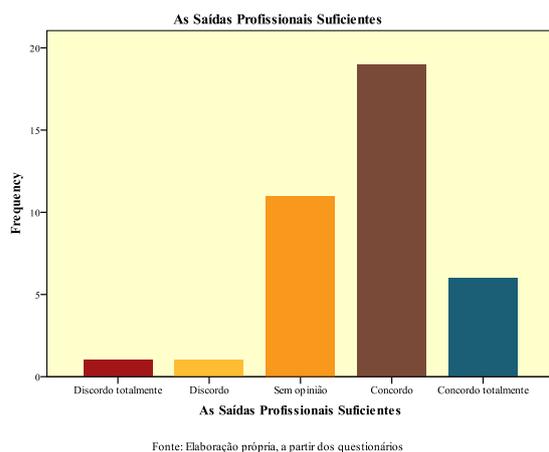


Figura 29 – Saídas profissionais suficientes

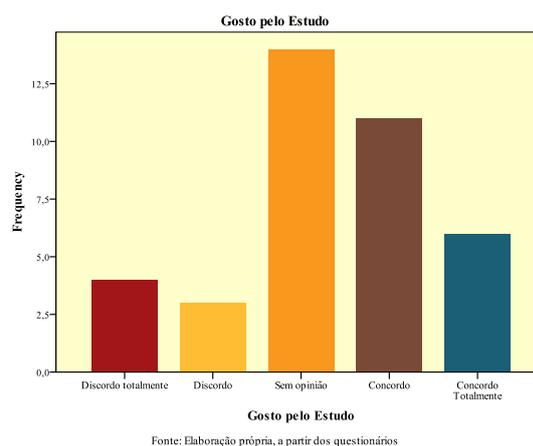


Figura 30 – Gosto pelo estudo

Na figura 29, é possível verificar que a grande parte dos inquiridos considera que as saídas profissionais que o curso lhes dá são suficientes (19 respostas “concordo”).

Na variável “gosto pelo estudo” (figura 30), 14 formandos afirmam não ter opinião, e 11 concordam. Isto sugere que a maioria dos indivíduos não tem gosto por estudar.

A maioria dos inquiridos considera que o incentivo mensal é atractivo (16 respostas “concordo”), que o horário das aulas é adequado (18 “concordo”, considerando, simultaneamente, que as instalações onde a formação é ministrada têm muita qualidade (13 respostas “concordo totalmente”).⁴⁴

⁴⁴ As figuras ilustrativas destas afirmações podem ser consultadas no anexo VIII deste relatório.

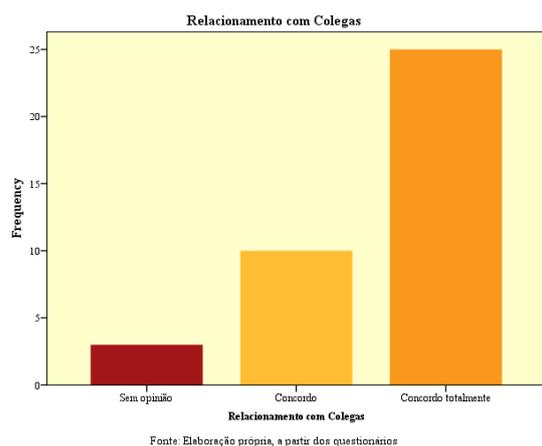


Figura 31 - Relacionamento com colegas

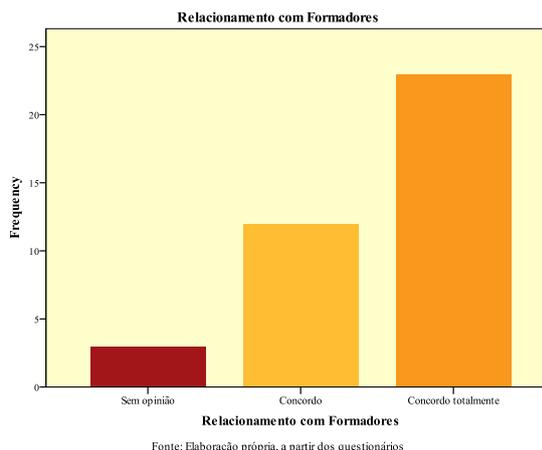


Figura 32 - Relacionamento com formadores

Para finalizar, surgem as variáveis “relacionamento com colegas” e “relacionamento com formadores”, ambas com a maioria de respostas centrada na opção “concordo totalmente”, verificando-se, respectivamente, 25 e 23 respostas, o que sugere que os indivíduos têm boas relações tanto com os colegas como com os formadores. (figuras 31 e 32).

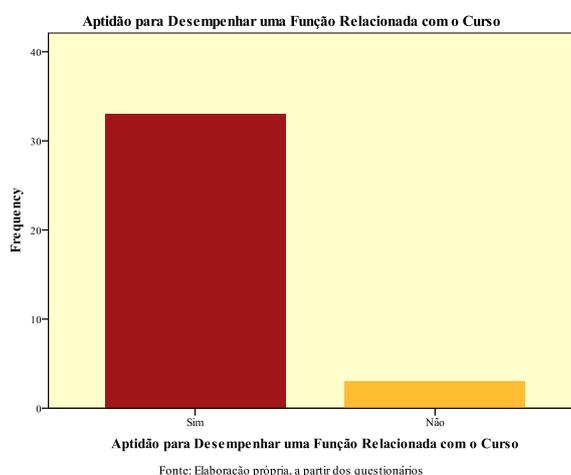


Figura 33 - Aptidão para desempenhar função

Relativamente à aptidão, no final do curso, para desempenhar uma função relacionada com o CEF, a maioria dos formandos afirmou estar apto, sendo visível, na figura 33, a discrepância entre os que se consideram aptos e os que, contrariamente, não se consideram preparados.

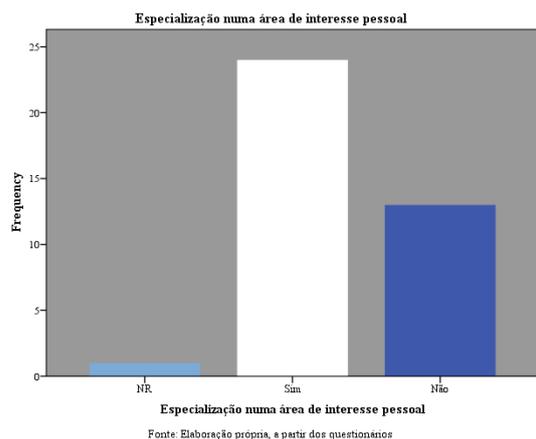


Figura 34 – Especialização numa área de interesse pessoal

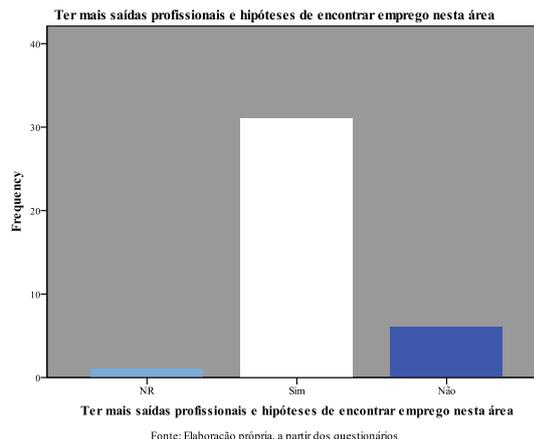


Figura 35 – Saídas profissionais/emprego

No que concerne às expectativas (figuras 34 e 35), por também ser uma questão que não é estanque e não se poder resumir a uma única opção de resposta, foi solicitado aos formandos que respondessem até quatro hipóteses. É de salientar que aqui foram três as expectativas de eleição dos formandos: com 31 respostas surge “ter mais saídas profissionais e hipóteses de encontrar emprego” e, com 24 surge a “especialização numa área de interesse pessoal” e a obtenção de escolaridade através de um curso mais prático.⁴⁵



Figura 36 - Ingresso num curso profissional

Na procura de saber se o ingresso num curso profissional estava a corresponder às expectativas dos formandos, como ilustrado na figura 36, é possível verificar que, na maioria, está a corresponder às expectativas dos jovens (24 respostas).

⁴⁵ As restantes figuras ilustrativas desta questão encontram-se no anexo VIII deste relatório.

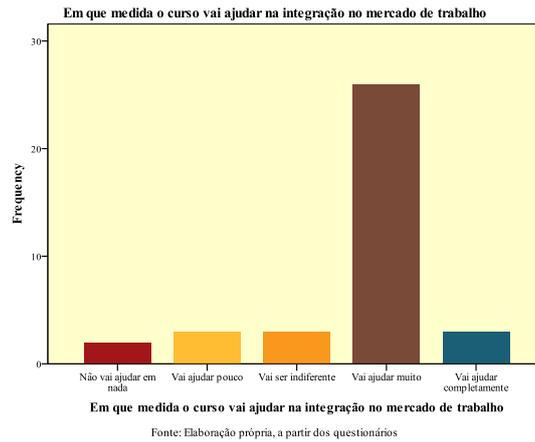


Figura 37 - Integração no mercado de trabalho

Para finalizar o questionário perguntou-se “em que medida o curso vai ajudar na integração no mercado de trabalho”, sendo que as opiniões se manifestaram, maioritariamente, na óptica de que o CEF irá ajudar muito na integração no mercado de trabalho (figura 37).

6.2. Apresentação e análise dos dados recolhidos através de entrevistas

A entrevista realizada aos formadores contava com 8 questões, contemplando as motivações e expectativas dos formandos, vantagens de um CEF, empregabilidade e questões sociais.

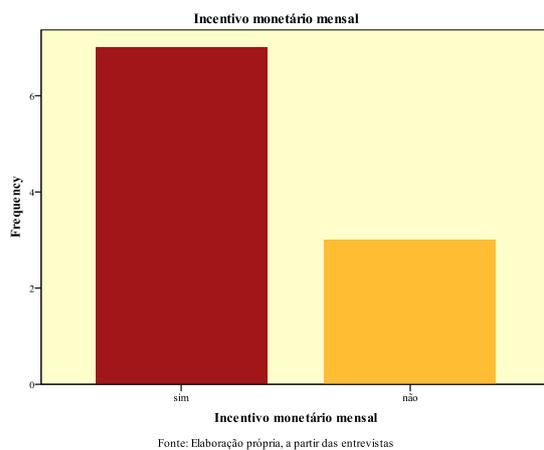


Figura 38 – Incentivo monetário mensal

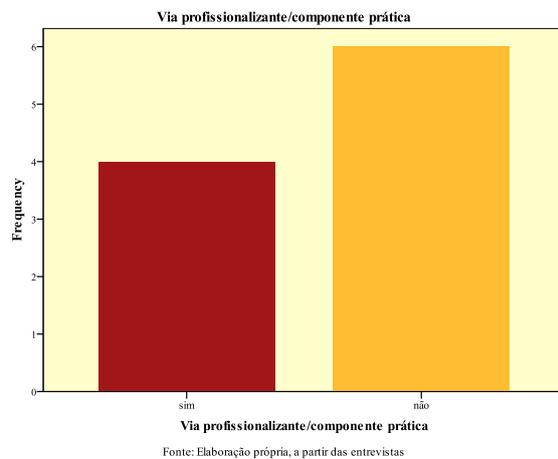


Figura 39 – Via profissionalizante/prática

Com a primeira pergunta pretendia-se conhecer quais os motivos que levam os jovens a optar pelos CEF. De entre os motivos apontados pelos entrevistados destacam-se o incentivo monetário mensal (com 7 respostas) e a via profissionalizante/componente prática do mesmo (com 6 respostas), ilustrados nos gráficos acima⁴⁶.

No que concerne ao incentivo mensal, evidenciam-se as seguintes respostas:

“(...) é esse o único e real motivo para que os jovens escolham este tipo de cursos”
(E10)

“(...) o incentivo monetário (...) que é também um incentivo a não abandonar o curso, fazendo com que o formando seja também mais assíduo” (E7)

“Penso que a grande maioria dos formandos que frequentam os CEF são pessoas que abandonaram cedo os estudos por impossibilidades financeiras... ou por falta de acompanhamento parental, logo, grande parte prefere cursos remunerados...” (E2)

“(...) benefício de subsídios (alimentação, transporte, deslocação, pagamento de infantário às jovens mães)” (E9)

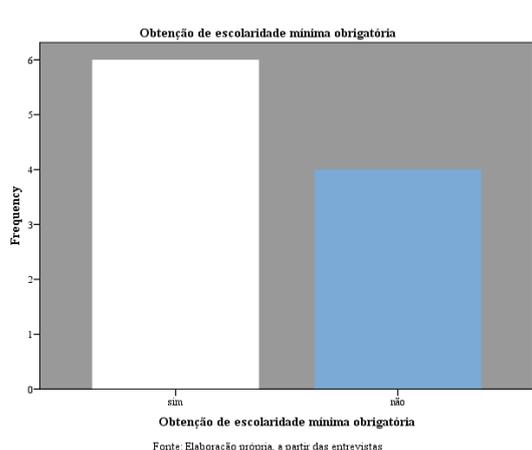


Figura 40 – Obtenção de escolaridade mínima obrigatória

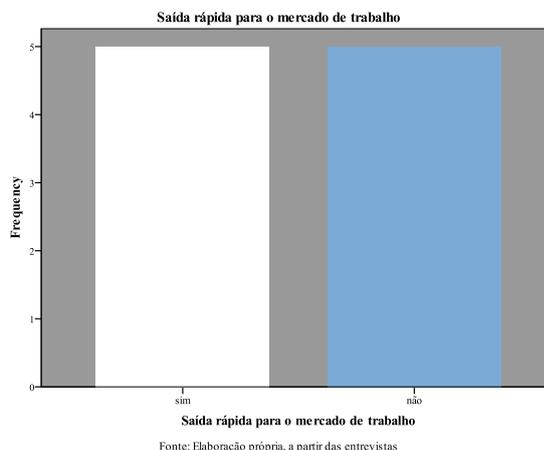


Figura 41 – Saída para o mercado de trabalho

No que concerne à segunda pergunta, pretendia-se conhecer quais as expectativas que os entrevistados consideravam ser relevantes aquando da opção dos jovens pelos CEF (figuras 40 e 41). Foram inúmeras as respostas dadas pelos formadores, contudo as que

⁴⁶ As figuras ilustrativas desta questão encontram-se no anexo IX deste relatório.

se destacam são a obtenção de escolaridade mínima obrigatória, com 4 respostas e a rápida saída para o mercado de trabalho e procura do primeiro emprego, ambas com 3 respostas⁴⁷.

A expectativa que mais se verificou – obtenção de escolaridade mínima obrigatória – é sustentada pelos seguintes exemplos de resposta:

“(…) os formandos vêm para este tipo de cursos para atingir a escolaridade mínima obrigatória em menos tempo” (E1)

“É uma forma de compensar anos perdidos no ensino comum” (E7)

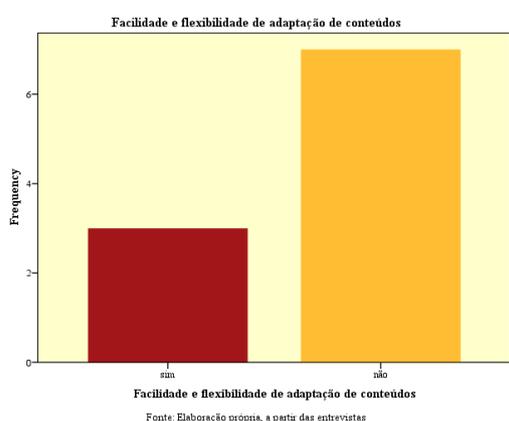


Figura 42 - Adaptação de conteúdos

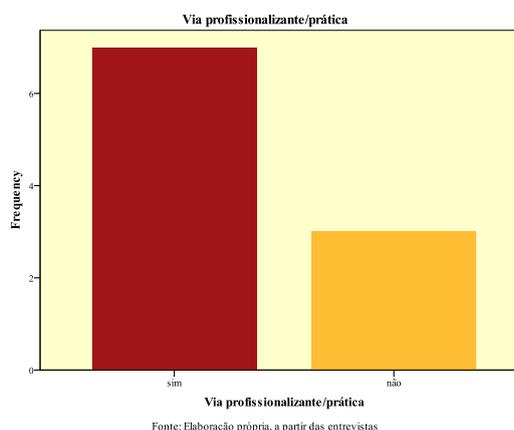


Figura 43 - Via profissionalizante

A terceira pergunta da entrevista “quais considera serem as vantagens de um CEF” contou, igualmente, com variadas respostas (figuras 42 e 43). São de destacar a vertente profissionalizante/prática dos cursos, que obteve 7 respostas, e a facilidade e flexibilidade de adaptação de conteúdos, que obteve 3 respostas⁴⁸.

“(…) permitem seguir uma via profissionalizante” (E7)

“(…) especialização a nível profissionalizante que este tipo de escolaridade oferece” (E8)

⁴⁷ As figuras ilustrativas desta questão encontram-se no anexo IX deste relatório.

⁴⁸ As figuras ilustrativas desta questão encontram-se no anexo IX deste relatório.

“Aprendizagem direccionada, técnica e prática” (E6)

“A vertente profissional é sem dúvida uma vantagem importante” (E1)

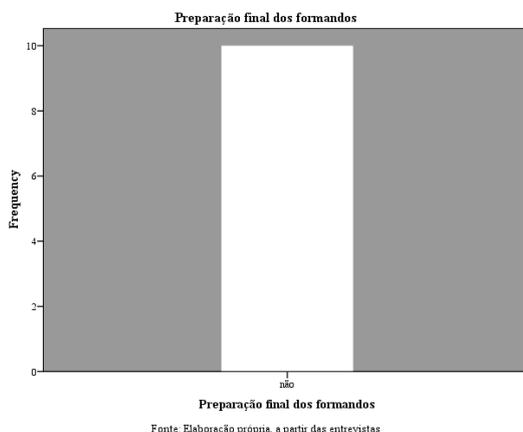


Figura 44 - Preparação final dos formandos

Na quarta questão, onde era solicitado que os entrevistados dessem a sua opinião, enquanto formadores, relativamente à preparação destes alunos, no final do curso, ser ou não semelhante à dos alunos que estudam pela via de ensino regular, foi unânime a resposta de que a formação dos formandos CEF não é semelhante à dos alunos da via de ensino regular. Corroborando essa afirmação apresentam-se, de seguida, algumas opiniões (fig. 44).

“(…) é um ensino diferenciado (o ensino regular está associado à componente teórica e prosseguimento de estudos, enquanto que o ensino profissional está associado à componente prática e obtenção de uma profissão)…” (E3)

“(…) não se podem ter determinadas exigências com estes formandos, acabando os resultados por serem inferiores ao desejado, sendo que estes jovens têm menos conhecimentos gerais mas mais conhecimentos práticos” (E6)

“(…) estes formandos estão preparados para desempenhar uma função, mas no geral nada comparável ao ensino regular (…) (E1);

“No ensino regular o aluno adquire mais bases e melhor preparação a nível de conteúdos leccionados, porque os programas são mais extensos e os alunos são alvo de

maior controlo no que diz respeito à assiduidade (os formandos de CEF não são assíduos e isso não lhes permite consolidar conhecimentos)” (E2);

E, finalmente, *“a maioria dos formandos não detém capacidades cognitivas, método de estudo, motivação e vontade de aprender mínimas para que possam ser justamente equiparados a um jovem estudante que siga a via de ensino regular” (E9).*

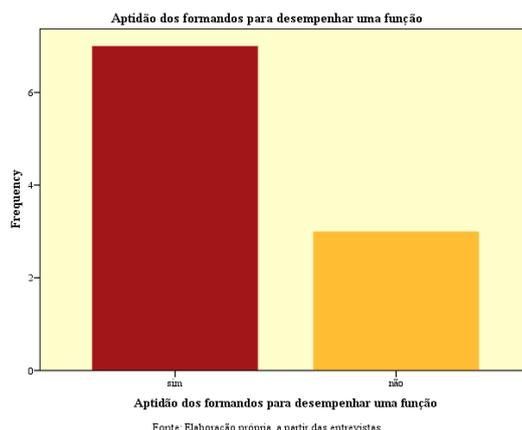


Figura 45 - Aptidão dos formandos para desempenhar uma função

A quinta questão, tinha como intuito saber se no final de um CEF o formando está efectivamente apto a desempenhar uma função. Aqui as opiniões foram díspares, sendo que 7 formadores consideram que os jovens estão efectivamente aptos, contudo, outros 3 não partilham da mesma opinião (fig. 45).

As opiniões positivas contemplam respostas como:

“Estão aptos se se empenharem nos cursos, e se tiverem um bom desempenho no estágio (onde se aprende a operar em contexto organizacional)” (E8)

“Essa aptidão deve-se à aposta na componente profissionalizante de cada curso” (E7)

“(…) a formação que recebem é adequada à função respectiva, mas por serem muito jovens, falta-lhes experiência no mundo do trabalho” (E5)

Relativamente às opiniões negativas, destacam-se:

“(…) depende do empenho e da motivação do formando, uma vez que o absentismo inúmeras vezes verificado nos CEF não favorece a aprendizagem” (E1)

“(…) o formando só conseguirá estar apto depois de inserido no mercado de trabalho, desenvolvendo uma função específica” (E3)

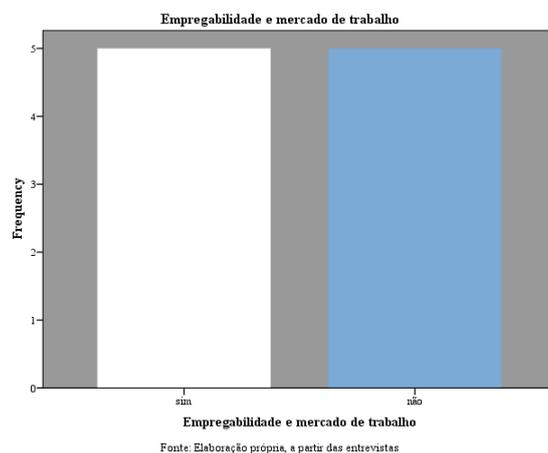


Figura 46 - Empregabilidade e mercado de trabalho

No que alude à sexta questão, pretendia-se saber, no que concerne à empregabilidade, se os formadores consideram que os jovens, através destes cursos específicos que frequentam, conseguem entrar no mercado de trabalho. Tal como na questão anterior, as opiniões divergiram, verificando-se 5 respostas positivas e 5 respostas negativas (fig.46).

Os entrevistados que responderam positivamente, referem que:

“(…) os mais dedicados e empenhados adquirem efectivamente conhecimentos” (E6)

“(…) nos dias de hoje estão aptos, porque este tipo de ensino também tem sofrido alterações positivas” (E4).

Os entrevistados que, contrariamente, responderam negativamente, consideram:

“O nível de maturidade e as falhas comportamentais fazem com que muitas vezes os empregadores não empreguem jovens com cursos CEF” (E8)

“(…) são considerados muito jovens para trabalhar, o que os leva a seguir outros cursos profissionalizantes que lhes permitam obter um grau de ensino superior e procurarem emprego posteriormente” (E5)

“(…) dada a superficialidade dos conteúdos ministrados, os formandos devem prosseguir estudos para aumentar/adquirir competências para a inserção posterior no mercado de trabalho” (E9)

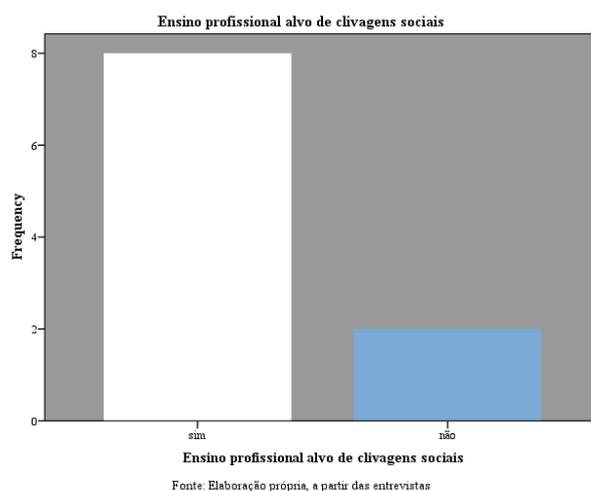


Figura 47 - Clivagens sociais

Na sétima pergunta “considera o ensino profissional alvo de clivagens sociais, de preconceitos”, mais uma vez houve uma divisão de opiniões, sendo que 8 formadores responderam de forma positiva, e 2 responderam de forma negativa (como ilustrado na figura 47).

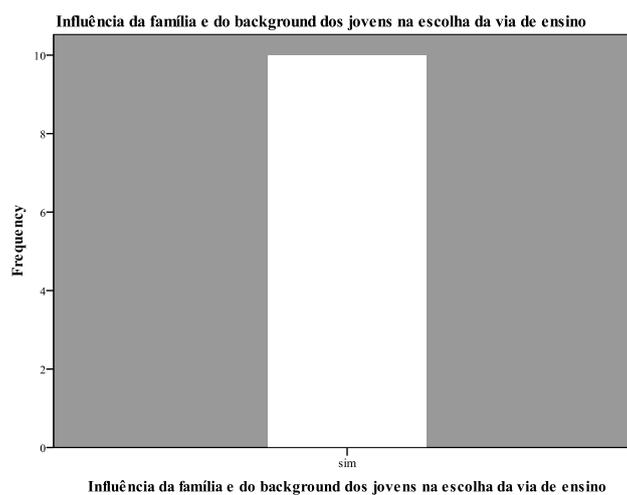
Destacam-se as respostas dadas pela maioria dos entrevistados.

“Raramente o CEF é a primeira opção de ensino, sendo o refúgio do insucesso dos alunos no ensino regular ...”(E1)

“(…) são os formandos com dificuldades de aprendizagem quem opta por este tipo de cursos” (E8)

“Alguns formandos de CEF são pessoas com grandes capacidades, mas que não tiveram, na vida, as melhores oportunidades para complementar os estudos” (E2)

“(…) no contexto socio-económico em que actualmente se vive, a escola é um “elemento selectivo de massas”, que exclui e diferencia os alunos pelos seus “estratos sociais”, deixando estes jovens de risco, à margem” (E9)



Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas

Figura 48 - Influência social

A última questão desta entrevista incidia sobre as questões de origem social dos formandos: “considera que a família e o *background* dos jovens influenciam a via de ensino que escolhem e todo o seu percurso escolar?”. Todos os entrevistados responderam que consideram que a família e o *background* dos jovens, efectivamente, influenciam a via de ensino que escolhem, pautando todo o seu percurso escolar (fig. 48).

Como motivos desta afirmação, destacam-se:

“(…) a família é o agente de socialização mais importante (depois vêm os amigos e as pessoas que os rodeiam)” (E4)

“O acompanhamento parental e o ambiente familiar são decisivos no percurso destes formandos que muitas vezes são vítimas de “más vivências familiares...” (E2)

“O sistema regular não tem adaptabilidade e flexibilidade para inserir com sucesso e apoiar os alunos “de contextos sociais de risco ou economicamente marginais” (E5)

“(…) filhos de toxicod dependentes, desempregados, famílias desestruturadas, onde não existe um único elemento que os encaminhe para a Escola, lhes dê atenção e os apoie...padrastos que obrigam os formandos ir furtar cobre, mães que roubam o dinheiro e tabaco aos filhos, jovens sem comida em casa para comer...este é o background dos jovens que temos no nosso estabelecimento de ensino” (E9)

6.3. Discussão dos resultados

6.3.1. Caracterização familiar

No que concerne à caracterização familiar, é possível perceber que os pais possuem profissões diferentes das mães, embora sejam elas quem detém mais estudos, não chegando qualquer um dos dois a obter estudos acima da média ou a escolaridade obrigatória actual. Estes dados reportam-nos para a questão do *background* dos formandos, das questões económicas, sendo estes jovens muitas vezes considerados jovens em risco, com situações familiares débeis e situações económicas complicadas.

Os agregados familiares não são compostos por muitas pessoas, contudo os rendimentos auferidos apresentam-se bastante baixos, situando-se, a base, pouco acima do rendimento mínimo nacional.

6.3.2. Caracterização escolar

Na caracterização escolar dos formandos, podemos verificar que a maioria dos inquiridos pertence ao curso de Práticas Técnico-Comerciais e que ingressaram, em média com 16 ou 17 anos.

Assume-se, flagrante, aqui, a questão de todos os formandos terem reprovado na via de ensino regular e de, na maioria, terem repetido 3 anos, o que se pode explicar através das questões da repetição de anos e abandono escolar postuladas por Abrantes (2005), e corroborar com a opinião de um formador, que considerava a opção pelo ensino profissional uma última escolha por parte dos formandos.

O principal grau de escolaridade destes alunos aquando da entrada no CEF é o 8º ano e, na sua maioria frequentam-no há menos de um ano, uma vez que, dos CEF analisados na empresa, apenas um já funcionava há um ano.

6.3.3. Motivações

Os formandos consideram que a saída para o mercado de trabalho e a aprendizagem de uma profissão ou de uma técnica são os principais **motivos** para frequentarem os cursos, enquanto os formadores assumem maior peso ao incentivo monetário e à via profissionalizante/componente prática do mesmo (contudo, é de salientar que o incentivo mensal também se destacou nas respostas dos formandos). O acima exposto sugere que o facto de estes cursos serem “remunerados” se assume como um factor abonatório quando os indivíduos optam por eles, assim como a via profissionalizante e a consequente facilidade nos estudos.

A questão do **incentivo monetário mensal** reporta-nos para a **Teoria do Reforço**, uma vez que, quando os jovens frequentam todas aulas, recebem um incentivo monetário mais alto, ou seja, proporcionalmente, por cada aula que faltam, o valor diminui. A questão monetária funciona, aqui, como uma recompensa. Questão que pode ser explicada com a opinião do formador E2, que considera ser, assim, possível controlar as idas às aulas por parte dos formandos e, simultaneamente evitar que faltem, de forma a aprenderem mais e estarem mais aptos a realizar tarefas na área em que se especializam.

As **vantagens** assinaladas pelos formandos (facilidade na aprendizagem e importância do conhecimento prático) corroboram o acima descrito. No fundo, as vantagens que os formadores encontram neste tipo de cursos vai ao encontro das verificadas pelos formandos (facilidade e flexibilidade na adaptação de conteúdos e via

profissionalizante/componente prática). É importante referir aqui que a flexibilidade de adaptação de conteúdos de que se fala pode interpretar-se pela capacidade de adaptar as matérias ao tipo de formandos, sendo um ensino menos teórico e que permite, através da prática, cativar os formandos e, simultaneamente, adaptar-se às características dos mesmos.

Para Herzberg (1966, citado por Teixeira, 2011) a motivação é explicada segundo factores higiénicos e factores motivacionais. Neste estudo, os primeiros podem interpretar-se através da recompensa mensal, das relações com colegas e formadores, da segurança, das condições de estudo e, da qualidade das instalações, enquanto os segundos podem aludir ao término do curso, à obtenção de escolaridade e de uma profissão.

Falemos aqui também de Maslow (1954, citado por Teixeira, 2011), uma vez que as necessidades de realização e desenvolvimento pessoal poderão ser explicadas com a obtenção da escolaridade, do curso e da profissão, e conseqüente entrada no trabalho, mas só poderão ser satisfeitas se os jovens se sentirem seguros, auto-confiantes, e satisfeitos socialmente.

Finalmente, é possível dizer que existem indivíduos com características de indivíduos X e Y neste estudo. Uns estão mais motivados que outros, uns estão mais “abertos” ao estudo e à formação.

As motivações intrínsecas podem explicar-se com a obtenção de emprego, enquanto as intrínsecas poderão interpretar-se pelo objectivo de terminar o curso, a escolaridade ou estar num curso diferente do sistema de ensino frequentado até então.

6.3.4. Expectativas

No que concerne às expectativas, o ingresso no curso está a corresponder às expectativas dos formandos, que almejam obter a escolaridade obrigatória, e aumentar a formação e os conhecimentos, podendo entrar no mercado de trabalho e obter uma profissão. Isto pode explicar-se através da necessidade de realização de que falava

McClelland (1976, citado por Teixeira, 2011), que se verifica no alcance dos objectivos dos formandos (terminar o curso, obter o 9º ano ou uma profissionalização).

Quando os formandos referem que pretendem aumentar a formação e os conhecimentos e concluir a escolaridade, mais do que fins, estes podem ser encarados como expectativas que os formandos têm, no decorrer, com sucesso, da sua actividade.

As expectativas dos formandos vão de encontro com as saídas profissionais que os cursos oferecem e a hipótese de encontrar emprego, a especialização numa área de interesse pessoal e, ainda, a obtenção de escolaridade através de um curso mais prático. Estas expectativas prendem-se, no fundo, com o desejo de trabalhar e encarar o mercado de trabalho, sugerindo que a empregabilidade é o propósito principal de quem envereda por este tipo de cursos.

6.3.5. Satisfação

Falando agora de satisfação, é possível verificar que os formandos estão satisfeitos com o curso que escolheram e que gostam da área, estão abertos à formação, consideram que as instalações onde é ministrada a formação tem bastante qualidade, que o horário das aulas é adequado (das 9h as 5h), e consideram que bastante importante ter um bom relacionamento com colegas e formadores (necessidade de afiliação de McClelland (1976, citado por Teixeira, 2011)).

6.3.6. Empregabilidade

Os formandos consideram-se aptos para desempenhar uma função quando terminarem o curso, e acreditam que o curso irá ajudar bastante à sua integração no mercado de trabalho, visto ter esta via profissionalizante. Existem formadores que corroboram esta aptidão, por considerarem que os jovens são preparados técnica e praticamente para a função que irão desempenhar, porém existem outros que consideram que a escassa maturidade faz com que os empregadores não contratem este tipo de formandos.

6.3.7. Formação

No que concerne à importância do conhecimento e da formação, é possível denotar que os indivíduos compreendem que ambos são indispensáveis e relevantes ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada um, trazendo mais valias, uma vez que lhe atribuem importância a nível individual e grupal, no quotidiano, no desenvolvimento de funções específicas, entre outras.

Por variadas questões, os formadores consideram que os formandos destes cursos não têm a mesma formação geral que os alunos que frequentam o ensino regular. Isto sugere que, se por um lado surge a questão de serem conceitos díspares (o primeiro é vocacionado para a aprendizagem de uma profissão), por outro considera-se que apesar disso, o nível de formação geral não é sequer semelhante.

6.3.8. Questões de origem social

Finalmente, para concluir esta discussão, falemos das questões de origem social dos formandos. Percebe-se aqui que os formadores consideram e compreendem que o peso da influência social nos formandos, por parte da família, dos amigos e do seu *background* fazem com que os jovens optem por este tipo de cursos. Pode sugerir-se, em última análise, que os formandos poderão procurar ter uma profissão para serem independentes monetariamente. Os entrevistados consideram, ainda, que a formação profissional é alvo de preconceitos e clivagens, seja por parte da escola “regular”, seja por parte da sociedade em geral.

6.4. Limitações e lacunas do estudo

- Falta de receptividade por parte de alguns formandos em acolher o estudo;
- Indisponibilidade de alguns formadores em colaborar;
- Extensão do inquérito por questionário;

- Duração temporal extensa da recolha de dados através dos questionários e entrevistas;
- Necessidade de maior estudo para compreensão da empregabilidade dos formandos (aqui foram apenas abordadas as expectativas de empregabilidade por parte dos formandos e as opiniões dos formadores em relação ao assunto).

Capítulo 7 – Considerações Finais

7.1. Considerações finais

Num contexto de impetuosas transformações e elevada competitividade, a formação assume-se como uma prioridade para as organizações e para os indivíduos.

Com este trabalho procurou-se explicar a importância da formação, elaborar um relatório de actividades e, simultaneamente, conhecer as motivações e expectativas dos formandos de Cursos de Educação e Formação, presentes na empresa de acolhimento.

A experiência adquirida em contexto organizacional revelou-se fulcral, por um lado, para um maior conhecimento acerca do mundo empresarial, e por outro, para uma ligação estreita com o mundo da formação profissional e de todo o seu meio envolvente. As actividades realizadas foram bastante enriquecedoras e toda esta experiência constitui um *input* para a inserção futura no mercado de trabalho.

A formação profissional inicial reveste-se de um cariz bastante prático, na tentativa de suplantar as carências do ensino regular e sendo uma oportunidade para jovens em situações de abandono escolar ou que estejam à procura do primeiro emprego, dotando-os de conhecimentos (teóricos e práticos) necessários à execução de uma função específica.

Para conhecer e reforçar as motivações e expectativas dos formandos foram utilizadas algumas teorias que permitem a sua melhor compreensão.

Pode constatar-se que as motivações dos formandos se baseiam na vertente prática/profissionalizante deste tipo de cursos, e na possibilidade de ingressar no mundo do trabalho (com qualificações mais baixas), que está directamente relacionada com a primeira. Contudo, um dos principais motivos de atracção destes cursos prende-se, indubitavelmente, com o incentivo monetário mensal que auferem, tendo-se sido esta a razão mais apontada pelos formadores e também pelos formandos.

Corroborando as motivações, surgem as expectativas, que vão de encontro à obtenção de escolaridade e profissionalização e conseqüente inserção no mercado de trabalho, e à especialização numa área de interesse pessoal.

No que concerne à formação, os resultados obtidos impelem para o facto de os indivíduos compreenderem a importância que a formação assume na actualidade, nos mais variados níveis, individuais e grupais.

Contudo, por consistir num debate recente e que enfrenta relutâncias por parte de organizações e indivíduos, torna-se, portanto, necessário que todos compreendam a importância da formação e a sua singularidade, quando se trata de marcar a diferença, obter criatividade, inovação e, ao mesmo tempo, dotar os indivíduos das competências necessárias ao desempenho da sua função.

A formação profissional inicial necessita obter um lugar de mais destaque na sociedade, sendo premente a sua reestruturação (de políticas e formas de estar) para não ser associada a negativismos, preconceitos e estereótipos, mas, sim, para ser vista como uma fonte de desenvolvimento pessoal, regional, económico, de valor acrescentado à sociedade. Para isso é necessário que se afirme e que saiba gerir o seu binómio teoria/prática, formando indivíduos activos, empreendedores e conhecedores do seu potencial.

7.2. Sugestões para a empresa de estágio

Com a constante mutação dos mercados e o acelerado ritmo a que tudo se move nos dias de hoje, torna-se imprescindível que as empresas apostem em novas fórmulas, novas estratégias que as distingam das demais e as coloquem em vantagem.

A organização apresenta algumas lacunas que podem ser colmatadas e ultrapassadas através de mecanismos e actividades específicas. Seguem-se algumas sugestões:

- **Implementação de um sistema de avaliação de desempenho;**

- **Implementação de testes específicos** orientados para as funções a exercer pelos candidatos (por serem formadores que irão trabalhar, na sua maioria com públicos-alvo com características peculiares, não basta fazer uma entrevista e perceber se têm conhecimentos de formação e da área específica que pretende leccionar; é necessário perceber se interagem bem com os formandos, se criam empatia, se são “capazes” de estar à altura de todos os requisitos exigidos pela tarefa);
- **Utilização do software Ms Project**, a fim de melhor monitorizar/gerir os projectos que decorrem na empresa;
- **Criação/adaptação de um programa informático de bases de dados para gestão de inscritos**, de forma a agilizar o processo de inscrição dos formandos, permitindo, assim, pesquisá-los directamente pelo nome ou número de inscrição, e obter a informação dos cursos que pretendem frequentar e dos que já frequentaram;
- **Acreditação/certificação da empresa**, e conseqüente sistema de gestão da qualidade, de acordo com a normas exigidas pela DGERT de forma a que a empresa possa ser uma empresa formadora, com formação própria, dependendo mais de um mercado interno, que do “concurso” a cursos co-financiados;
- **Expandir o leque cursos e acções de formação**. Surge na sequência da sugestão anterior. Aqui seria possível, por exemplo, perceber as necessidades formativas das empresas desta zona e preparar uma oferta massiva para as mesmas, de encontro com as suas necessidades. Na Zona Alentejo existem várias pequenas e médias empresas que necessitam de formação nas áreas em que operam, sendo essa formação muitas vezes escassa. Através de um “estudo de mercado”, seria possível detectar as carências existentes e ir de encontro às mesmas. Seria uma mais valia para a *Forward Skills* e para as próprias empresas que adquirissem os pacotes de formação e daqui surgiria a **adaptação de preços e horários de formação**, consoante os diversos públicos-alvo;
- No que concerne ao actual foco principal da empresa, os CEF, são propostas incondicionais a realização de **actividades** que procurem “trazer” os formandos para a empresa, que os façam sentir-se determinados em frequentar a “escola”, com o apoio que muitas vezes não têm em casa, tornando-os, através de actividades complementares,

indivíduos mais motivados e integrados, o que trará, sem dúvida, uma melhoria na formação e educação dos jovens, reforçará o vínculo dos mesmos à empresa, conseguindo, assim, a obtenção de melhores resultados a nível geral. São exemplo disso o **incremento de visitas de estudo**, tendo em vista a obtenção de conhecimentos “informais” por parte dos formandos ou a **criação de actividades de tempos livres**, que possam ocupar o tempo dos formandos de forma positiva (como realização de torneios de futebol inter-turmas, criação de um clube de dança *hip-hop*, entre outros).

7.3. Propostas de investigação futuras

- Estudo de políticas de formação profissional e verificação da sua exequibilidade;
- Análise da realidade dos CEF e implementação de projectos de melhoria da formação;
- Clivagens sociais entre o ensino regular e o ensino profissional;
- Exclusão social/organizacional de colaboradores que tenham realizado CEF;
- Análise e estudo da empregabilidade de cursos profissionais no geral.

Bibliografia

Abrantes, Pedro (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, n. 1, 25-53.

Balancho, M^a José & Coelho, Filomena (1996). *Motivar os alunos*. Lisboa: Texto Editora.

Bartram, Dave (2005). The great eight competencies: a criterion-centric approach to validation. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 90, n. 6, 1185-1203.

Câmara, P., Guerra, P. e Rodrigues, J. (2007). *Novo humanator: recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Dom Quixote. 537-579.

Cardim, José (1999). *O sistema de formação profissional em Portugal* (2^a ed.). Luxemburgo. CEDEFOP.

Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

Ceítal, Mário (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Edições Sílabo.

Código do Trabalho (2009). 7^a edição. Coimbra: Edições Almedina.

Costa, Albérico (2005). A reforma do ensino profissional no pós-guerra: da mudança necessária à mudança possível. *Formar*. N. 52, 14-19. IEFP

Costa, Alexandre (2008). *Oferta de actividades formativas em contexto de trabalho no âmbito da formação profissional contínua em enfermagem*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.

Coutinho, Clara e Chaves, José (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 15, n. 1, 221-243.

- Coutinho, C. P., Chaves, J. H.(2002) – O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15 (1), p. 221-243. Universidade do Minho. Portugal
- Cunha, Miguel P., Cabral-Cardoso, C., Cunha, Rita C., Rego, A., (2006). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Cunha, Miguel P., Rego, A., Cunha, Rita C., Cabral-Cardoso, C., Marques, Carlos N., e Gomes, Jorge F.S. (2010). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano* (2ª ed). Lisboa: Edições Sílabo. 378-429
- Davidoff (1983). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. 1ª Ed. Lisboa: Climepsi Editores.
- Eiras, Ruben (2009). Talento é a competência-chave da criatividade e da inovação. *Formar*. N. 66, 4-6. IEFEP.
- Eurydice (2007). *Estuturas dos sistemas de ensino, formação profissional e educação de adultos na Europa – Portugal 2006/2007*. Edição 2007. Consultado em 4 de Janeiro de 2012. Disponível em <http://www.eurydice.org>
- Ferreira, J. M., Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Flippo, Edwin B. (1980). *Personnel management*. 5ª ed. McGraw-Hill.
- Fontaine, A. (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*. 1ª Ed. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fröhlich, Werner (1997). *Dictionnaire de la Psychologie*. Paris: La Phototèque
- Gauthier, Benôit (2003). *Da problemática à credibilidade*. 3ª Ed. Loures. Lusociência

GEPE (2011). *Regiões em números, volume IV – Alentejo*. Lisboa. Disponível em: http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=589&fileName=ReN___V___IV.pdf

GEPE (2011). *Estatísticas da educação 2009/2010*. V. II. Lisboa. Disponível em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=606&fileName=EE2009_2010.pdf

Ghiglione, Rodolphe e Matalon, Benjamin (1997). *O inquérito: teoria e prática*. 3ª Ed. Lisboa: Celta.

Giddens, Anthony (2004). *Sociologia*. 4ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, Duarte (org.) (2011). *Psicologia das organizações, do trabalho e dos recursos humanos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 527-576.

Greiner, Alfred (2008). Human capital formation, public debt and economic growth. *Journal of Macroeconomics*. Vol. 30, 415–427. Bielefeld. Elsevier.

Hersey, Paul; Blanchard, Kenneth H. (2005) – *Psicologia para administradores*. São Paulo: EPU.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.

Lieury, A. e Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

Liu, Yongmei, Combs, J., Ketchen, D., Ireland, R. (2007). The value of human resource management for organizational performance. *Business Horizons*. Vol. 50, 503-511. Arlington. Elsevier.

Marconi, Marina de Andrade e Lakatos, Eva (1999). *Técnicas de pesquisa*. 4ª Ed. São Paulo: Editora Atlas.

Moreira, Carlos Diogo (1997). *Planeamento e estratégias de investigação social*. Lisboa: ISCSP.

Neves, Arminda (2010). 2009: Ano europeu da criatividade e inovação – um desafio ao futuro da Europa. *Revista Sociedade & Trabalho*. (versão electrónica). Disponível em http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/2203/1/Artigo%20Sociedade%26%20Trabalho_AN.pdf

Nicolau, Isabel (2002). Gestão do conhecimento nas organizações e mercados de serviços. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*. Vol. 1, n. 3, 54-68. Lisboa. INDEG/ISCTE.

Osório, José M. Pereira (2009). *Learning organizations: as práticas de gestão de recursos humanos e o papel da cultura organizacional*. Tese de Doutoramento, Escola de Economia e Gestão - Universidade do Minho, Portugal.

Pereira, O. G. (1977). *Psicologia de hoje*. Porto: Porto Editora.

Pereira, O. G. (1999). *Fundamentos do comportamento organizacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Peretti, J. M. (1997). *Recursos humanos*. Lisboa: Editora Sílabo. 363-382.

Peters, R. (1973). *Le concept de motivation*. Paris: Les Editions ESF.

Pieron, Henri (1975) – *Dicionário de Psicologia*. 2ª Edição. Porto Alegre: Editora Globo S.A.

Pittman, T. S., Boggiano, A. K., e Ruble, D. (1983). *Intrinsic and extrinsic motivational orientation: Interactive effects of reward, competence feedback, and task complexity*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Pittman, T.S. (1998). Motivation. In F. Gilbert e Lindzey (Eds.). *The Handbook of Social Psychology*. Vol. 1, 549-590. New York: McGraw-Hill.

Ponte, João P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, n. 25, 105-132.

Quivy, Raymond e LucVan Campenhoudt (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. 5ª Ed. Trajectos: Lisboa.

Rodrigues, Maria de Lurdes (1997). *Sociologia das profissões*. 1ª Ed. Oeiras: Celta.

Sampaio, Sónia C. (2004). *A Importância da formação dos recursos humanos no turismo*. Tese de Mestrado, Escola de Economia e Gestão - Universidade do Minho, Portugal.

Sarkar, Soumodip (2007). *Empreendedorismo e inovação*. Lisboa: Escolar Editora.

Silva, Cristina (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais*. Lisboa: Celta Editora.

Silva, R. e Neves, A. (2003). *Gestão de empresas: na era do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Teixeira, Sebastião (2011). *Gestão das organizações*. 2ª Ed. Lisboa: Verlag Dashöfer. 151-152

Vala, J. e Monteiro, B. (coord.) (2006). *Psicologia social*. 7ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vernon, M.D. (1973). *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Wasna (1974). *La motivation, la inteligencia y el exito en el aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Wi, Hyeongon, Oh, S., Mun, J., Jung, M. (2009). A team formation model based on knowledge and collaboration. *Expert Systems with Applications*. Vol. 36, 9121-9134. Pohang. Elsevier.

Legislação Consultada:

Portaria n.º 203/2008, de 7 de Março. *Diário da República n.º 48/2008 – I Série*. Ministério da Justiça. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 372/2007, de 6 de Novembro. *Diário da República n.º 213/2007 – I Série*. Ministério da Economia e da Inovação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 110/2000, de 30 de Junho. *Diário da República n.º 149/2000 – I Série A*. Ministério do Trabalho e da Sociedade. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 50/2005, de 25 de Fevereiro. *Diário da República n.º 40/2005 – I Série A*. Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho. *Diário da República n.º 175/2004 – II Série*. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Lisboa.

Decisão n.º 85/386/CEE, de 16 de Julho de 1985. *Jornal Oficial n.º L 199/1985*, p. 0056 – 0059.

Decreto-Lei n.º. 405/91, de 16 de Outubro. *Diário da República n.º 238/1991 – I Série A*. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa.

Decreto-Lei n.º. 396/2007, de 31 de Dezembro. *Diário da República n.º 251/2007 – I Série*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.

Decreto-Lei n.º. 401/91, de 16 de Outubro. *Diário da República n.º 238/91 – I Série A*. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa.

Sitiografia:

cdp.portodigital.pt/

www.poph.qren.pt/

www.iefp.pt/

www.novasoportunidades.gov.pt/

www.iapmei.pt

www.izone-ks.pt

www.anqep.gov.pt

www.igfse.pt

www.qren.pt

www.gepe.min-edu.pt

ANEXOS

Anexo I

Ficha de inscrição em acções de formação



FICHA DE INSCRIÇÃO

Nome: _____ Data Nascimento: ___/___/___

Morada: _____

Cód. Postal: _____ - _____ Localidade: _____

Contactos: _____ E-mail: _____

Habilitações: _____ Área: _____

Empregado / Desempregado

Profissão: _____

Horário mais adequado: Laboral Pós-laboral
Sábados

Outro, qual? _____

Data: ___/___/___

Cursos que pretende frequentar

Documentos necessários:

- Cópia do Bilhete de Identidade
- Cópia do Cartão de Contribuinte
- Cópia do Certificado de Habilitações
- NIB

Anexo II

Panfletos de divulgação de sessões de explicação

EXPLICAÇÕES
» para universitários

» Química
» Física

2 Sessões Semanais (2hrs) 
* preparação contínua

 3 Sessões Semanais (2hrs)
* preparação para exame

CONTACTOS:

Figura 1: Sessões de Explicação2

Fonte: Elaboração Própria

EXPLICAÇÕES
» para universitários

» Microeconomia
» Econometria
» Cálculo Financeiro
» Contabilidade

2 Sessões Semanais (2hrs) 
* Preparação Contínua

 3 Sessões Semanais (2hrs)
* Preparação para Exame

CONTACTOS:

Figura 2: Sessões de Explicação1

Fonte: Elaboração Própria

Anexo III

E-mail de divulgação de CEF (Associações juvenis, juntas de freguesia, ...)

Exmos. Srs.,

Tendo em conta o actual panorama em que nos encontramos, com o encerramento de empresas e a falta de emprego, a aposta na formação assume um papel preponderante, quando se trata de dotar os jovens de mais conhecimento e dar uma oportunidade no mundo do trabalho.

Com o intuito de promover o desenvolvimento regional e viabilizar a educação dos jovens, a Forward Skills promove cursos de educação e formação, apostando num percurso flexível e de qualificação profissional em áreas de interesse, permitindo o cumprimento da escolaridade obrigatória.

Os alunos beneficiam dos seguintes apoios:

SUBSÍDIO DE ALIMENTAÇÃO +SUBSÍDIO DE TRANSPORTE +ALOJAMENTO
+ ACOLHIMENTO

Público-alvo: Jovens entre os 15 e os 22 anos.

Áreas de formação:

- » Informática;
- » Desenho de construções metálicas;
- » Serviço de mesa e bar;
- » Cozinha.

Considerando que a vossa entidade/instituição tem um papel interventivo na região pedimos a vossa colaboração para divulgação e eventual angariação de formandos para obtenção do 9º ano de escolaridade.

A participação de todos é de extrema importância!

Para qualquer esclarecimento adicional, seguem os nossos contactos.

Com os melhores cumprimentos.

Anexo IV

Cronograma de um CEF

CRONOGRAMA DA ACÇÃO

Data Inicio | 8 de Novembro de 2010

Data Fim | 10 de Maio de 2012

MESES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	TOTAL HORAS	
NOVEMBRO	6							6	6	6	6	6			6	6	6	6	6			6	6		6	6			6	6		96	
DEZEMBRO	6	6				6	6	6	6	6			6	6	6	6	6			6	6	6	6	6	6		6	6	6	6		140	
JANEIRO 011	6		6	6	6	6	6			6	6	6	6	6			6	6	6	6	6			6	6	6	6	6		6		126	
FEVEREIRO	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7			140		
MARÇO	7	7	7	7			7	7	7	7			7	7	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	147	
ABRIL	7	7		7	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7		119		
MAIO	7	7	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7		7	7		154	
JUNHO	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7			7	7	7	7	7	7	7		7	7	7	7		133	
JULHO	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7		147		
AGOSTO																																0	
SETEMBRO	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7		147	
OUTUBRO			7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7	7			7	7	7	7	7				133	
NOVEMBRO	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7		147	
DEZEMBRO	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7		56	
JANEIRO 012	7	7	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7	7			7	7	7	7	7		7	7		154
FEVEREIRO	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7	7			7	7	7		147	
MARÇO	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7			7	7	7	7	7	7			7	7	7	7	7	154	
ABRIL	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7		119
MAIO	7	7	7	7	7	7	7	7	7	5																							47
TOTAL																																2306	

Legenda:

7

Dias de Formação/nºhoras

Pontes

Estágio

Prova de Aptidão Final

Fins-de-semana

Férias

Feriados

Anexo V

Organização de um Dossier Técnico-Pedagógico

Dossier Pedagógico em Sala

■ CALENDÁRIO/ PROGRAMA/PLANIFICAÇÃO	Separador 1
■ APRESENTAÇÃO	Separador 2
■ CONTACTOS	
■ DIRECTIVAS/ PROCEDIMENTOS DE FORMADORES	
■ FOLHAS DE PRESENÇAS	Separador 3
■ FOLHAS DE SUMÁRIOS	Separador 4
■ MANUAIS, TEXTOS E EXERCÍCIOS DE APOIO	Separador 5
■ ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO	Separador 6
▪ Avaliação da Acção de Formação pelos/as Formandos/as	
▪ Avaliação dos/as Formandos/as	
▪ Avaliação da Acção de Formação pelo/a Formador/a	
▪ Relatório do/a Formador/a	
■ FICHAS DE REGISTO DE OCORRÊNCIAS	Separador 7
■ FICHAS DE REQUISIÇÃO DE MATERIAIS E MEIOS PEDAGÓGICOS	Separador 8
■ FICHAS DE SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES	Separador 9
■ COMUNICADOS	Separador 10
■ DOCUMENTAÇÃO ENTREGUE PELOS/AS FORMANDOS/AS	
■ OUTROS	

Anexo VI

Inquérito por Questionário

Estudo sobre motivações e expectativas dos formandos de Cursos de Educação e Formação

O presente questionário destina-se a recolher dados sobre a motivação e expectativas que os formandos dos Cursos de Educação e Formação (CEF) têm ao ingressar num curso desta natureza, com o objectivo de conhecer o que os move a frequentar este tipo de cursos e o que esperam deles.

A sua opinião sincera enquanto estudante é importantíssima para este estudo!

Neste questionário não existem respostas correctas ou erradas e a informação é anónima.

1 – Caracterização Pessoal

1.1 - Idade: _____

1.2 - Género:

Feminino Masculino

1.3 – Nacionalidade:

Portuguesa
Brasileira
Outra

Qual? _____

2 – Caracterização Familiar

2.1 – Indique qual a profissão dos seus pais (selecione apenas uma opção).

	Pai	Mãe
Empresários, Administrativos e gerentes de empresas		
Profissionais liberais (advogados, médicos, arquitectos, ...)		
Professores		
Forças armadas ou de segurança (militares, policiais, guardas, ...)		
Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais		
Agricultores ou Pescadores		
Empregados de Escritório, de comércio ou serviços		
Operários (as)		
Domésticos (as)		
Desempregados (as)		
Reformados (as)		

Mãe Outra (s) Qual/ Quais? _____

Pai Outra (s) Qual/ Quais? _____

2.2 – Indique quais as habilitações literárias dos seus pais (selecione apenas uma opção).

	Pai	Mãe
Sem escolaridade		
1º ciclo (4ª classe)		
2º ciclo (6º ano)		
3º ciclo (9º ano)		
Ensino Secundário (12º ano)		
Bacharelato		
Licenciatura		
Pós – Graduação		
Mestrado		
Doutoramento		

Mãe Outra (s) Qual/ Quais? _____

Pai Outra (s) Qual/ Quais? _____

2.3 – Qual o número de pessoas no Agregado Familiar, contando consigo: (selecione apenas uma opção)

2-4	<input type="checkbox"/>
5-7	<input type="checkbox"/>
8-10	<input type="checkbox"/>

2.4 - De um modo geral, entre que valores se enquadra o rendimento mensal (salário/os) do seu agregado familiar? (selecione apenas uma opção)

Sem rendimentos	<input type="checkbox"/>
1€ a 249€	<input type="checkbox"/>
250€ a 499€	<input type="checkbox"/>
500€ a 749€	<input type="checkbox"/>
750€ a 999€	<input type="checkbox"/>
1000€ a 1249€	<input type="checkbox"/>
1250€ a 1499€	<input type="checkbox"/>
1500€ a 1749€	<input type="checkbox"/>
1750€ a 1999€	<input type="checkbox"/>
Mais de 2000€	<input type="checkbox"/>

3 – Caracterização Escolar

3.1 – Indique qual o curso que frequenta?

Práticas Técnico-Comerciais

Serviço de Mesa

Desenho de Construções Mecânicas

Instalação e Operação de Sistemas Informáticos

3.2 – Indique com que idade ingressou no CEF.

15 anos
16 anos

17 anos
18 anos

19 anos
20 anos

21 anos
22 anos

3.3 - Repetiu algum ano na via de ensino comum? (Se respondeu “não” passe à pergunta 3.5)

Sim Não

3.4 – Se respondeu “sim” na questão anterior, quantos anos repetiu?

1 2 3 4 5 6 7

3.5 - Há quantos anos frequenta o CEF:

Menos de 1 ano 1 ano

3.6 – Indique qual o grau de escolaridade com que entrou para o CEF:

6º ano 8º ano 10º ano

7º ano 9º ano 11º ano

4- Motivação e Expectativas Relativamente ao Curso

4.1 – Numa escala de 1 a 5 classifique as seguintes afirmações de acordo com a sua opinião, sendo que: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente

	1	2	3	4	5
Considero importante estudar					
Considero importante ter formação					
Considero importante ter conhecimentos em várias áreas					
Considero importante ter estudos acima da escolaridade obrigatória (12º ano)					
Considero importante ter apenas conhecimentos acerca da profissão que quero ter					
A aprendizagem é importante ao longo de toda a vida					
A formação torna-nos mais competentes para desempenhar funções específicas					
A formação é importante para o desenvolvimento pessoal e profissional					
Quanto mais elevado o nível de formação, mais qualificado fica o indivíduo					
A formação é importante no dia-a-dia					
Na formação são-nos dados todos os conhecimentos de que precisamos					

4.2 – Indique dois motivos que o levaram a optar pelo CEF?

Facilidade nos estudos

Incentivo monetário mensal

Aprendizagem de uma profissão, de uma técnica

Saída para o mercado de trabalho

Abandono escolar da via de ensino regular

4.3 – Indique duas vantagens do CEF?

Facilidade na aprendizagem

Flexibilidade de horários

Maior grau de conhecimentos

Importância do conhecimento prático

Incentivo monetário mensal

Proximidade com os formadores

Proximidade com os colegas

4.4 – O que pretende com a frequência e conclusão do CEF? (Selecione apenas uma das opções)

Concluir a escolaridade obrigatória

Aprender uma profissão

Conseguir emprego no mercado de trabalho

Aumentar a formação e os conhecimentos

4.5 – Qual o seu grau de satisfação relativamente ao curso que escolheu?

Insatisfeito

Pouco satisfeito

Satisfeito

Muito satisfeito

Totalmente satisfeito

4.6 - Numa escala de 1 a 5 classifique as seguintes afirmações de acordo com a sua opinião, sendo que: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente

	1	2	3	4	5
Estou a tirar o curso por gosto pessoal					
Gosto da área					
As saídas profissionais que o curso me dá são suficientes					
Gosto de estudar					
O incentivo mensal do curso é atractivo					
O horário das aulas é adequado					
As instalações têm qualidade					
Tenho uma boa relação com os meus colegas					
Tenho uma boa relação com os formadores					

4.7 - Após terminar este ciclo de estudos, considera que estará apto para desempenhar uma função relacionada com o curso?

Sim
Não

4.8 - Que expectativas trazia quando veio para o curso? Assinale apenas 4 opções.

Agradar aos pais

Conseguir ter estabilidade económica mais cedo

Especialização numa área de interesse pessoal

Ter alguma independência

Obter escolaridade através de um curso mais prático

Ter mais saídas profissionais e hipóteses de encontrar emprego nesta área

Ter menos gastos monetários com os estudos

Receber um incentivo mensal para estudar

4.9 - No geral, o ingresso num curso profissional está a corresponder às suas expectativas iniciais?

Não está a corresponder

Está a corresponder pouco

Está a corresponder

Está a corresponder muito

Está a corresponder totalmente

4.10 - Em que medida considera que o seu curso o vai ajudar na sua integração no mercado de trabalho?

Não vai ajudar em nada	<input type="checkbox"/>
Vai ajudar pouco	<input type="checkbox"/>
Vai ser indiferente	<input type="checkbox"/>
Vai ajudar muito	<input type="checkbox"/>
Vai ajudar completamente	<input type="checkbox"/>

Fim!
Muito Obrigado pela Colaboração!

Anexo VII

Guião da Entrevista

Guião da Entrevista

Formador de disciplina: _____

- 1 – Quais considera serem os motivos pelos quais os formandos optam pelos CEF em detrimento dos cursos da via de ensino comum?
- 2 – Quais considera serem as expectativas dos formandos quando entram neste tipo de curso?
- 3 – Quais considera serem as vantagens de um CEF?
- 4 – Na sua opinião, enquanto formador, a preparação destes alunos, no final do curso, é semelhante à dos alunos que estudam pela via de ensino regular?
- 5 – No final de um CEF o formando está efectivamente apto a desempenhar uma função?
- 6 – No que concerne à empregabilidade, considera que os formandos, através destes cursos específicos que frequentam, conseguem entrar no mercado de trabalho?
- 7 – Considera o ensino profissional alvo de clivagens sociais, de preconceitos?
- 8 – Considera que a família e o *background* dos jovens influenciam a via de ensino que escolhem e todo o seu percurso escolar?

Anexo VIII

Tabelas de frequência e gráficos de análise dos questionários

Quadro 1: Idade dos inquiridos

		Idade			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15	1	2,6	2,6	2,6
	16	3	7,9	7,9	10,5
	17	8	21,1	21,1	31,6
	18	7	18,4	18,4	50,0
	19	3	7,9	7,9	57,9
	20	2	5,3	5,3	63,2
	21	3	7,9	7,9	71,1
	22	7	18,4	18,4	89,5
	23	4	10,5	10,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 2: Género dos inquiridos

		Género			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	13	34,2	34,2	34,2
	Masculino	25	65,8	65,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

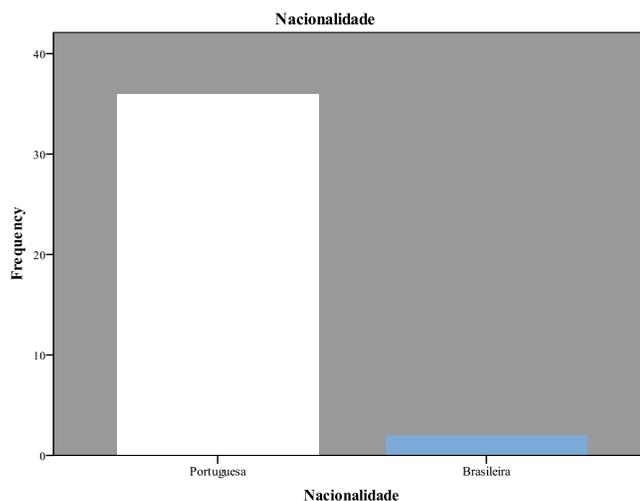
Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 3: Nacionalidade dos inquiridos

		Nacionalidade			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Portuguesa	36	94,7	94,7	94,7
	Brasileira	2	5,3	5,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 3: Nacionalidade dos inquiridos



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 4: Profissão da mãe

		Profissão da Mãe			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Profissionais Liberais	1	2,6	2,6	2,6
	Trabalhadoras por conta própria (comércio, serviços ou actividades industriais)	3	7,9	7,9	10,5
	Empregadas de escritório, comércio ou serviços	10	26,3	26,3	36,8
	Operárias	1	2,6	2,6	39,5
	Domésticas	9	23,7	23,7	63,2
	Desempregadas	6	15,8	15,8	78,9
	Reformadas	1	2,6	2,6	81,6
	Outras (ajudantes de cozinha, cozinheiras, costureiras, empregadas de limpeza)	7	18,4	18,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 5: Profissão do Pai

		Profissão do Pai			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Empresários, administrativos e gerentes de empresas	1	2,6	2,9	2,9
	Profissionais Liberais	2	5,3	5,7	8,6
	Forças armadas ou de segurança	2	5,3	5,7	14,3
	Trabalhadores por conta própria (comércio, serviços ou actividades industriais)	7	18,4	20,0	34,3
	Agricultores ou Pescadores	1	2,6	2,9	37,1
	Empregados de escritório, comércio ou serviços	6	15,8	17,1	54,3
	Operários	1	2,6	2,9	57,1
	Desempregados	8	21,1	22,9	80,0
	Reformados	3	7,9	8,6	88,6
	Outras (motoristas, pedreiros, pasteleiros)	4	10,5	11,4	100,0
	Total	35	92,1	100,0	
Missing	NR	3	7,9		
	Total	38	100,0		

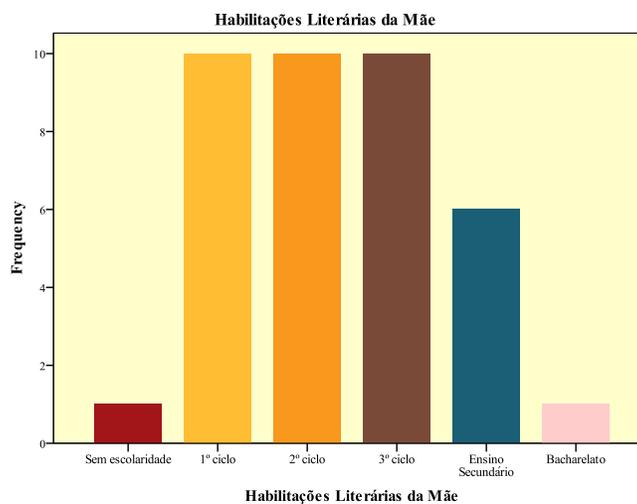
Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 6: Habilitações literárias da mãe

		Habilitações Literárias da Mãe			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	Sem escolaridade	1	2,6	2,6	2,6
	1º ciclo	10	26,3	26,3	28,9
	2º ciclo	10	26,3	26,3	55,3
	3º ciclo	10	26,3	26,3	81,6
	Ensino Secundário	6	15,8	15,8	97,4
	Bacharelato	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 4: Habilitações literárias da mãe



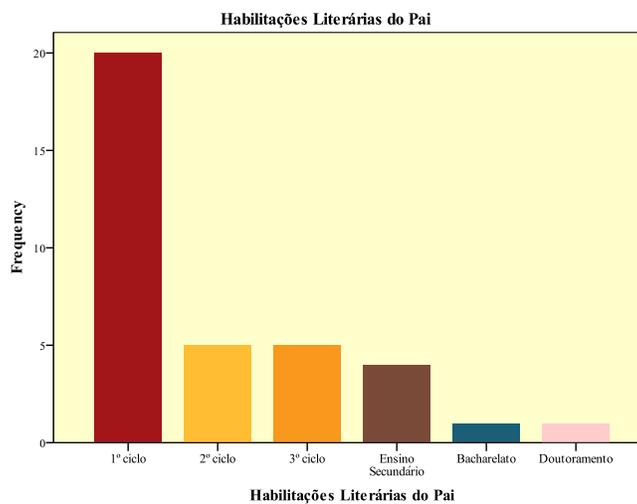
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 7: Habilitações literárias do pai

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1º ciclo	20	52,6	55,6	55,6
	2º ciclo	5	13,2	13,9	69,4
	3º ciclo	5	13,2	13,9	83,3
	Ensino Secundário	4	10,5	11,1	94,4
	Bacharelato	1	2,6	2,8	97,2
	Doutoramento	1	2,6	2,8	100,0
	Total	36	94,7	100,0	
Missing	NR	2	5,3		
Total		38	100,0		

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 5: Habilitações Literárias do pai



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 8: Número de pessoas do agregado familiar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2-4	26	68,4	70,3	70,3
	5-7	11	28,9	29,7	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Missing	NR	1	2,6		
Total		38	100,0		

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 9: Rendimento mensal do agregado familiar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1€ a 249€	3	7,9	8,3	8,3
	250€ a 499€	6	15,8	16,7	25,0
	500€ a 749€	11	28,9	30,6	55,6
	750€ a 999€	5	13,2	13,9	69,4
	1000€ a 1249€	5	13,2	13,9	83,3
	1250€ a 1499€	2	5,3	5,6	88,9
	1500€ a 1749€	3	7,9	8,3	97,2
	mais de 2000€	1	2,6	2,8	100,0
	Total	36	94,7	100,0	
Missing	NR	2	5,3		
Total		38	100,0		

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 10: CEF Práticas Técnico-Comerciais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	14	36,8	36,8	36,8
	Não	24	63,2	63,2	100,0
Total		38	100,0	100,0	

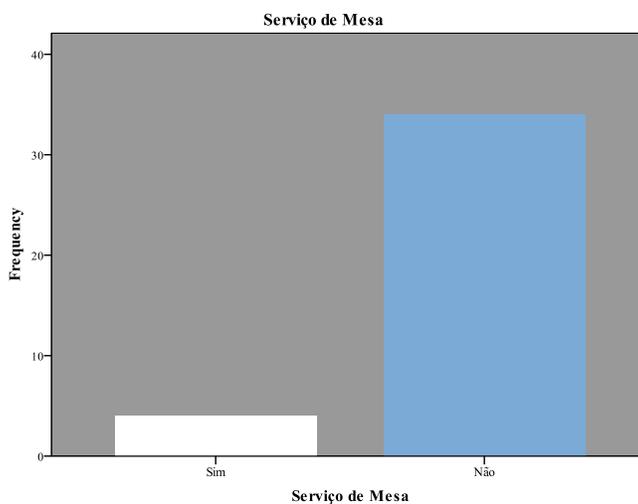
Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 11: CEF Serviço de Mesa

		Serviço de Mesa			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	4	10,5	10,5	10,5
	Não	34	89,5	89,5	100,0
Total		38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 6: CEF Serviço de Mesa



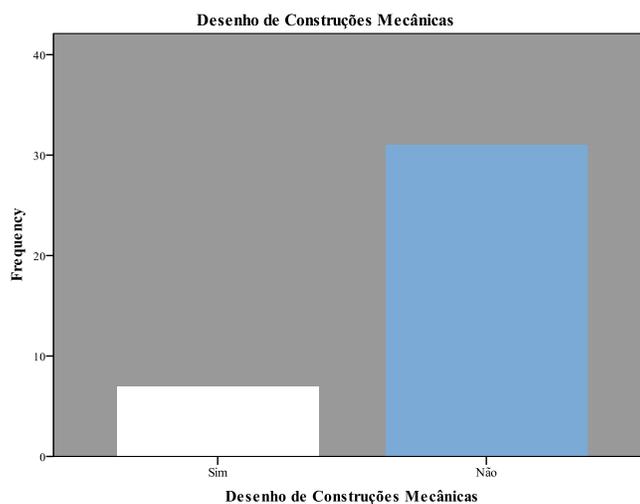
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 12: CEF Desenho de Construções Mecânicas

		Desenho de Construções Mecânicas			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	7	18,4	18,4	18,4
	Não	31	81,6	81,6	100,0
Total		38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 7: CEF Desenho de Construções Mecânicas



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 13: CEF Instalação e Operação de Sistemas Informáticos

Instalação e Operação de Sistemas Informáticos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	13	34,2	34,2	34,2
	Não	25	65,8	65,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

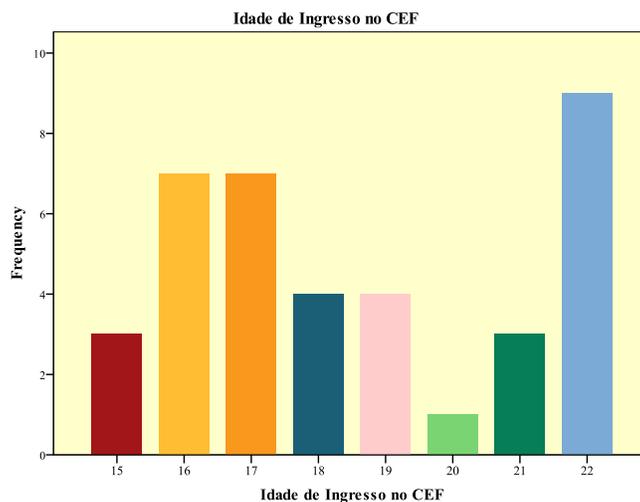
Quadro 14: Idade de ingresso no CEF

Idade de Ingresso no CEF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15	3	7,9	7,9	7,9
	16	7	18,4	18,4	26,3
	17	7	18,4	18,4	44,7
	18	4	10,5	10,5	55,3
	19	4	10,5	10,5	65,8
	20	1	2,6	2,6	68,4
	21	3	7,9	7,9	76,3
	22	9	23,7	23,7	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 8: Idade de ingresso no CEF



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 15: Repetição de anos na via de ensino regular

Repetição de Anos na Via de Ensino Regular

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	38	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 9: Repetição de anos na via de ensino regular



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 16: Número de repetições dos formandos (anos)

Número de Anos que os Formandos Repetiram na Via de Ensino Regular

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	7,9	8,1	8,1
	2	7	18,4	18,9	27,0
	3	10	26,3	27,0	54,1
	4	8	21,1	21,6	75,7
	5	4	10,5	10,8	86,5
	6	1	2,6	2,7	89,2
	7	4	10,5	10,8	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Missing	NR	1	2,6		
	Total	38	100,0		

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

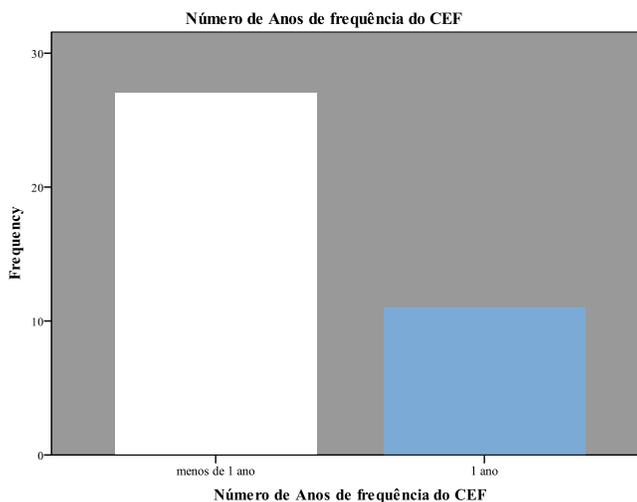
Quadro 17: Número de anos de frequência do CEF

Número de Anos de frequência do CEF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	menos de 1 ano	27	71,1	71,1	71,1
	1 ano	11	28,9	28,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 10: Número de anos de frequência do CEF



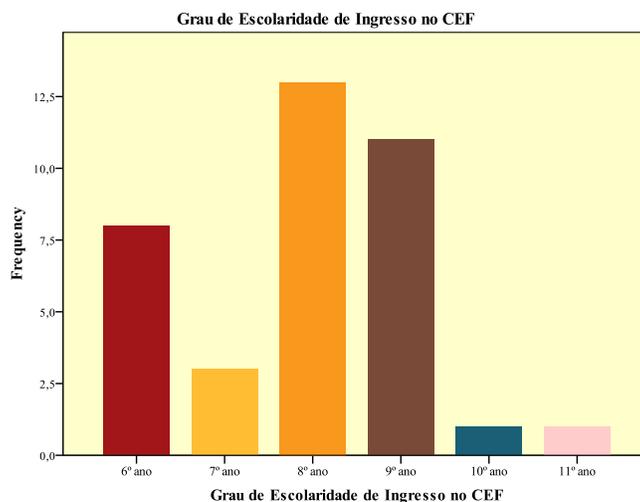
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 18: Grau de escolaridade de ingresso no CEF

		Grau de Escolaridade de Ingresso no CEF			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	6º ano	8	21,1	21,6	21,6
	7º ano	3	7,9	8,1	29,7
	8º ano	13	34,2	35,1	64,9
	9º ano	11	28,9	29,7	94,6
	10º ano	1	2,6	2,7	97,3
	11º ano	1	2,6	2,7	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Missing	NR	1	2,6		
Total		38	100,0		

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 11: Grau de escolaridade de ingresso no CEF



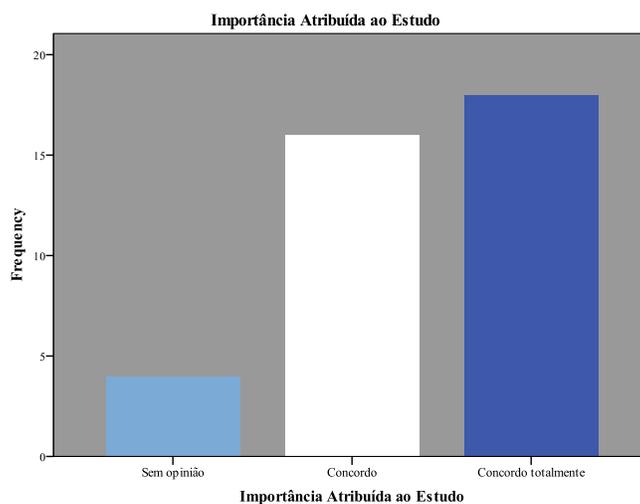
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 19: Importância atribuída ao estudo

		Importância Atribuída ao Estudo			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	Sem opinião	4	10,5	10,5	10,5
	Concordo	16	42,1	42,1	52,6
	Concordo totalmente	18	47,4	47,4	100,0
Total		38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 12: Importância atribuída ao estudo



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 20: Importância atribuída à formação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	12	31,6	31,6	31,6
	Concordo Totalmente	26	68,4	68,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 21: Importância do conhecimento em várias áreas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	2,6	2,6	2,6
	Sem opinião	1	2,6	2,6	5,3
	Concordo	11	28,9	28,9	34,2
	Concordo totalmente	25	65,8	65,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 22: Importância atribuída a estudos acima da escolaridade obrigatória

Importância Atribuída a Estudos acima da Escolaridade Obrigatória

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	2	5,3	5,3	5,3
	Sem opinião	7	18,4	18,4	23,7
	Concordo	11	28,9	28,9	52,6
	Concordo Totalmente	18	47,4	47,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

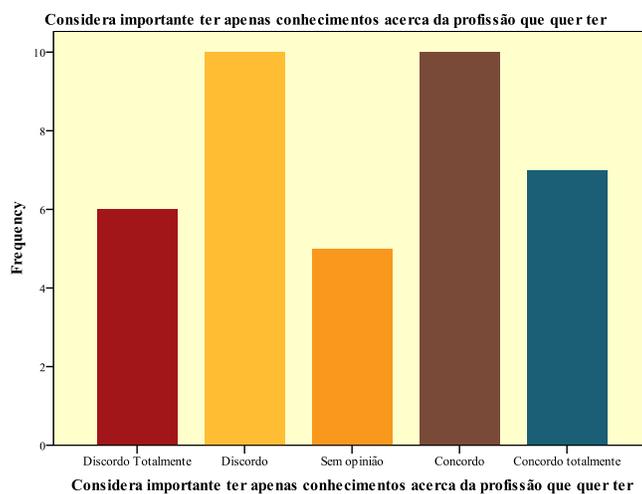
Quadro 23: Conhecimentos acerca da profissão que quer ter

Considera importante ter apenas conhecimentos acerca da profissão que quer ter

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	6	15,8	15,8	15,8
	Discordo	10	26,3	26,3	42,1
	Sem opinião	5	13,2	13,2	55,3
	Concordo	10	26,3	26,3	81,6
	Concordo totalmente	7	18,4	18,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 13: Conhecimentos acerca da profissão que quer ter



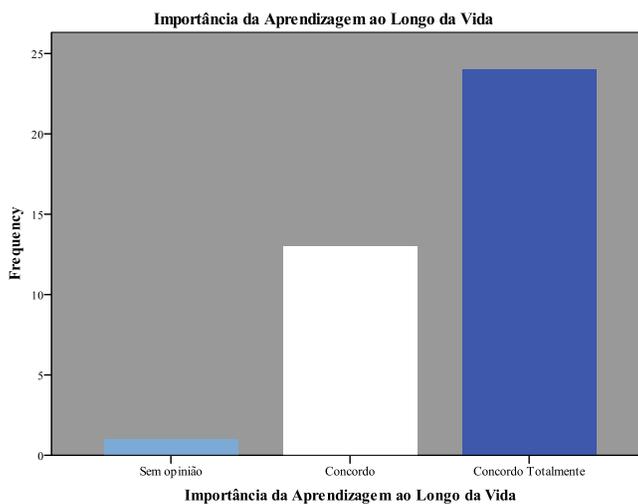
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 24: Importância da aprendizagem ao longo da vida

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sem opinião	1	2,6	2,6	2,6
Concordo	13	34,2	34,2	36,8
Concordo Totalmente	24	63,2	63,2	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 14: Importância da aprendizagem ao longo da vida



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 25: Importância da formação no desempenho de funções específicas

A Importância da Formação no Desempenho de Funções Específicas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sem opinião	1	2,6	2,6	2,6
	Concordo	20	52,6	52,6	55,3
	Concordo totalmente	17	44,7	44,7	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 26: Importância da formação para o desenvolvimento pessoal e profissional

Importância da Formação para o Desenvolvimento Pessoal e Profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	19	50,0	50,0	50,0
	Concordo totalmente	19	50,0	50,0	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

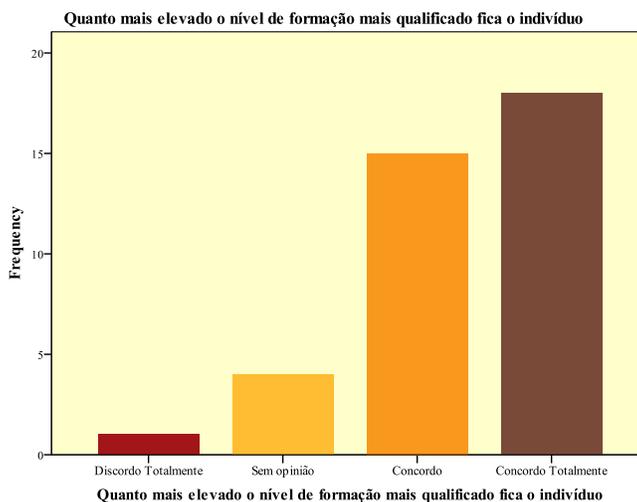
Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 27: Quanto mais elevado o nível de formação, mais qualificado fica o indivíduo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	2,6	2,6	2,6
	Sem opinião	4	10,5	10,5	13,2
	Concordo	15	39,5	39,5	52,6
	Concordo Totalmente	18	47,4	47,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 15: Quanto mais elevado o nível de formação, mais qualificado fica o indivíduo



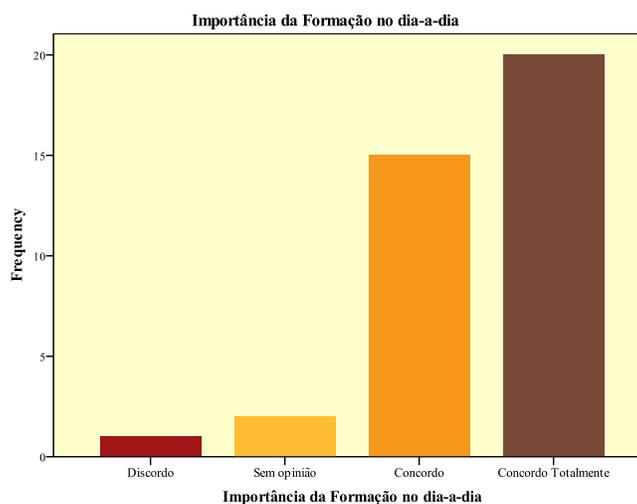
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 28: Importância da formação no dia-a-dia

Importância da Formação no dia-a-dia					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	2,6	2,6	2,6
	Sem opinião	2	5,3	5,3	7,9
	Concordo	15	39,5	39,5	47,4
	Concordo Totalmente	20	52,6	52,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 16: Importância da formação no dia-a-dia



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 29: Aquisição de conhecimentos na formação

Aquisição de Conhecimentos na Formação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo totalmente	1	2,6	2,6	2,6
Discordo	5	13,2	13,2	15,8
Sem opinião	13	34,2	34,2	50,0
Concordo	8	21,1	21,1	71,1
Concordo totalmente	11	28,9	28,9	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

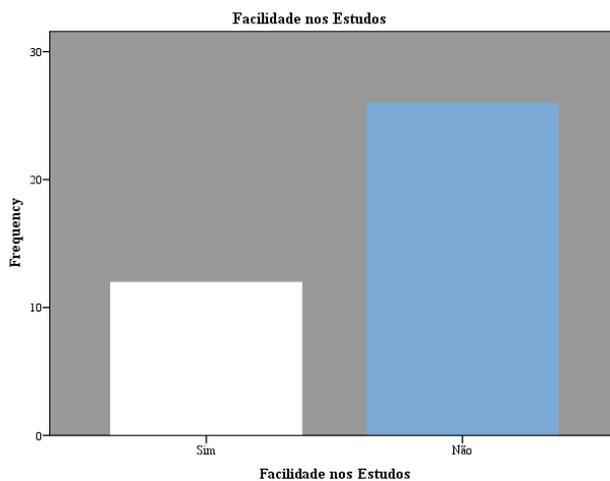
Quadro 30: Motivo - Facilidade nos estudos

Facilidade nos Estudos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	12	31,6	31,6	31,6
Não	26	68,4	68,4	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 17: Motivo - Facilidade nos estudos



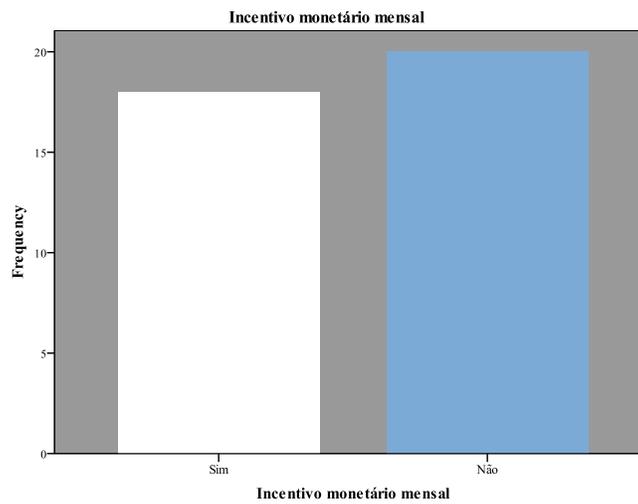
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 31: Motivo - Incentivo monetário mensal

Incentivo monetário mensal					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	18	47,4	47,4	47,4
	Não	20	52,6	52,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 18: Motivo - Incentivo monetário mensal



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 32: Motivo - Aprendizagem de uma profissão, de uma técnica

Aprendizagem de uma profissão, de uma técnica					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	20	52,6	52,6	52,6
	Não	18	47,4	47,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 33: Motivo - Saída para o mercado de trabalho

Saída para o mercado de trabalho					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	22	57,9	57,9	57,9
	Não	16	42,1	42,1	100,0
Total		38	100,0	100,0	

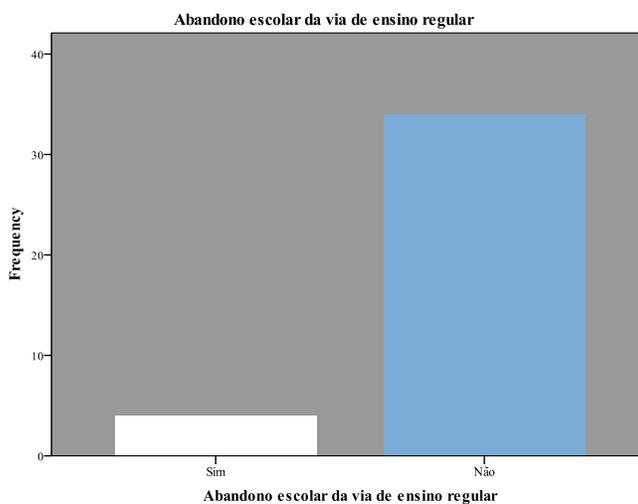
Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 34: Motivo - Abandono escolar da via de ensino regular

Abandono escolar da via de ensino regular					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	4	10,5	10,5	10,5
	Não	34	89,5	89,5	100,0
Total		38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 19: Motivo - Abandono escolar da via de ensino regular



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 35: Vantagem - Facilidade na aprendizagem

		Facilidade na aprendizagem			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	21	55,3	55,3	55,3
	Não	17	44,7	44,7	100,0
Total		38	100,0	100,0	

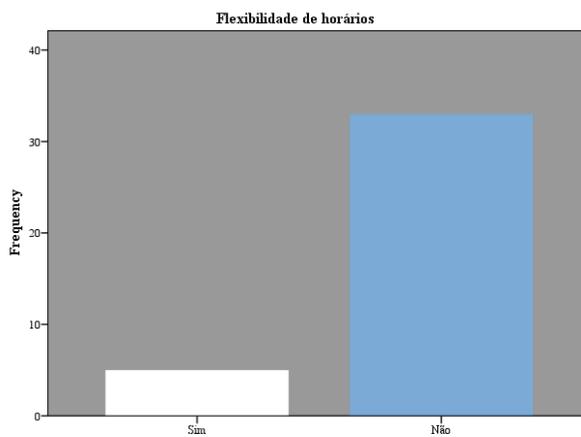
Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 36: Vantagem - Flexibilidade de horários

		Flexibilidade de horários			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	5	13,2	13,2	13,2
	Não	33	86,8	86,8	100,0
Total		38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 20: Vantagem - Flexibilidade de horários



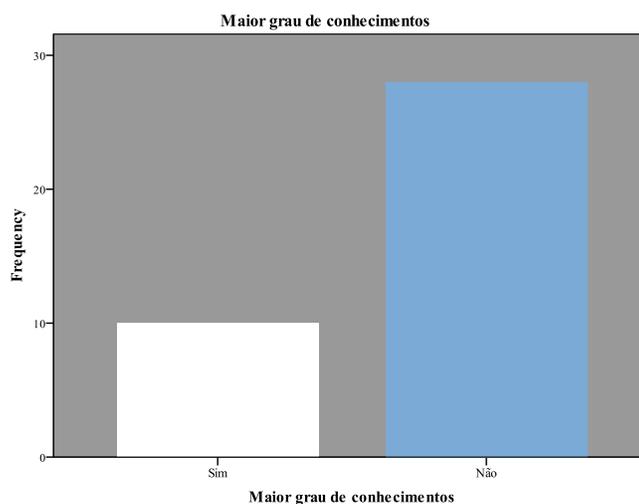
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 37: Vantagem - Maior grau de conhecimentos

		Maior grau de conhecimentos			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	10	26,3	26,3	26,3
	Não	28	73,7	73,7	100,0
Total		38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 21: Vantagem - Maior grau de conhecimentos



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 38: Vantagem - Importância do conhecimento prático

		Importância do conhecimento prático			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	21	55,3	55,3	55,3
	Não	17	44,7	44,7	100,0
Total		38	100,0	100,0	

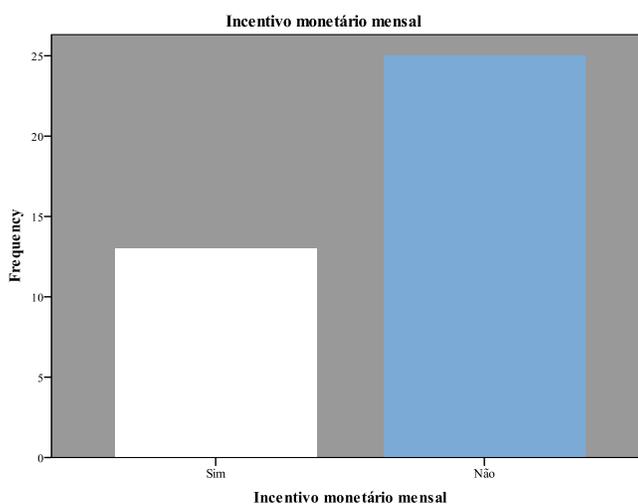
Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 39: Vantagem - Incentivo monetário mensal

Incentivo monetário mensal					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	13	34,2	34,2	34,2
	Não	25	65,8	65,8	100,0
Total		38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 22: Vantagem - Incentivo monetário mensal



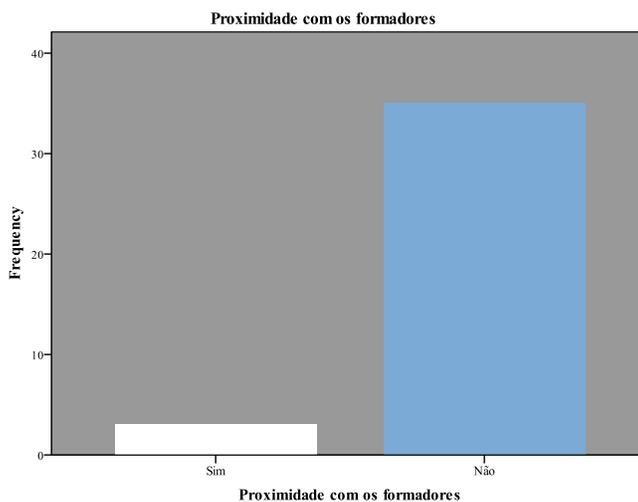
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 40: Vantagem - Proximidade com os formadores

Proximidade com os formadores					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	3	7,9	7,9	7,9
	Não	35	92,1	92,1	100,0
Total		38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 23: Vantagem - Proximidade com os formadores



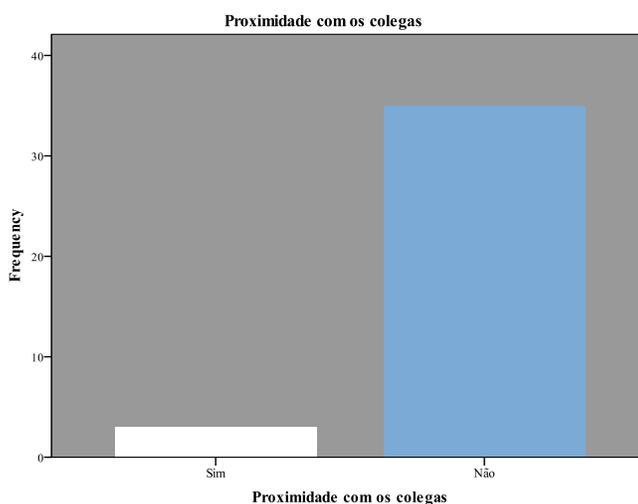
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 41: Vantagem - Proximidade com os colegas

		Proximidade com os colegas			Cumulative Percent
		Frequency	Percent	Valid Percent	
Valid	Sim	3	7,9	7,9	7,9
	Não	35	92,1	92,1	100,0
Total		38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 24: Vantagem - Proximidade com os colegas



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 42: Concluir a escolaridade obrigatória

Concluir a escolaridade obrigatória					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	14	36,8	36,8	36,8
	Não	24	63,2	63,2	100,0
Total		38	100,0	100,0	

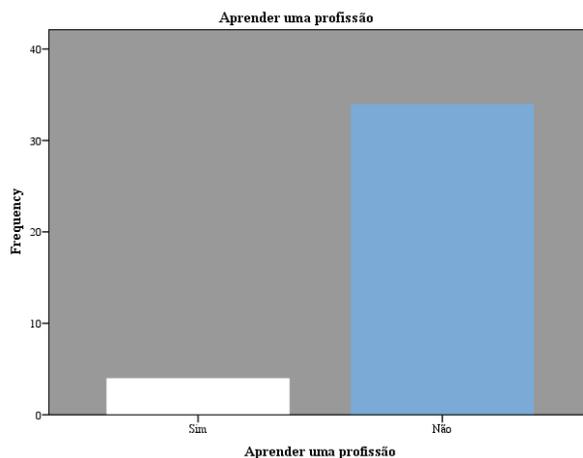
Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 43: Aprender uma profissão

Aprender uma profissão					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	4	10,5	10,5	10,5
	Não	34	89,5	89,5	100,0
Total		38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 25: Aprender uma profissão



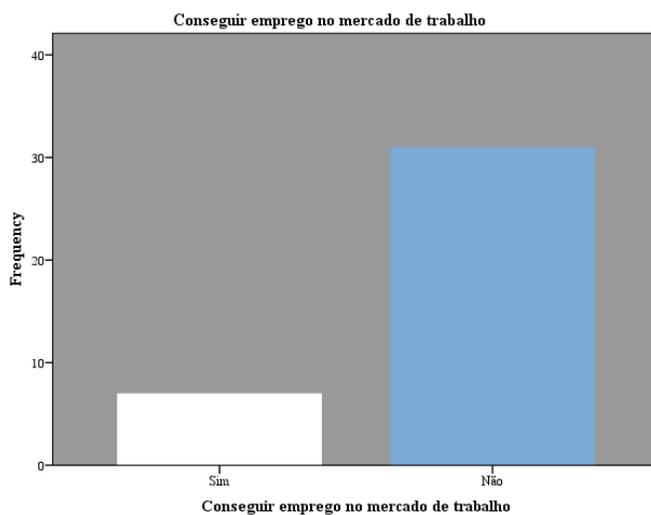
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 44: Conseguir emprego no mercado de trabalho

Conseguir emprego no mercado de trabalho					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	7	18,4	18,4	18,4
	Não	31	81,6	81,6	100,0
Total		38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 26: Conseguir emprego no mercado de trabalho



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 45: Aumentar a formação e os conhecimentos

Aumentar a formação e os conhecimentos					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	13	34,2	34,2	34,2
	Não	25	65,8	65,8	100,0
Total		38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 46: Grau de satisfação relativamente ao curso

Grau de Satisfação Relativamente ao Curso

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Insatisfeito	1	2,6	2,6	2,6
	Pouco Satisfeito	1	2,6	2,6	5,3
	Satisfeito	18	47,4	47,4	52,6
	Muito Satisfeito	14	36,8	36,8	89,5
	Totalmente Satisfeito	4	10,5	10,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

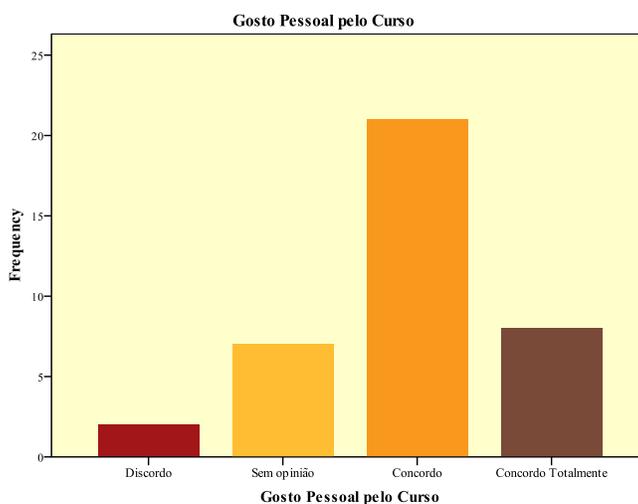
Quadro 47: Gosto pessoal pelo curso

Gosto Pessoal pelo Curso

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	2	5,3	5,3	5,3
	Sem opinião	7	18,4	18,4	23,7
	Concordo	21	55,3	55,3	78,9
	Concordo Totalmente	8	21,1	21,1	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 27: Gosto pessoal pelo curso



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 48: Gosto pela área

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo totalmente	1	2,6	2,6	2,6
Sem opinião	3	7,9	7,9	10,5
Concordo	24	63,2	63,2	73,7
Concordo Totalmente	10	26,3	26,3	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 49: Saídas profissionais

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo totalmente	1	2,6	2,6	2,6
Discordo	1	2,6	2,6	5,3
Sem opinião	11	28,9	28,9	34,2
Concordo	19	50,0	50,0	84,2
Concordo totalmente	6	15,8	15,8	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 50: Gosto pelo estudo

		Gosto pelo Estudo			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	4	10,5	10,5	10,5
	Discordo	3	7,9	7,9	18,4
	Sem opinião	14	36,8	36,8	55,3
	Concordo	11	28,9	28,9	84,2
	Concordo Totalmente	6	15,8	15,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

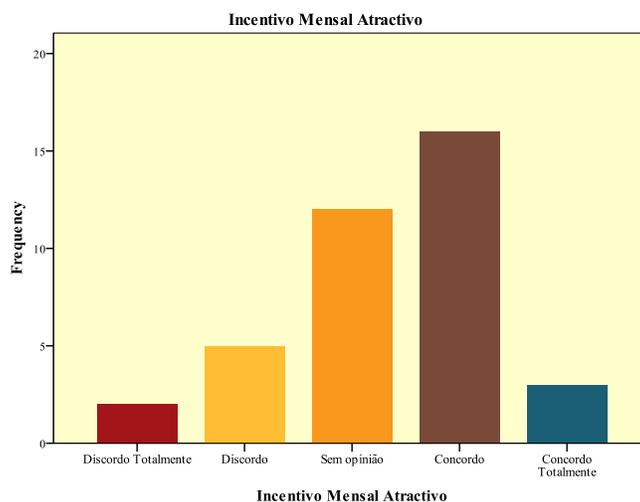
Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 51: Incentivo mensal atractivo

		Incentivo Mensal Atractivo			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	5,3	5,3	5,3
	Discordo	5	13,2	13,2	18,4
	Sem opinião	12	31,6	31,6	50,0
	Concordo	16	42,1	42,1	92,1
	Concordo Totalmente	3	7,9	7,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 28: Incentivo mensal atractivo



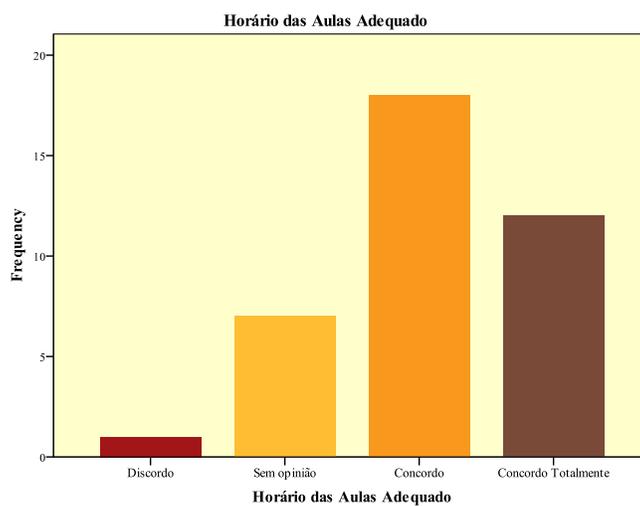
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 52: Horário das aulas adequado

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	1	2,6	2,6	2,6
Sem opinião	7	18,4	18,4	21,1
Concordo	18	47,4	47,4	68,4
Concordo Totalmente	12	31,6	31,6	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 29: Horário das aulas adequado



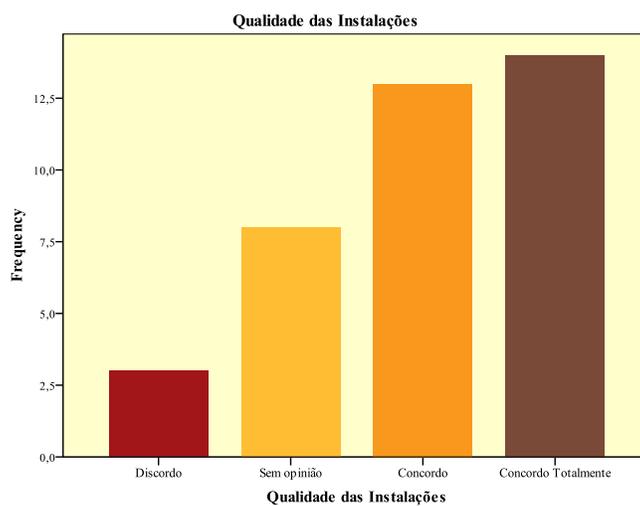
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 53: Qualidade das instalações

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	3	7,9	7,9	7,9
	Sem opinião	8	21,1	21,1	28,9
	Concordo	13	34,2	34,2	63,2
	Concordo Totalmente	14	36,8	36,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 30: Qualidade das instalações



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 54: Relacionamento com colegas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sem opinião	3	7,9	7,9	7,9
Concordo	10	26,3	26,3	34,2
Concordo totalmente	25	65,8	65,8	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 55: Relacionamento com formadores

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sem opinião	3	7,9	7,9	7,9
Concordo	12	31,6	31,6	39,5
Concordo totalmente	23	60,5	60,5	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 56: Aptidão para desempenhar uma função

Aptidão para Desempenhar uma Função Relacionada com o Curso

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	33	86,8	91,7	91,7
	Não	3	7,9	8,3	100,0
	Total	36	94,7	100,0	
Missing	NR	2	5,3		
Total		38	100,0		

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

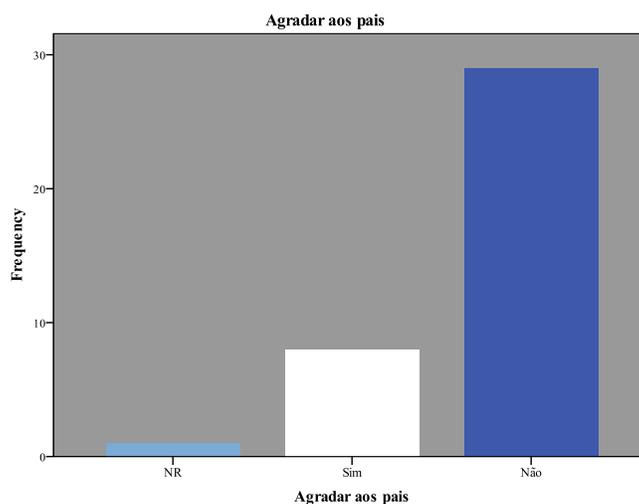
Quadro 57: Expectativa - Agradar aos pais

Agradar aos pais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NR	1	2,6	2,6	2,6
	Sim	8	21,1	21,1	23,7
	Não	29	76,3	76,3	100,0
Total		38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 31: Expectativa - Agradar aos pais



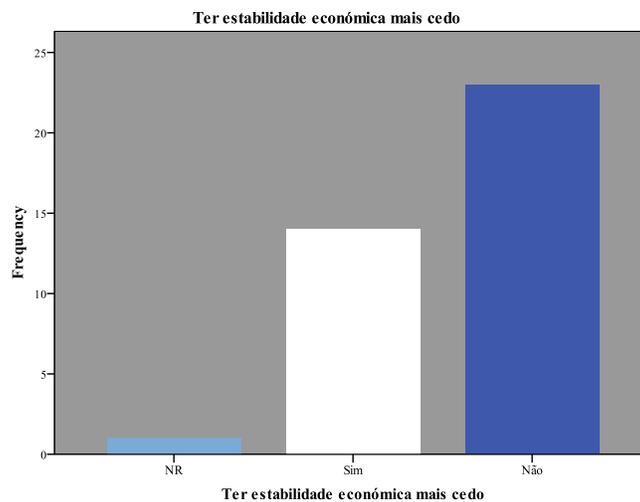
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 58: Expectativa - Ter estabilidade económica mais cedo

		Ter estabilidade económica mais cedo			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NR	1	2,6	2,63	2,6
	Sim	14	36,8	36,8	39,5
	Não	23	60,5	60,5	100,0
Total		38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 32: Expectativa - Ter estabilidade económica mais cedo



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 59: Expectativa - Especialização numa área de interesse pessoal

		Especialização numa área de interesse pessoal			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NR	1	2,6	2,6	2,6
	Sim	24	63,2	63,2	65,8
	Não	13	34,2	34,2	100,0
Total		38	100,0	100,0	

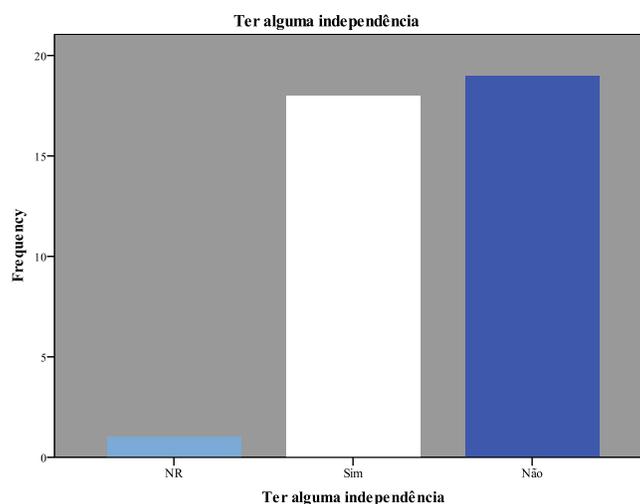
Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 60: Expectativa - Ter alguma independência

Ter alguma independência					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NR	1	2,6	2,6	2,6
	Sim	18	47,4	47,4	50,0
	Não	19	50,0	50,0	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 33: Expectativa - Ter alguma independência



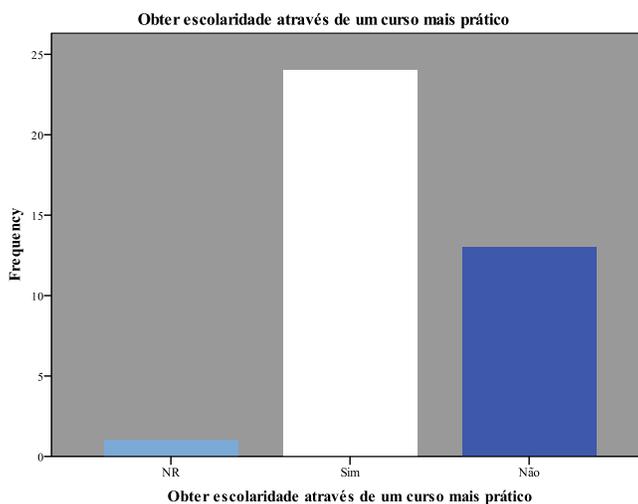
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 61: Expectativa - Obter escolaridade através de um curso mais prático

Obter escolaridade através de um curso mais prático					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NR	1	2,6	2,6	2,6
	Sim	24	63,2	63,2	65,8
	Não	13	34,2	34,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 34: Expectativa - Obter escolaridade através de um curso mais prático



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 62: Expectativa - Saídas profissionais e hipóteses de encontrar emprego

Ter mais saídas profissionais e hipóteses de encontrar emprego nesta área

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NR	1	2,6	2,6	2,6
	Sim	31	81,6	81,6	84,2
	Não	6	15,8	15,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

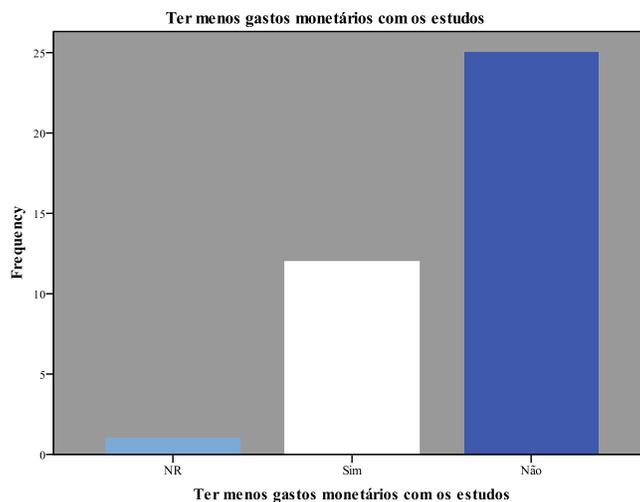
Quadro 63: Expectativa - Ter menos gastos monetários com os estudos

Ter menos gastos monetários com os estudos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NR	1	2,6	2,6	2,6
	Sim	12	31,6	31,6	34,2
	Não	25	65,8	65,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 35: Expectativa - Ter menos gastos monetários com os estudos



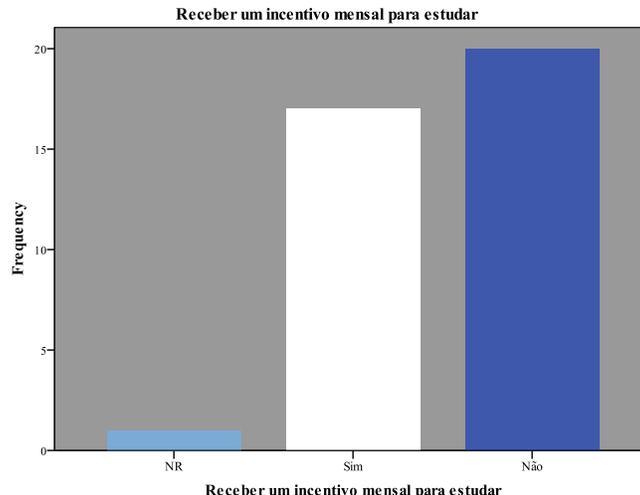
Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 64: Expectativa - Receber um incentivo monetário mensal para estudar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NR	1	2,6	2,6	2,6
Sim	17	44,7	44,7	47,4
Não	20	52,6	52,6	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Figura 36: Expectativa - Receber um incentivo mensal para estudar



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários

Quadro 65: Ingresso num curso profissional está a corresponder às expectativas?

O ingresso num curso profissional está a corresponder às suas expectativas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Está a corresponder pouco	2	5,3	5,4	5,4
	Está a corresponder	24	63,2	64,9	70,3
	Está a corresponder muito	9	23,7	24,3	94,6
	Está a corresponder totalmente	2	5,3	5,4	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Missing	NR	1	2,6		
Total		38	100,0		

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Quadro 66: Em que medida o curso vai ajudar na integração no mercado de trabalho

Em que medida o curso vai ajudar na integração no mercado de trabalho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não vai ajudar em nada	2	5,3	5,4	5,4
	Vai ajudar pouco	3	7,9	8,1	13,5
	Vai ser indiferente	3	7,9	8,1	21,6
	Vai ajudar muito	26	68,4	70,3	91,9
	Vai ajudar completamente	3	7,9	8,1	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Missing	NR	1	2,6		
Total		38	100,0		

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos questionários

Anexo IX

Tabelas de frequência e gráficos de análise das entrevistas

Quadro 67: Preparação final dos formandos

Preparação final dos formandos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid não	10	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Quadro 68: Aptidão para desempenhar uma função

Quadro 67: Aptidão dos formandos para desempenhar uma função

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	7	70,0	70,0	70,0
Não	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Quadro 69: Empregabilidade e mercado de trabalho

Empregabilidade e mercado de trabalho

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	5	50,0	50,0	50,0
não	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Quadro 70: Ensino profissional alvo de clivagens sociais

Ensino profissional alvo de clivagens sociais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	8	80,0	80,0	80,0
	não	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Quadro 71: Influência da família e do *background* dos jovens na escolha da via de ensino

Influência da família e do background dos jovens na escolha da via de ensino

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	10	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Quadro 72: Motivo - Incentivo monetário mensal

Incentivo monetário mensal

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	7	70,0	70,0	70,0
	não	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Quadro 73: Motivo - Via profissionalizante/prática

Via profissionalizante/componente prática

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	4	40,0	40,0	40,0
	não	6	60,0	60,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

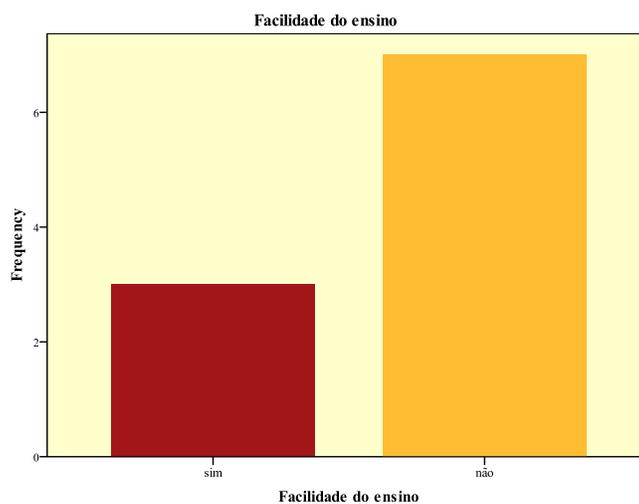
Quadro 74: Motivo - Facilidade do ensino

Facilidade do ensino

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	3	30,0	30,0	30,0
	não	7	70,0	70,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Figura 37: Motivo - Facilidade do ensino



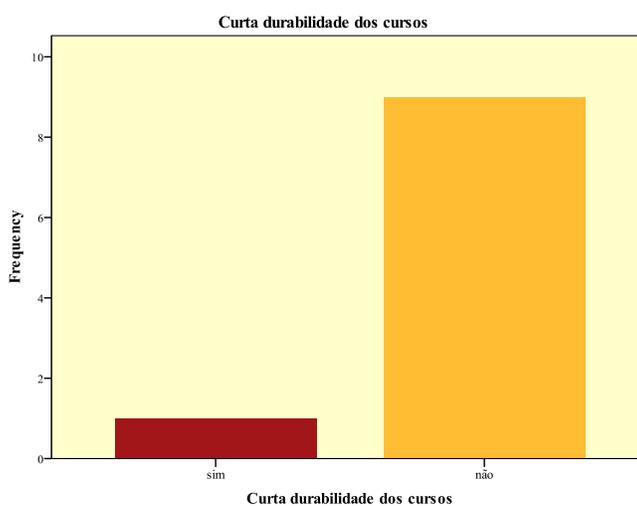
Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas

Quadro 75: Motivo - Curta durabilidade dos cursos

Curta durabilidade dos cursos					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	1	10,0	10,0	10,0
	não	9	90,0	90,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Figura 38: Motivo - Curta durabilidade dos cursos



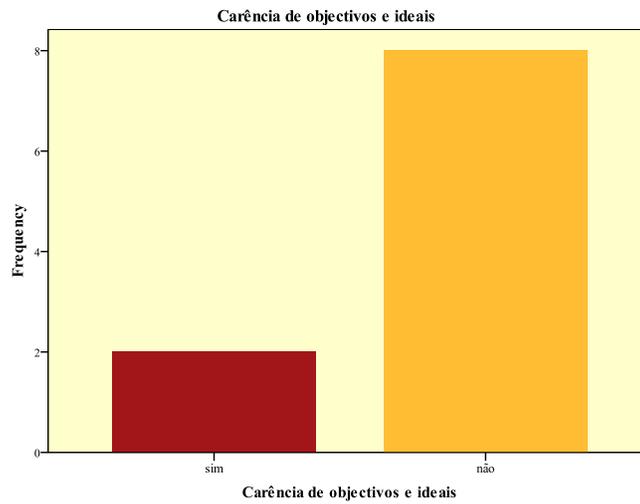
Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas

Quadro 76: Motivo - Carência de objectivos e ideais

Carência de objectivos e ideais					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	2	20,0	20,0	20,0
	não	8	80,0	80,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Figura 39: Motivo - Carência de objectivos e ideais



Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas

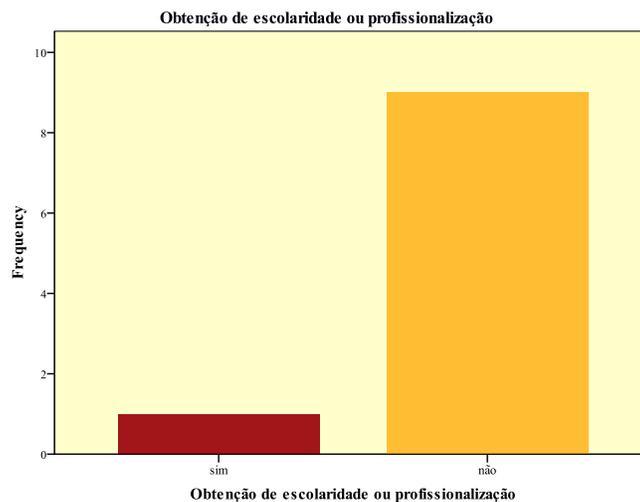
Quadro 77: Motivo - Obtenção de escolaridade ou profissionalização

Obtenção de escolaridade ou profissionalização

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	1	10,0	10,0	10,0
Não	9	90,0	90,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Figura 40: Motivo - Obtenção de escolaridade ou profissionalização



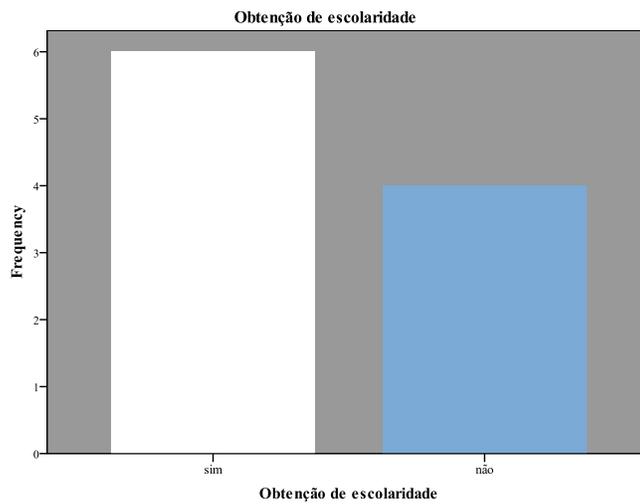
Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas

Quadro 78: Expectativa - Obtenção de escolaridade

		Obtenção de escolaridade			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	sim	6	60,0	60,0	60,0
	não	4	40,0	40,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Figura 41: Expectativa - Obtenção de escolaridade



Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas

Quadro 79: Expectativa - Saída rápida para o mercado de trabalho

		Saída rápida para o mercado de trabalho			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	Sim	5	50,0	50,0	50,0
	Não	5	50,0	50,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

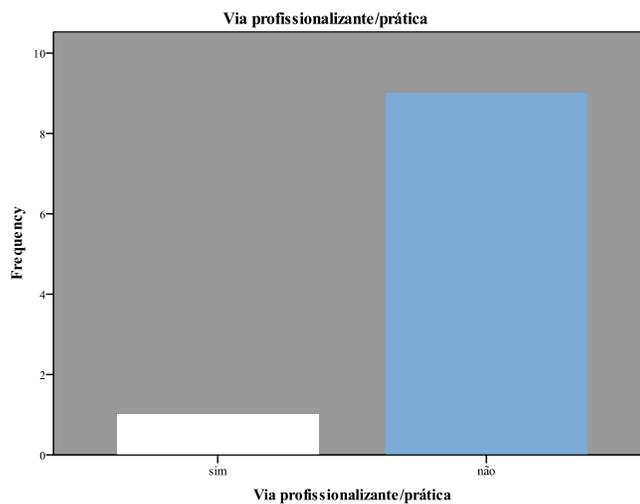
Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Quadro 80: Expectativa - Via profissionalizante/prática

Via profissionalizante/prática					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	1	10,0	10,0	10,0
	Não	9	90,0	90,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Figura 42: Expectativa - Via profissionalizante/prática



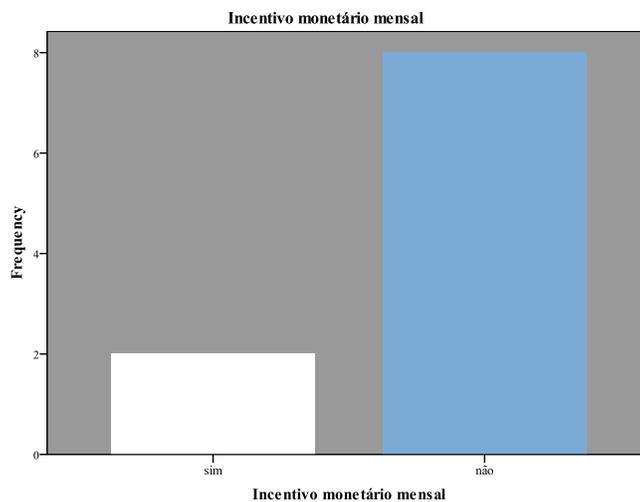
Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas

Quadro 81: Expectativa - Incentivo monetário mensal

Incentivo monetário mensal					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	2	20,0	20,0	20,0
	Não	8	80,0	80,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Figura 43: Expectativa - Incentivo monetário mensal



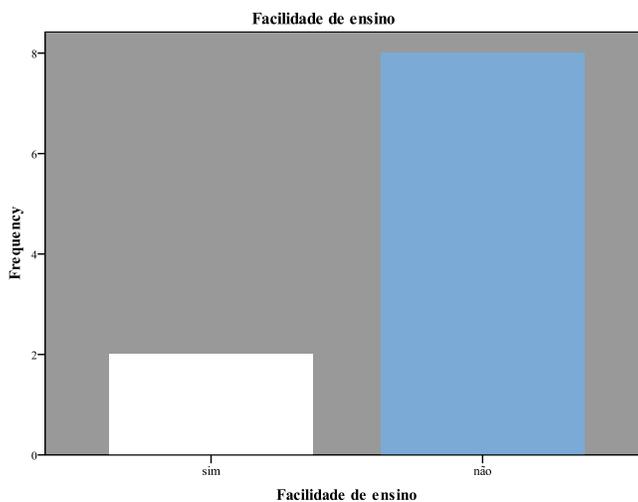
Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas

Quadro 82: Expectativa - Facilidade de ensino

Facilidade de ensino					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	2	20,0	20,0	20,0
	Não	8	80,0	80,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Figura 44: Expectativa - Facilidade de ensino



Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas

Quadro 83: Vantagem - Via profissionalizante/prática

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	7	70,0	70,0	70,0
não	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Quadro 84: Vantagem - Facilidade e flexibilidade de adaptação de conteúdos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	3	30,0	30,0	30,0
não	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

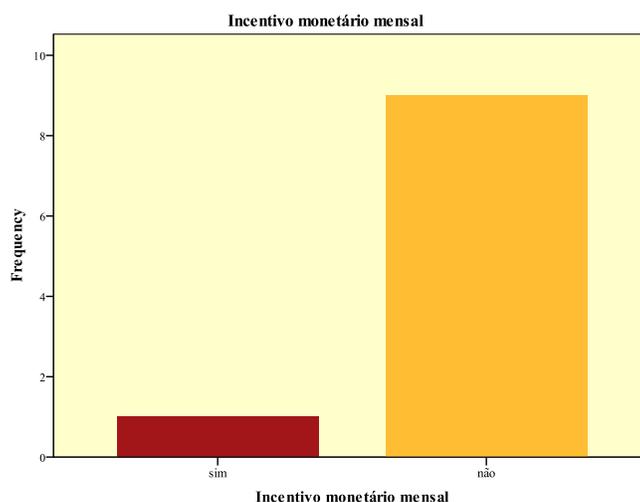
Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Quadro 85: Vantagem - Incentivo monetário mensal

		Incentivo monetário mensal			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	sim	1	10,0	10,0	10,0
	não	9	90,0	90,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Figura 45: Vantagem - Incentivo monetário mensal



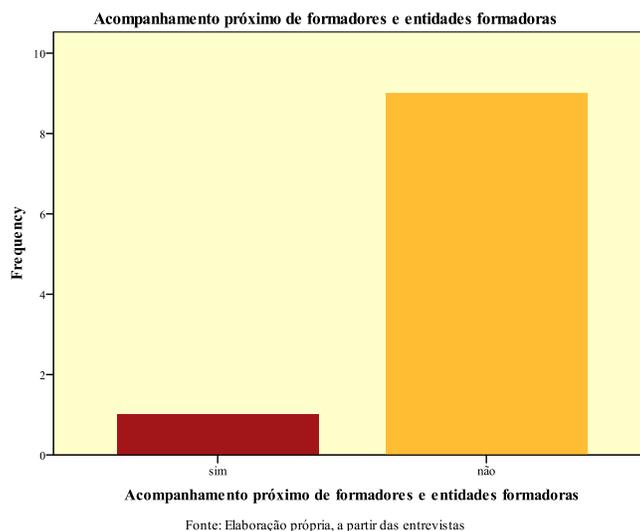
Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas

Quadro 86: Vantagem - Acompanhamento próximo de formadores e entidades formadoras

		Acompanhamento próximo de formadores e entidades formadoras			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	sim	1	10,0	10,0	10,0
	não	9	90,0	90,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Figura 46: Vantagem - Acompanhamento próximo de formadores e entidades formadoras



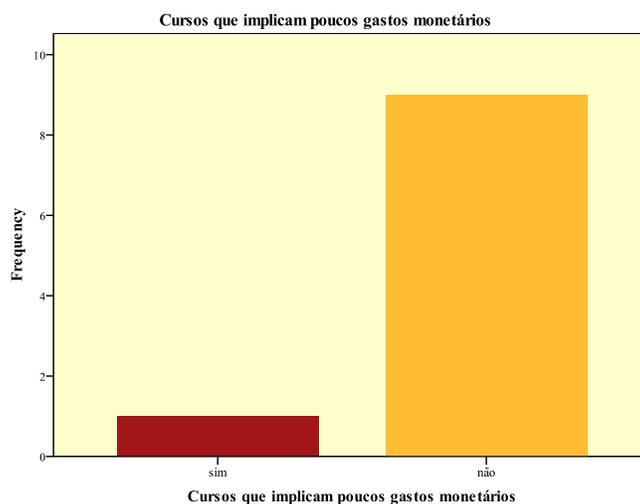
Quadro 87: Vantagem - Cursos que implicam poucos gastos monetários

Cursos que implicam poucos gastos monetários

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	1	10,0	10,0	10,0
	não	9	90,0	90,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Figura 47: Vantagem - Cursos que implicam poucos gastos monetários



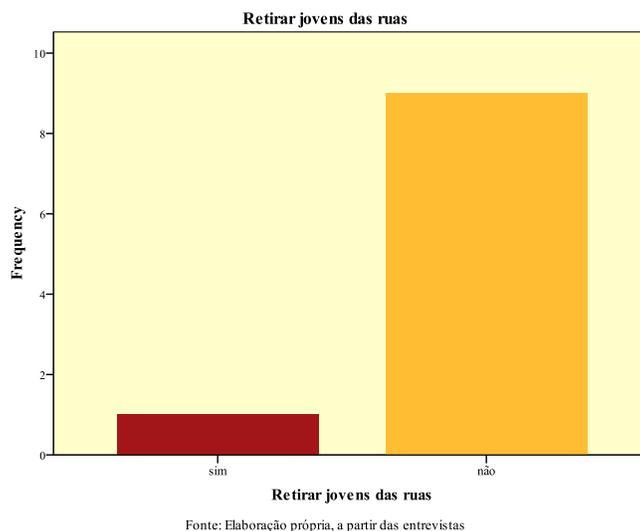
Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas

Quadro 88: Vantagem - Retirar jovens das ruas

		Retirar jovens das ruas			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	sim	1	10,0	10,0	10,0
	não	9	90,0	90,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Figura 48: Vantagem - Retirar jovens das ruas



Quadro 89: Vantagem - Obter uma profissão com a escolaridade mínima

Obter uma profissão com a escolaridade mínima					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	1	10,0	10,0	10,0
	não	9	90,0	90,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração Própria, a partir das entrevistas

Figura 49: Vantagem - Obter uma profissão com a escolaridade mínima

