

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

**Para uma Gestão do
Desenvolvimento Profissional:
Um estudo exploratório sobre a promoção do desenvolvimento
profissional em contexto industrial**

Dissertação de Mestrado apresentada por:

Maria de Lurdes Cardina Pedro

Orientadora:

PROFESSORA DOUTORA MARIA EDUARDA DUARTE

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Évora
Julho 2006

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

**Para uma Gestão do
Desenvolvimento Profissional:**

**Um estudo exploratório sobre a promoção do desenvolvimento
profissional em contexto industrial**



160 487

Dissertação de Mestrado apresentada por:

Maria de Lurdes Cardina Pedro

Orientadora:

PROFESSORA DOUTORA MARIA EDUARDA DUARTE

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Évora
Julho 2006

8/1/06

Para uma Gestão do Desenvolvimento Profissional:
*Um estudo exploratório sobre a promoção do desenvolvimento profissional em
contexto industrial*

RESUMO

Os indivíduos e o desenvolvimento das suas competências passaram a ser enfatizados como factores centrais de diferenciação estratégica, legitimados por discursos como o da competitividade, polivalência e desenvolvimento profissional. O propósito desta dissertação é, neste quadro de referência, estudar a ligação entre o modo como se percebe o modelo de intervenção organizacional da Gestão de Recursos Humanos, o desenvolvimento profissional das pessoas que lhe está associado e as barreiras existentes ao desenvolvimento de competências para se produzirem os comportamentos desejados. O estudo exploratório foi desenvolvido com um universo de observação de 114 trabalhadores, integrados em vários grupos profissionais qualificados e altamente qualificados. Os resultados vêm não só reforçar a linha de investigação de Dave Bartram (2002) quanto à adequabilidade do *Modelo Universal de Competências* a este contexto industrial, como também vem realçar um conjunto de factores explicativos das diferenças entre grupos quanto à satisfação com a promoção do desenvolvimento profissional.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Profissional; Desempenho; Competências; Gestão de Competências e Gestão de Recursos Humanos.

To a Management of Professional Development:
An exploratory study about the promotion of professional development within industry

ABSTRACT

Individual and their competencies development has been enhanced as central factors for strategic differentiation, supported by speeches like competitiveness, multifunction and professional development. The purpose of this dissertation is, within this frame reference, to study the connection between the way how the model of organizational acting in Human Resources Management is perceptible, also the associated people's professional development and the barriers to competences development in order to produce the desired behaviors. The exploratory study has been developed with an observation of 114 employees, integrated in several professional groups qualified and highly qualified. The results reinforce Dave's Bartram (2002) investigation line concerning the adaptation of *Universal Competencies Model* to this industrial environment, as well as enhance some explanations of the differences between groups in relation to satisfaction of professional development.

Key-Words: Professional Development; Performance; Competencies; Competencies Management and Human Resources Management.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar os meus agradecimentos e o meu reconhecimento pela colaboração quer institucional quer pessoal que me foi dada no decorrer do desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço em particular à Professora Doutora Maria Eduarda Duarte, a rigorosa orientação científica, as sugestões e críticas, e, a sua disponibilidade para acompanhar todas as fases de desenvolvimento da investigação, desde o suporte na clarificação dos objectivos do estudo, tornando possível delinear com precisão o campo de pesquisa até ao aconselhamento na concepção da metodologia usada neste estudo, elementos essenciais e determinantes na realização desta investigação.

Agradeço aos meus Professores de Mestrado da Universidade de Évora, em especial ao Professor Doutor Nuno Rebelo dos Santos e à Professora Doutora Adelinda Candeias, a orientação e sugestões científicas iniciais que estiveram na base da escolha do tema, ou seja, da consolidação do meu interesse pela gestão de competências como meio de desenvolvimento profissional, bem como por terem depositado confiança e entusiasmo no meu trabalho, estimulando o meu gosto pela investigação.

Agradeço também ao Professor Doutor Dave Bartram os textos que me enviou de publicações inacessíveis, portefólio das suas investigações no âmbito da gestão de competências.

Gostaria de expressar igualmente, os meus agradecimentos ao Professor Doutor Nelson Ramalho pelo tempo, colaboração, “expertise”, ideias e opiniões durante o processo de tratamento dos dados.

Um agradecimento muito especial ao Presidente da Pioneer Portugal Eng.^o António Freitas e aos seus colaboradores por terem tão amavelmente participado neste estudo, com o seu testemunho, interesse e confiança, acreditando ser um estudo passível de contribuir para o desenvolvimento profissional das PESSOAS em contexto profissional, na Pioneer em Portugal.

Um agradecimento à Pioneer Ibérica, nomeadamente ao Dr. Andrés Martinez e à Dr.^a Sabina Divosi por terem acedido tão facilmente à participação neste estudo e

por terem permitido o contacto com todos os colaboradores da Pioneer Ibérica em Portugal.

Uma palavra de gratidão a todos aqueles que permitiram que a recolha dos dados fosse possível quer no estudo preliminar quer no estudo exploratório, contribuindo decisivamente para os resultados deste trabalho.

Por último, tenho que expressar os meus profundos agradecimentos à minha família, pelo incansável acompanhamento, encorajamento e motivação, nas diferentes etapas do estudo, proporcionando-me todas as condições para o meu envolvimento e disponibilidade para a realização dum repleto trabalho de exploração científico.

A todos o meu bem haja,

ÍNDICE GERAL

	PÁG.
<i>RESUMO</i>	1
<i>ABSTRACT</i>	2
<i>AGRADECIMENTOS</i>	3
<i>ÍNDICE GERAL</i>	5
<i>ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS</i>	8
<i>ÍNDICE DE QUADROS</i>	9
<i>INTRODUÇÃO</i>	11

I PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: INCURSÕES NO CONCEITO DE COMPETÊNCIA(s)

<i>CAPITULO I – CONTEXTOS DA EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA</i>	18
<i>1. As Competências: Difusão e Contributos para a sua Definição</i>	18
<i>1.1. As Competências e a Qualificação Profissional: Antagonismo ou Complementaridade?</i> 20	
<i>1.2. Contributos da Abordagem Comportamental</i>	24
<i>2. Competências em Dave Bartram</i>	31
<i>3. Categorização de Competências e Conceitos Complementares</i>	33
<i>3.1. As Competências Core e Competências Transversais</i>	34
<i>3.2. Complexidade e Criação de Valor</i>	39
<i>4. Alinhar a Estratégia Competitiva às Competências na Organização</i>	40
<i>5. Os Modelos de Competências nas Organizações</i>	42
<i>5.1. Categorizações de Modelos de Competências</i>	43
<i>5.2. A Emergência dos Modelos Empíricos de Competências</i>	46

<i>5.3. Os Níveis de Construção dos Modelos de Competências</i>	48
<i>5.4. A Compatibilidade entre Modelos Empíricos e Modelos Académicos de Competências</i>	51
<i>6. Modelo Universal de Bartram: uma leitura de competências</i>	54

CAPITULO II – A GESTÃO DAS COMPETÊNCIAS E A GESTÃO DE DESEMPENHO:

CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	58
<i>1. O Desempenho Profissional como um Conceito Multi-dimensional</i>	58
<i>2. A Relevância do Desempenho Individual e da sua Avaliação</i>	62
<i>3. Gestão de Desempenho: Factores Inibidores e/ou Facilitadores do Desempenho</i>	64
<i>4. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: medidas distintas para o desenvolvimento das pessoas?</i>	68
<i>5. Gestão de Carreira e Desenvolvimento Profissional</i>	73
<i>6. O Contributo das Intervenções Organizacionais na Gestão de Competências, na Gestão de Carreiras e no Desenvolvimento Profissional</i>	75

II PARTE : ESTUDO EXPERIMENTAL

CAPITULO III – PLANO DE INVESTIGAÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS	84
<i>1. Estrutura do Plano de Investigação</i>	84
<i>2. Construção dos Instrumentos de Recolha de Informação</i>	84
<i>2. 1. Outros Materiais de Recolha de Informação</i>	87
<i>3. Definição do Universo de Observação</i>	87
<i>4. Estudo Preliminar</i>	88
<i>4. 1. Caracterização da Versão Piloto do QPDPCI</i>	88
<i>4.2. Procedimentos de Aplicação da Versão Piloto e Cuidados Éticos</i>	89
<i>4.3. Caracterização da Amostra do Estudo Preliminar</i>	90
<i>4.4. Estudo da Versão Piloto do QPDPCI</i>	94
<i>5. Estudo Principal</i>	102

<i>5.1. Caracterização da Empresa do Estudo Principal.....</i>	<i>102</i>
<i>5.2. Procedimentos de Aplicação da Versão Actual e Cuidados Éticos.....</i>	<i>104</i>
<i>5.3 Caracterização da Amostra do Estudo Principal.....</i>	<i>105</i>
<i>5.4. A Versão Actual do QPDPCI.....</i>	<i>110</i>
CAPITULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	118
<i>1. Estudo das Diferenças entre Médias.....</i>	<i>118</i>
<i>1.1. Estudo das Diferenças entre Grupos Etários.....</i>	<i>118</i>
<i>1.2. Estudo das Diferenças entre Habilitações Escolares.....</i>	<i>120</i>
<i>1.3. Estudo das Diferenças entre Sexos.....</i>	<i>122</i>
<i>1.4. Estudo das Diferenças entre Grupos Profissionais.....</i>	<i>123</i>
<i>1.5. Estudo das Diferenças entre Áreas Profissionais.....</i>	<i>127</i>
<i>1.6. Estudo das Diferenças entre Escalões de Antiguidade na Função.....</i>	<i>129</i>
<i>1.7. Estudo das Diferenças entre Antiguidades na Empresa.....</i>	<i>131</i>
<i>1.8. Estudo das Diferenças entre Número de Funções Exercidas.....</i>	<i>133</i>
<i>2. Inventariação de Competências por Grupo Profissional.....</i>	<i>135</i>
<i>3. Inventariação dos Modos Intervenção Organizacional de GRH por Grupo Profissional.....</i>	<i>141</i>
CAPITULO V – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
BIBLIOGRAFIA.....	153
ANEXOS.....	166
<i>ANEXO 1 – Matriz de Correlações.....</i>	<i>167</i>
<i>ANEXO 2 – QPDPCI: Matriz dos Factores.....</i>	<i>173</i>
<i>ANEXO 3– Comparações Múltiplas: Grupos Etários.....</i>	<i>175</i>
<i>ANEXO 4 – Comparações Múltiplas: Habilitações Escolares.....</i>	<i>176</i>
<i>ANEXO 5 – Comparações Múltiplas: Grupos Profissionais.....</i>	<i>177</i>
<i>ANEXO 6 – Comparações Múltiplas: Antiguidade na Função.....</i>	<i>178</i>

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

	PÁG.
<i>FIGURA 1: Modelo do Desempenho Efectivo no Trabalho</i>	27
<i>FIGURA 2: Modelo do Iceberg</i>	28
<i>FIGURA 3: Processo de articulação dos modelos académicos de competências e os modelos empíricos</i>	53
<i>FIGURA 4: Articulação de Conceitos: Competências, Competência Potencial e Competência Requisito</i>	55
<i>FIGURA 5: Intervenções Organizacionais para o Desenvolvimento Profissional</i>	76
<i>FIGURA 6: Modelo de Referência para a Investigação</i>	82
<i>FIGURA 7: Principais Etapas do Plano de Investigação</i>	84
<i>TABELA 1: Análise Comparativa dos Modelos de Competências</i>	45
<i>TABELA 2: Modelo Universal de Competências de Bartram</i>	56
<i>TABELA 3: Factores Situacionais Potenciais</i>	67

ÍNDICE DE QUADROS

	PÁG.
<i>QUADRO 1: Caracterização da Amostra - Idade e Sexo</i>	91
<i>QUADRO 2: Caracterização da Amostra - Habilitações Escolares e Sexo</i>	92
<i>QUADRO 3: Caracterização da Amostra – Grupos Profissionais e Sexo</i>	92
<i>QUADRO 4: Caracterização da Amostra – Grupos Profissionais e Tipo de Contrato de Trabalho</i>	93
<i>QUADRO 5: Caracterização da Amostra– Antiguidade na Empresa, na Função e na Categoria</i>	93
<i>QUADRO 6: Análise Descritiva dos Itens – Amplitude de Respostas, Médias e Desvios-Padrão</i>	98
<i>QUADRO 7: Consistência Interna - Alfa de Cronbach</i>	101
<i>QUADRO 8: Caracterização da Amostra – Idade e Sexo</i>	106
<i>QUADRO 9: Caracterização da Amostra– Habilitações Escolares e Sexo</i>	107
<i>QUADRO 10: Caracterização da Amostra – Antiguidade na Empresa, na Função e na Categoria</i>	108
<i>QUADRO 11: Caracterização da Amostra – Nº de mudanças nas Funções Vs Nº de mudanças de Categorias nos últimos 10 anos</i>	108
<i>QUADRO 12: Caracterização da Amostra – Grupo Profissional Vs Área Profissional</i>	109
<i>QUADRO 13: Caracterização da Amostra – Função Vs Grupo Profissional</i>	110
<i>QUADRO 14: Análise Descritiva dos Itens –Versão Actual</i>	111
<i>QUADRO 15: QPDPCI: Matriz dos Factores Rodada</i>	114

ÍNDICE DE QUADROS

(cont.)

	PÁG.
<i>QUADRO 16: Consistência Interna - Alfa de Cronbach</i>	116
<i>QUADRO 17: Médias, Desvio-padrão e relação crítica da diferença entre médias das sub-escalas do QPDPCI por Grupos Etários</i>	119
<i>QUADRO 18: Médias, Desvio-padrão e relação crítica da diferença entre médias das sub-escalas do QPDPCI por Habilitações Escolares</i>	121
<i>QUADRO 19: Médias, Desvio-Padrão e relação crítica da diferença entre médias das sub-escalas do QPDPCI por Sexo</i>	122
<i>QUADRO 20: Médias, Desvio-Padrão e relação crítica da diferença entre médias das sub-escalas do QPDPCI por Grupo Profissional e Sexo</i>	124
<i>QUADRO 21: Médias, Desvio-Padrão e relação crítica da diferença entre médias das sub-escalas do QPDPCI por Áreas Profissionais</i>	127
<i>QUADRO 22: Médias, Desvio-Padrão e relação crítica da diferença entre médias das sub-escalas do QPDPCI por Antiguidade na Função e Grupo Profissional</i>	130
<i>QUADRO 23: Médias, Desvio-Padrão e relação crítica da diferença entre médias nas sub-escalas do QPDPCI por Antiguidade na Empresa</i>	132
<i>QUADRO 24: Médias, Desvio-Padrão e relação crítica da diferença entre médias no QPDPCI e sub-escalas por Funções Exercidas e Grupo Profissional</i>	134
<i>QUADRO 25: Inventariação das Competências mais Desenvolvidas na Empresa por Grupo Profissional</i>	136
<i>QUADRO 26: Inventariação das Competências mais Importantes para o Desenvolvimento Profissional por Grupo Profissional</i>	137
<i>QUADRO 27: Inventariação das Competências que melhor se aplicam às Funções por Grupo Profissional</i>	139
<i>QUADRO 28: Inventariação dos Modos de Intervenção Organizacional de GRH por Grupo Profissional</i>	142

INTRODUÇÃO

Temas como novas estratégias para responder à competitividade, novos modos de produção e de gestão, novas formas de organização do trabalho com estruturas organizativas flexíveis, novas formas de participação e envolvimento dos trabalhadores e a aposta no desenvolvimento de novas competências, têm sido alvo de atenções tanto empresariais, quanto sociais, e também da psicologia, da sociologia e da educação, e de outros domínios científicos.

É neste contexto, com acento nas novas solicitações que são colocadas aos trabalhadores como elementos chave nos processos da gestão da mudança e moldados por exigências de elevados desempenhos individuais e organizacionais, que tem surgido a necessidade do alinhamento das políticas de recursos humanos às estratégias empresariais, incorporando na prática organizacional o conceito abrangente de competência, como elemento central do modelo de gestão das pessoas.

Apesar das diferenças semânticas, as propostas para se alcançar a competitividade parecem caminhar na mesma direcção, ou seja, na direcção da gestão das pessoas: gestão estratégica de recursos humanos (Taylor, Beechler & Napier, 1996); gestão de competências (Prahalad & Hamel, 1990); e gestão do capital intelectual¹ (Stewart, 1998). Compreende-se, assim, a ênfase colocada nas pessoas e no seu desenvolvimento, como recurso determinante para o sucesso organizacional, uma vez que se impõe aos trabalhadores a capacidade para enfrentar imprevistos e problemas inéditos, a flexibilidade para lidar com as mudanças nos processos produtivos e

¹ De acordo com Stewart (1998) o Capital Intelectual constitui a matéria intelectual, conhecimento, informação, propriedade intelectual e experiência que podem ser utilizados para gerar riqueza.

encontrar soluções adaptadas em tempo útil, a par de uma constante actualização e mobilização de competências que envolvem domínios cognitivos (e não só) cada vez mais complexos.

Os modelos de gestão com base nas competências vêm oferecer às organizações sistemas de alinhamento organizacional de forma mais integrada. Deve-se reconhecer que alguns autores, como Boyatzis (1982), Schroder (1989), Spencer, Spencer & Signe (1993), Thompson, Lindsay & Stuart (1996), Bartram & Robertson & Callinan (2002) e Kruz & Bartram (2002) têm construído bases teóricas inovadoras sobre modelos de competências sustentados numa diversidade de abordagens comportamentais, situacionais e funcionais, ficando visível que a centralidade dos modelos de gestão de competências na Gestão de Recursos Humanos (GRH) tem conduzido à sua instrumentalização, enquanto meio de identificação, definição e medição das diferenças entre as competências e os requisitos da função, em termos dos construtos relevantes para a promoção do desempenho e do desenvolvimento profissional.

Conhecida a tendência actual para a adopção de modelos de competências pelas organizações como mecanismos de promoção do desenvolvimento profissional e organizacional, uma das preocupações que emerge deste estudo, é a de encontrar as adequadas intervenções organizacionais que as empresas adoptam para responderem, *grosso modo*, às necessidades dos trabalhadores enquanto pessoas detentoras de expectativas de carreira e crescimento profissional e a de conhecer como é que os trabalhadores percebem os efeitos dessas intervenções no seu próprio trabalho e desenvolvimento profissional.

Para responder a esta problemática e com o propósito de delimitar conceptual e operacionalmente o projecto de investigação, definem-se como objectivos específicos, o estudo das auto-percepções dos trabalhadores, quanto à:

- a) Identificação das intervenções organizacionais que a empresa em estudo mais frequentemente promove, para responder às necessidades de desenvolvimento das pessoas e da organização;
- b) Caracterização do modo como os mecanismos de intervenção organizacional promovem o desenvolvimento do repertório de competências nomeadamente através do conhecimento da tipologia de competências mais estimuladas, as menos desenvolvidas e as que desejavelmente poderiam ser mais potenciadas;
- c) Verificação da importância e da satisfação com a promoção do desenvolvimento profissional no âmbito da organização no se refere às características da população quanto à idade, sexo, habilitações escolares, grupos profissionais, áreas profissionais, antiguidade na empresa e na função e de acordo com o número de funções percorridas na carreira profissional; e a
- d) Verificação da existência de barreiras de natureza situacional relacionadas com a empresa e/ou trabalho e a análise de até que ponto estas podem ser limitativas das percepções quanto ao investimento da empresa no desenvolvimento profissional e limitativas da satisfação quanto ao próprio desenvolvimento profissional.

Estes objectivos de investigação centram-se, portanto no desenvolvimento profissional, nomeadamente nas dimensões inerentes ao aumento ou consolidação de competências que são mobilizadas nos contextos de trabalho, e que resultam entre outros factores da relação interactiva entre o trabalhador, do contexto organizacional e de trabalho e das práticas de GRH.

Para procurar alcançar estes objectivos, este trabalho integra duas áreas principais: a parte teórica (capítulos *I* e *II*) de revisão de literatura sobre competências e desenvolvimento profissional que fornece o quadro teórico de referência para esta problemática e os elementos que servirão quer de orientação para identificar as variáveis mais relevantes, quer para eleger algumas das relações existentes entre

elas. A parte experimental (capítulos *III* e *IV*) onde serão apresentados, analisados e discutidos, os resultados obtidos com uma amostra de 114 sujeitos, a partir da aplicação de um questionário construído com base na revisão de literatura efectuada.

Os *Contextos da Evolução do Conceito de Competência* são analisados no *Capítulo I* onde se procede a uma revisão de literatura sobre o conceito de competência, nomeadamente através do contributo dado pelos autores de referência da abordagem comportamental, e em particular através da clarificação do conceito de competência para *Dave Bartram e colaboradores* (2002). Neste capítulo discute-se o significado de competências *versus* qualificação profissional e definem-se os significados de *competências core* e *competências transversais*, conceitos estes que hoje em dia são recorrentes na literatura. Para se evidenciar a importância dos modelos de competências na gestão estratégica das organizações, com exigências de maior integração na gestão e desenvolvimento das pessoas procede-se neste capítulo à caracterização e identificação dos modelos de competências, das tipologias, níveis de construção e modos de operacionalização. A emergência dos modelos empíricos de competências e a sua compatibilidade com os modelos académicos de competências são retratados como pano de fundo para melhor situar a abordagem do *Modelo Universal de Bartram* que serve de referencial teórico ao estudo exploratório, procurando-se evidenciar a sua relevância para as pessoas e para as organizações.

No *capítulo II – A Gestão das Competências e a Gestão de Desempenho: Contributos para o Desenvolvimento Profissional* – pretende-se construir a ligação entre dois conceitos-chave, a saber: a gestão de competências e a gestão de desempenho. É possível, nesse contexto, observar a gestão de competências e a gestão do desenvolvimento profissional como instrumentos que fazem parte de um mesmo processo, representando os mesmos interesses e oferecendo alternativas eficientes de gestão às organizações. O desempenho surge como um conceito multidimensional e encontra-se intrinsecamente ligado à sua avaliação e ao conhecimento dos factores inibidores e/ou facilitadores do próprio desempenho.

Neste capítulo, procura-se igualmente conhecer o contributo das intervenções organizacionais na gestão de competências e compreender a complexificação do conceito de carreira, (*a que corresponde provavelmente a uma maior e mais complexa vivência da carreira por parte dos trabalhadores*) em articulação com o desenvolvimento profissional.

Na segunda parte é efectuada a descrição dos estudos que consubstanciam a parte empírica da presente dissertação. Começa-se, assim, no *capítulo III - Plano de Investigação e Aspectos Metodológicos* - com a explicitação das opções metodológicas e procedimentos assentes no paradigma conceptual da abordagem quantitativa e com a caracterização da empresa objecto do estudo - *industria multinacional do sector electrónico*. Julgou-se ser este o método mais adequado a um estudo desta natureza essencialmente por permitir efectuar estudos correlacionais entre as variáveis e pelo facto de se privilegiar uma abordagem estruturada, por se considerar, por um lado que os objectivos do estudo se encontravam claramente definidos e sistematizados, e, por outro lado que a problemática em estudo já contava com um conjunto alargado de investigações que traduzem num vasto conhecimento teórico e conceptual acumulado sobre o tema.

A construção e o desenvolvimento de um instrumento de recolha de informação – *Questionário sobre a Promoção do Desenvolvimento Profissional em Contexto Industrial (QPDPCI)* – constituiu uma opção metodológica que moldou toda a investigação, recorrendo-se a uma empresa industrial similar do sector electrónico para a realização do *Estudo Preliminar* de validação da qualidade das medidas proporcionadas pelo instrumento. O *Estudo Preliminar* e o *Estudo Exploratório* de operacionalização do instrumento de investigação são apresentados neste capítulo, quanto aos procedimentos, cuidados éticos e amostras estudadas.

O *capítulo IV – Análise e Discussão dos Resultados* visa apresentar os estudos descritivos e diferenciais das variáveis em análise e apresentar a análise e discussão dos resultados finais, com uma forte preocupação de ligação entre a teoria e a prática.

Como em qualquer trabalho com os objectivos e a natureza do agora apresentado, esta dissertação termina com as *Conclusão e Considerações Finais - capítulo V* - onde se apresenta uma análise sumária dos aspectos mais relevantes que emergiram dos resultados produzidos ao longo do estudo e a análise da interacção entre as variáveis que maior impacto têm nas percepções sobre o desenvolvimento profissional. A apresentação das conclusões decorre não só dos dados encontrados mas também das próprias limitações metodológicas que não foram passíveis de serem ultrapassadas ao longo do estudo. Por isso, para além de se passar em revista o estudo efectuado, neste capítulo é possível discutir novos passos e orientações, ou seja, identificar um conjunto de recomendações finais que alentem a prossecução da pesquisa no futuro.

I PARTE

***Fundamentação Teórica:
incursões no conceito de competência(s)***

CAPITULO I – CONTEXTOS DA EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA

O capítulo I aborda os principais contributos ao conceito de competência bem como a articulação com um conjunto de conceitos associados, construindo a base do suporte teórico necessário ao desenvolvimento do estudo em questão.

1. As Competências: Difusão e Contributos para a sua Definição

É no seio dos novos contextos teóricos e empíricos que o conceito “competência” tem aumentado a sua relevância e o seu contributo para a *GRH*, o que decorre da importância crescente dada ao desenvolvimento das pessoas nos contextos organizacionais. Embora ainda não apresente uma concordância universal e unificadora em termos da sua definição e das dimensões que encerra, diferindo em função dos contextos e dos objectivos, o debate em torno deste conceito encontra-se envolvido ainda nalguma controvérsia conceptual e tem sido difícil encontrar uma definição abrangente, capaz de integrar e reconciliar as diferentes abordagens ancoradas em diferentes “domínios epistemológicos (*psicologia, psicossociologia, sociologia, ergonomia, economia da produção, economia do trabalho, etc...*) e com diferentes quadros metodológicos de pesquisa e de acção...” (Besson, 1999, p.28).

Norris (1991) refere que o entendimento tácito da palavra competência passa pela necessidade de precisar e operacionalizar conceitos e foi perdendo a sua aparente simplicidade para ficar implicada em teorias que a complexificaram quanto ao seu significado (*citado em Delamare, 2005*). Os contextos sócio-culturais da realização da tarefa, das actividades e das funções organizacionais têm influenciado a compreensão do conceito de competência (Cseh, 2003) e são especialmente importantes quando esta se situa ao nível da operacionalização do próprio conceito. São exemplos da influência dos contextos, dentro do quadro do desenvolvimento conceptual das competências, algumas abordagens que evidenciam as especificidades culturais das organizações como limitadoras da transferência de conhecimentos entre organizações (Burgoyne, 1989; Cannig, 1990; Kilcourse, 1994 *citado em Jeris & Johnson, 2004*), bem como as que alertam para os

constrangimentos da identificação de competências e da sua tradução no desenvolvimento de *standards*, tendo em vista o desenvolvimento de pessoas e processos através de programas de formação, os quais, nesta perspectiva, podem transformar o conceito flexível de competência num mecanismo que pode ter como consequência, a incapacidade de responder à natureza individual e cultural do sujeito (Jeris & Johnson, 2004).

Inúmeras são as abordagens e os contributos para a definição do conceito; porém, dada a abrangência do seu significado, o presente enquadramento teórico apenas se circunscreverá a duas das principais linhas de orientação, por parecerem ser reveladoras de pontos essenciais que envolvem este conceito: a sua articulação com a abordagem comportamental, promovida notavelmente por David C. McClelland (1973) e colaboradores e que constitui a base fundamental para a compreensão da génese do conceito; e a sua articulação com uma concepção mais alargada, proposta por Bartram, Robertson & Callinan (2002) e Kurz & Bartram (2002), a partir das exigências funcionais do trabalho e do potencial de habilidades, atitudes e conhecimentos presentes nos sujeitos, que podem ser desenvolvidos e exibidos no contexto da realização da tarefa.

Mas antes de se caracterizar estas diferentes abordagens e contribuições teóricas é necessário que o conceito competência seja interpretado no quadro da emergência de novos modelos de produção e de organização do trabalho, ou seja, em contextos onde este conceito passou a ser aplicado e a ser reconhecido no repertório da GRH, em organizações marcadas pela necessidade da procura de flexibilidade, corolário dos processos de transformação e complexificação dos sistemas económicos e tecnológicos, dando-se assim a ruptura paradigmática da relevância analítica da noção de qualificação profissional.

1.1. As Competências e a Qualificação Profissional: Antagonismo ou Complementaridade?

Os modelos emergentes de produção e de organização do trabalho, que integram o conceito de flexibilidade e inovação, utilizam trabalhadores com maiores qualificações e obtêm produtos mais diversificados, evitando os elevados custos do modelo artesanal e a rigidez de adaptação aos ritmos dos novos produtos e mercados do modelo *Taylorista/Fordista*. O modelo de *Lean Production* tende actualmente ser ainda dominante baseando-se na optimização dos processos flexíveis de produção e segundo (Womack, 1993, p.3) “ (...) *emprega menos de tudo o que era necessário até agora para a produção em massa – menos metade do esforço dos trabalhadores, metade do espaço e das horas necessárias para planeamento, requer menos investimento nas máquinas e exige stocks largamente inferiores aos necessários para a produção em massa, gerando menos defeitos e favorecendo a produção duma variedade cada vez maior de produtos*”.

Actualmente junta-se a este modelo outros conceitos, como o de “*Reengenharia*”, entendida como uma forma de “*reestruturação industrial que permite otimizar os processos de produção a fim de eliminar a mão de obra não necessária ao cumprimento da missão da empresa*” (Fernandez, A., Salgado, C., Silva, A., Catala, J., & Cuevas, J., 1996, p.53) e novas concepções de produção, a partir de novas formas de organização do trabalho, como é o caso da “*Agile Manufacturing*”², - que, integra as lógicas dos grupos *autónomos de trabalho* e procura alargar as orientações da *Lean Production*, no sentido de uma “*Organização Qualificante*”³ - e

² Na “*Agile Manufacturing*” (Naylor, 1999), a organização está totalmente orientada para o serviço ao cliente, integrando pessoas, processos e tecnologias e favorecendo uma cultura de aprendizagem e de valorização de competências, apoiada na polivalência, no *empowerment* e nos processos inovadores.

³ Segundo Paulo Almeida quando se fala de *organização qualificante*, que traduz os processos através dos quais a organização favorece os mecanismos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências, é fundamental “*distinguir duas perspectivas (Aubret, 2002; Amadieu & Cadin, 1996, Beaujolin, 2001; Garvin, 2003; Pettinger, 2002) a learning organization (...) que reflecte uma visão anglo-saxónica que remete para os processos colectivos de criação, difusão e de assimilação de conhecimentos em situações de trabalho e Organisation Qualificante que corresponde a uma perspectiva especificamente francófona e que se interessa pela organização do trabalho, pela GRH,*

de outros modelos que acrescentam a valorização da qualidade de vida no trabalho e a utilidade social e ecológica dos produtos.

Diferentes autores apontam para a possibilidade de coexistência de diferentes modelos de produção de acordo com as situações sociais e económica concretas, o que diminui o determinismo de um único sentido para a competitividade (Kovács & Castillo 1998). Segundo Kovács & Castillo (1998) outros autores proclamam estas transformações em termos de ruptura, o que implica supor a existência de um modelo dominante (ou que tenderá a ser no futuro), dificultando a possível visão de realidades organizativas (porventura) paralelas, bem como o alargamento a formas organizativas diferentes, numa mesma empresa, influenciadas pelos novos sistemas de informação e pelas mudanças tecnológicas. Por isso, a reflexão sobre as actuais transformações dos processos produtivos, é mais complexa do que parece numa primeira análise. Porém, é evidente para todos os autores que, a dimensão social e organizacional inserida nestas transformações, têm impacto na organização do trabalho, nas qualificações e competências dos trabalhadores, tornando estes conceitos dinâmicos e evolucionistas.

A flexibilidade dos produtos, a flexibilidade organizacional e a flexibilidade profissional ao constituírem os elementos centrais destes novos paradigmas, vêm alterar definitivamente o tradicional conceito de qualificação. O conceito da qualificação tem estado relacionado com os aspectos explícitos da qualificação do trabalhador, ou seja com a formação escolar, formação técnica e experiência profissional. Pode-se segmentar esta abordagem tradicional em duas vertentes específicas: por um lado encontra-se relacionada com o plano educacional, ou seja com a educação formal e as certificações/diplomas profissionais que lhes são inerentes, e por outro lado, com o plano organizacional, ou seja com o valor das qualificações para a empresa, com o salário e com a hierarquia de funções, sendo muitas vezes expressão das relações sociais antagónicas estabelecidas no trabalho.

e pela forma como os indivíduos e os grupos aprendem a enfrentar situações de transformação e de mudança” (Almeida & Rebelo, 2004:126).

Actualmente surgem novas dimensões nas qualificações com as exigências de flexibilidade profissional que são colocadas aos trabalhadores, que fazem com que estes se sintam conduzidos a rapidamente se adaptarem a novas situações, e a reagirem ao meio envolvente imprevisível, complexo e ambíguo, com adequabilidade, polivalência e com novos papéis profissionais (Chagas, 1995; Kovács, 1997, 1998; Morais, 1995). Por um lado, existe um alargamento da extensão das funções exercidas, que se integra no conceito de “*qualificação polivalente*” e por outro lado existe uma “*qualificação multivalente*”, (Kovács, 1992) ou seja, o alargamento de competências em domínios que estavam anteriormente fora do alcance profissional. O alargamento do desempenho de tarefas múltiplas é também potenciado pela tendência para a horizontalidade da estrutura organizacional⁴, por contraposição à hierárquica, (que privilegia a segmentação e a especialização na tarefa e um modelo comportamental específico, onde não tem lugar a gestão da imprevisibilidade) e que determinam organizações do trabalho que favorecem o aumento da capacidade de responsabilidade, autonomia e assunção de iniciativa (Stamp, 1995) e colocam o *saber-ser*, como uma dimensão que o indivíduo detém, de natureza comportamental, a um nível tão ou mais importante do que o *saber-fazer* ou o *saber-saber*, para o enriquecimento e desenvolvimento profissional do trabalhador e para a valorização da organização.

Na triangulação, em termos empíricos e operatórios, do *saber-ser*, *saber-fazer* e *saber-saber* (Bruneau & Pujos, 1992), considera-se, nesta análise, que a dimensão *saber-ser* é a mais relevante noção que integra a lógica da competência, isso porque, se acredita que as outras dimensões, o *saber-saber* e *saber-fazer* podem ser contempladas, *per si*, na noção de qualificação. A noção de qualificação embora tenha sido acompanhada de uma renovação do seu significado, incorporando a noção de qualificação *multivalente* e *polivalente*, continua a estar relacionada com a actividade de trabalho e sua complexidade, ou seja, continua a estar relacionada de forma acentuada com o domínio do *saber-saber* e o *saber-fazer*.

⁴ A flexibilidade organizacional dá-se através da “*integração vertical e horizontal das tarefas*” (Kovács, 1992, 2002).

Nesta articulação de conceitos, percebe-se que não há uma oposição entre a noção de competências e de qualificação profissional, antes uma integração: as competências traduzem-se na capacidade do indivíduo mobilizar saberes adquiridos (qualificação), nas experiências profissionais, nas diferentes trajetórias profissionais e em práticas de socialização adquiridas durante o percurso da vida, em acção (poder-se-á dizer: procurando resultados), a fim de resolver problemas que emergem da prática do trabalho.

Os aspectos integradores das competências face à qualificação que têm sido reconhecidos pelas organizações produtivas e instituições educacionais parecem, estar, por um lado, na ruptura paradigmática da relevância analítica da noção de qualificação profissional ancorada nos postos de trabalho (Paradeise & Lichtenberger, 2001), conferindo uma natureza estável entre o grau de complexidade das tarefas e os saberes resultantes de formações explícitas, passíveis de serem medidos ou certificados e na assumpção de um novo patamar de qualificação, associado ao *saber-fazer*, em ambientes com características marcadamente dinâmicas; e por outro lado, na emergência das competências que privilegiam a mobilização de saberes em acção, por vezes não sistematizados, que se manifestam nas situações concretas de trabalho e que exigem capacidades para reagir e responder de forma adaptativa, às situações, mesmo de forma imprevista.

Em síntese, estes aspectos integradores das competências face à qualificação são fomentados pelo reforço do investimento no desenvolvimento dos recursos humanos (capital humano⁵), ao nível, dos saberes, alinhados com a política organizacional (Davenport, 1999), face às exigências de desempenho dos novos papéis profissionais. Os perfis profissionais, tornaram-se cada vez mais variados em conhecimentos, por vezes complexos, e a promoção das novas competências, não dependem, apenas do sistema de ensino mas da formação que as empresas administram, tal como das também na relação com o contexto de trabalho, no qual o trabalhador aprende e desenvolve profissionalmente as suas competências, ao se

⁵ O termo de capital humano surgiu em 1961, num artigo denominado de “*Investment in Human Capital*” pelo economista Schultz (1961).

confrontar de forma reflexiva nas situações concretas. Este desenvolvimento não se pode fazer sem o suporte da organização (Mestre, 1995; Moniz, Kovács, Cerdeira, Urze, & Gomes, & Barroso, 2001): a difusão de formas de emprego e de organizações do trabalho qualificantes nas quais a situação de trabalho implica aprendizagem e desenvolvimento pessoal, só é passível de ser suportada pela organização caso o desenvolvimento de competências não seja alheio à sua política global.⁶

1.2. Contributos da Abordagem Comportamental

O estudo sobre competências, iniciou-se nos E.U.A no final dos anos 60 e princípio dos anos 70, (Bouteiller & Gilbert, 2005) período marcado pelos primeiros sinais em que as organizações se encontravam num mercado com exigências de maior competitividade e flexibilidade, onde os trabalhadores teriam o papel de gerir a imprevisibilidade nos contextos laborais. Alguns autores da psicologia americana, nomeadamente, Ghiselli (1956) e Mischel (1968,1973), contestavam o interesse dos traços de personalidade como preditores do desempenho e asseguravam que os resultados obtidos com a aplicação de testes de personalidade apresentavam fracas correlações com os resultados obtidos no desempenho da função (*citado em* Eysenck & Eysenck, 1980). Assim, a partir de uma revisão de estudos realizados sobre as práticas de recrutamento e selecção nos EUA, o psicólogo David C. McClelland (1973) chegou à conclusão de que os testes de aptidão e de conhecimento não prediziam o desempenho no trabalho nem o sucesso na vida e eram muitas vezes influenciados quando se tratava de grupos minoritários (Mitrani, Dalziel & Bernard, 1994). O desafio colocado a McClelland visava responder à seguinte questão: *se as medidas tradicionais de aptidão não podiam prever os desempenhos de sucesso no trabalho, então o que é que poderia fazê-lo?* Para responder a esta questão McClelland desenvolveu numa investigação que identificava, através de comparação de resultados nalguns indivíduos, um conjunto

⁶ Esta visão é reforçada por Fleury & Fleury (2001a) referindo que os modelos de competências nas organizações espelham e encontram-se alinhados com a definição das estratégias de negócio e das competências essenciais da organização.

de características de desempenho claramente diferenciadoras do sucesso e de um elevado desempenho e que não estivessem sujeitas à influência da raça, sexo ou de factores sócio-económicos. Esta técnica, denominada de *Critical Behavioral Interview* (Spencer & Spencer, 1993), baseava-se, essencialmente, numa orientação comportamental e permitiu construir um modelo de competências, ainda utilizado em algumas organizações, e que viria a ser denominado de *Job Competence Assessment Method (JCAM)*. Este modelo foi alvo de algumas críticas; no entanto constitui-se como uma abordagem fundamental nesta área do conhecimento, (Dubois, 1993) a qual tem sido a eleita por grande maioria das empresas, que aceitaram o desafio de integrar a gestão de competências como um factor decisivo de desenvolvimento e competitividade.

Com a publicação do artigo "*Testing for competence rather than intelligence*" na revista *American Psychologist* (1972) McClelland abriu caminho para estudos que visavam identificar que tipos de competências estão subjacentes a uma *performance* de sucesso, contribuindo manifestamente para o surgimento de metodologias e modelos genéricos de competências em que o desempenho efectivo é um elemento central na competência e que visam "*alcançar resultados específicos, com acções específicas, num dado contexto*" (Boyatzis, 1982, p.11). No âmbito desta abordagem comportamental, inúmeros são os estudos que têm por base as maiores pesquisas realizadas nos Estados Unidos (Boyatzis, 1982; McClelland, 1973; Schroeder, 1989; Spencer & Spencer, 1993), como também os contributos significativos do Reino Unido e de outras partes do mundo (Cockerill, 1989; Chong, 1997; Dulewicz & Herbert, 1999, *citado em Iversen, 2000*).

A abordagem comportamental, ancorada na análise da pessoa e dos seus comportamentos dum determinado contexto de trabalho, aglutina uma multiplicidade de dimensões que exibem relevância para o desempenho profissional. Não obstante a importância dos estudos realizados neste âmbito, e após a revisão da literatura sobre o tema, apenas serão objecto de reflexão, os modelos de Boyatzis (1982) e o de Spencer & Spencer (1993), cujos contributos

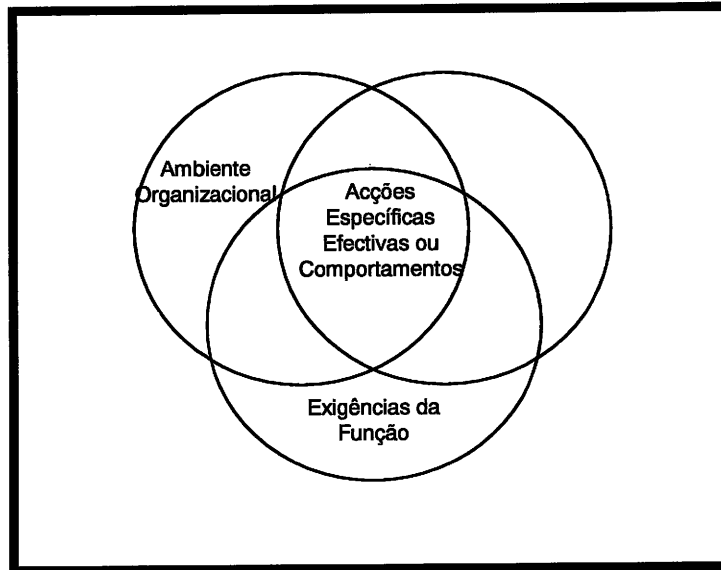


teóricos se têm assumido na literatura como os de maior relevância para a compreensão desta abordagem.

Para Boyatzis (1982) uma competência pode-se definir, como uma característica subjacente a um indivíduo e que tem uma relação de causa e efeito com o desempenho médio ou superior de uma função. Esta característica⁷ integra o indivíduo num determinado contexto de trabalho, e pode ser traduzida numa habilidade, num motivo, num traço, num conjunto de conhecimentos que a pessoa utiliza ou em aspectos de auto-imagem. As características que Boyatzis refere, com o pressuposto de aclarar o conceito, criam a distinção entre dois tipos de competências que são determinantes para a qualificação do desempenho: as “*competências superiores*” e as “*competências limiares*”. As “*competências superiores ou críticas*” são evidenciadas pela “*performance superior ou performance eficaz*” e as “*competências genéricas ou limiares*” constituídas pelos motivos, traços de carácter, conceitos de si próprio, atitudes, valores, conhecimentos essenciais ou ainda aptidões cognitivas ou comportamentais concorrem para a “*performance média*” (Boyatzis, 1982). A “*performance superior ou performance eficaz*” consiste para Boyatzis (1982, 1995), a base para alcançar resultados através de acções específicas, consistentes com as políticas e procedimentos da organização e encontra-se claramente articulada com as competências individuais de natureza crítica, com as solicitações da função e com as condições do ambiente organizacional. O seu modelo (*Figura 1*) sugere que as acções ou comportamentos específicos só podem alcançar a “*performance eficaz*” quando os três componentes críticos, do modelo forem consistentes, ajustados e interdependentes entre si [*Competências Individuais, Ambiente Organizacional e Exigências da Função*]. Caso uma destas dimensões não apresente consistência ou não se encontre devidamente presente ou articulada o resultado poderá ser um comportamento ineficaz (Boyatzis, 1982), apesar do modelo sugerir que se algumas dimensões forem bastante consistentes, ou congruentes, aumenta a possibilidade de ocorrência de um desempenho efectivo.

⁷ São características subjacentes que podem ser inconscientes e a pessoa pode ser incapaz de articulá-las ou descrevê-las, ou podem ter uma dimensão consciente (Boyatzis, 1982).

FIGURA 1: Modelo do Desempenho Efectivo no Trabalho



Fonte: Boyatzis (1982, p.13)

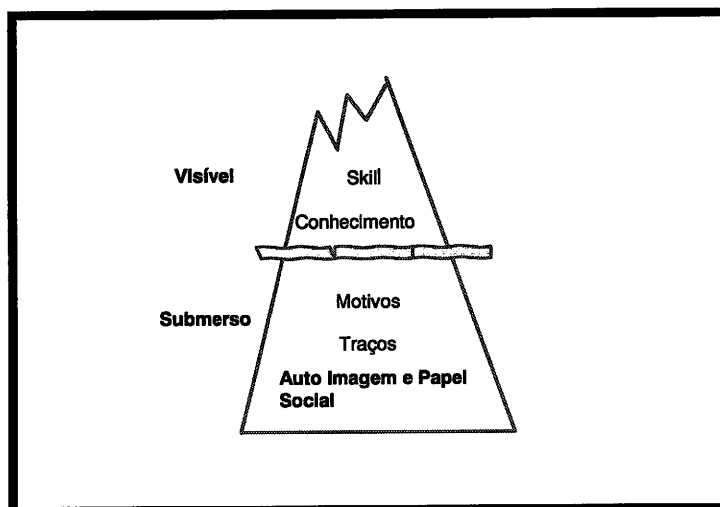
Mais tarde Spencer & Spencer (1993), vêm retomar esta definição, propondo que “*competência é uma característica intrínseca de um indivíduo que apresenta uma relação de causalidade com critérios de referência de efectivo desempenho, numa dada situação*” (Spencer & Spencer, 1993, p.9). Também categorizam as competências em competências essenciais⁸ e diferenciadoras: as essenciais correspondem às características (conhecimento ou comportamentos básicos) que cada pessoa no seu trabalho precisa para que este seja minimamente efectivo, mas que o não distingue de superiores ou médios desempenhos, enquanto as competências diferenciadoras, são aquelas capazes de distinguir os superiores de médios desempenhos.

Estes autores analisaram os dados dos estudos efectuados tanto por McClelland como Boyatzis para a “*McMer & Company*”, e tendo por base a definição de Boyatzis vão mais longe ao propor um modelo explicativo do desempenho humano nas organizações, que se baseia na arquitectura da competência humana que pode ser definida segundo camadas, onde, tal como num *iceberg*, apenas a camada superior é perceptível (*Figura 2*). As competências existem, assim, num indivíduo a

⁸ Competências *limiadas* segundo Boyatzis

dois níveis diferentes: nível consciente (parte do iceberg acima da linha de água) e o nível inconsciente (parte submersa do iceberg).

FIGURA 2: Modelo do Iceberg



Fonte: Spencer & Spencer (1993, p.11)

No nível inconsciente, estão presentes os motivos, traços, auto-imagem e papel social (Spencer & Spencer, 1993, p.9-10) que predizem efectivamente a *performance* elevada, pois é neste nível que estão incorporadas as convicções e características mais profundas e duradouras, definidoras da personalidade dos indivíduos; no entanto só por si não podem predizer desempenhos superiores, porque têm que estar consistentes com os elementos manifestos no nível do consciente. No âmbito do seu modelo Spencer & Spencer (1993) aludem que o recrutamento efectuado, tendo como base a parte visível, constituída pelos conhecimentos e comportamentos, por ser mais susceptível de ser alterada, particularmente através de acções de formação e de *coaching*, é menos fiável. Sugerem, neste sentido, a forma de garantir que se recrutem indivíduos com características predictoras de uma *performance* elevada e que sejam coincidentes com os objectivos da organização: o processo de recrutamento deverá incidir principalmente nas características presentes na parte submersa do Iceberg (motivos, traços, auto imagem e papel social), ou seja, na parte duradoura que dificilmente se alterará.

A definição de competência, é então enfatizada pelos elementos preditores, diferenciadores e explicativos de elevados e médios desempenhos individuais e pela importância das relações causais, mobilizadas pelas características dos sujeitos, pelos motivos, traços e auto-imagem, que conduzem a determinados comportamentos e acções que evidenciam a integração de habilidades e conhecimentos e que implicam sistematicamente a orientação para resultados.

A abordagem comportamental da competência, aponta para a explicação de que o desempenho individual é determinado, em última instância, pelas características individuais fortemente associadas aos aspectos da personalidade, não obstante o facto de situarem sempre o contexto do trabalho como referencial para sustentar as competências relacionadas com o sucesso. Alguns autores evidenciam, como é o caso de Warr & Connor (1992) que esta abordagem se aproxima dos modelos tradicionais de avaliação psicológica e comportamental dos indivíduos, não havendo uma clara relação entre as competências enquanto construto, os construtos psicológicos (traços, motivos, habilidades) e o desempenho profissional. Este aspecto conceptual, tem sido alvo de grande controvérsia, nomeadamente devido à eficácia das competências nos processos de avaliação, como alicerce da GRH, que ao se centrarem nas competências “submersas ou subterrâneas”, conduzem a apreciações subjectivas de difícil avaliação não se articulando com o desempenho no trabalho e com as relações entre as tarefas, o que poderá enfraquecer a intervenção, em contexto organizacional, da GRH.

Deve-se contudo reconhecer que outros autores, tais como Bartlett & Goshal (1997), Cheetham & Chivers (1998) e Thompson, Lindsay & Stuart (1996) têm construído bases teóricas inovadoras sobre competências, ancoradas noutras abordagens: funcionais, situacionais e construtivista tal como evidenciam Cascão (2004) e Iversen (2000), ficando visível, que as alterações sucessivas ocorridas no contexto social e económico, e a maior pressão para a competitividade organizacional, têm conduzido, nestes últimos anos, à centralidade deste tema.

A abordagem funcional está essencialmente orientada para a definição de um nível mínimo e aceitável de padrões de desempenho, numa tarefa ou posição específica, e para a identificação dos tipos de competências necessárias para desempenhar a função e ir ao encontro dos padrões de desempenho previamente definidos (Bartram, 1996; Iversen, 2000); porém, ainda existe pouca investigação que suporte a assumpção teórica da correlação de que o sujeito que tem as competências necessárias irá produzir um melhor trabalho do que aquele que não as possui. Também nesta abordagem, o contexto não é tido em consideração, e vários autores, sublinham que o exercício da função não pode estar isolado do contexto, não se podendo ignorar as dimensões sociais e relacionais (Belbin, 1981; Kakabadse, 1991; Katzenbach & Smith, 1992 *citado em* Iversen, 2000). Alguns autores (Bartlett & Goshal, 1997; Gay, 1995; e Morgan's, 1988) referenciam que os factores situacionais, de função para função variam significativamente o que torna inviável a existência de uma relação de competências relevantes para a maior parte das funções (*citado em* Iversen, 2000).

A abordagem situacional releva a importância dada aos factores situacionais e à identificação da ligação entre esses factores e as competências necessárias para um desempenho superior. Alguns investigadores defensores desta abordagem utilizam definições de competências baseadas em comportamentos o que nos poderia levar a integrá-los na abordagem comportamental; todavia, os seus estudos apresentam uma orientação clara para o estudo da influência entre os factores situacionais e as competências necessárias para um desempenho superior. Thompson, Lindsay & Stuart (1996) estudaram as competências para os níveis de topo da organização, quer em grandes como em médias empresas, e concluíram, após comparação entre os resultados dos seus estudos com as pesquisas de outros autores, como por exemplo com as pesquisas de Boyatzis, (1982) e de Schroeder (1989), que algumas competências se mantinham invariáveis para as várias funções e outras variavam em função de factores, como por exemplo, a origem da organização (Thompson, 1996). Até ao momento, apesar desta abordagem ser genericamente aceite, não existem no âmbito da operacionalização destes conceitos muitas investigações.

A abordagem construtivista da aprendizagem, por último, encontra-se ancorada no pressuposto de que as pessoas nas organizações, deverão estar num processo de permanente aprendizagem, numa perspectiva dinâmica, alterando os seus comportamentos em função das necessidades e do resultado da interacção com o contexto. Alguns autores, (como exemplo, Hyland, 1994 e Hodkinson & Issitt, 1995, *citado em* Cascão, 2004), neste âmbito, defendem uma concepção holística das competências, ou seja, defendem que a continua aprendizagem decorre de competências adquiridas e desenvolvidas não só no contexto organizacional mas noutros contextos, nomeadamente no contexto escolar, reduzindo assim a fronteira entre a formação profissional e o ensino.

2. Competências em Dave Bartram

O conceito de competência desenvolvido por Bartram, Robertson & Callinan (2002), diferencia-se do conceito difundido na abordagem comportamental, e por isso a sua interpretação ganha maior amplitude no contexto actual. Os resultados das acções, a descrição e estabelecimento de requisitos para as funções e a distinção entre competências e desempenho como conceitos independentes e diferenciados são aspectos inovadores desta abordagem. Definem competência “*como um conjunto de comportamentos que são essenciais para a produção dos resultados desejados*” (Bartram et al., 2002, p.7) e que “*não se define pelo comportamento ou desempenho, mas antes pelo repertório das capacidades, processos e respostas que constituem o elo fundamental na cadeia do desempenho das pessoas e o instrumento chave para diferenciar as pessoas umas das outras*” (Bartram, 2004b, p.246). As competências surgem assim associadas a um repertório de comportamentos, que se articulam num âmbito e a variedade de comportamentos que se podem desempenhar e com as consequências ou resultados que se podem atingir. Os “*resultados*” são, assim, consequências ou objectivos de comportamento, que são definidos, explícita ou implicitamente, pelo indivíduo, pela hierarquia, ou pela organização. O autor faz um paralelo com o repertório musical de um músico: um músico actua utilizando um conjunto de estilos e conteúdos, os quais serão avaliados por outros, sejam eles bons ou maus ouvintes. Esse desempenho faz parte

do repertório musical e é uma consequência das suas competências como músico. A competência será assim a capacidade e habilidade de transferir conhecimentos e habilidades para uma melodia e afasta-se totalmente do significado de desempenho e o desempenho será, tão só, um conjunto de comportamentos que serão julgados e classificados por outros (Bartram et al., 2002).

Embora o conceito de competência em Bartram et al., (2002) se centre em características multi-dimensionais dos indivíduos, de natureza psicológica, que resultam em desempenhos efectivos, afasta-se claramente dos construtos psicológicos das abordagens comportamentais, por não se poder avaliar e medir a competência, *per si*, fora do contexto de trabalho, mas sempre em relação ao seu significado para o trabalho, por relação aos requisitos das funções e às características da organização. Para uma plena compreensão do conceito não é suficiente articular as situações de trabalho/requisitos de trabalho com os comportamentos, é necessário distinguir esses comportamentos das suas consequências.

Campbell (1990), apresenta na sua teoria sobre o desempenho algumas semelhanças e alguns antagonismos face à abordagem de Bartram e *colaboradores* em termos de construtos teóricos que poderão maximizar a compreensão do referencial teórico eleito para esta dissertação. A aceção de comportamentos, ou competências, para Bartram, com efeito, têm o mesmo significado do conceito de *desempenho* para Campbell (1990), ou seja, reflecte os comportamentos que os sujeitos adoptam para atingir um objectivo específico da organização – estes objectivos podem ser acções para alcançar resultados de negócio ou acções que visem suportar a operação global da organização (Rotundo, 2002).

Campbell (1990), fez a distinção entre desempenho (comportamento) e as consequências do desempenho: resultados. “*Desempenho é comportamento. É alguma coisa que as pessoas fazem, que é reflectida nas acções que tomam e que podem ser observadas; O desempenho não é a consequência (s) ou a regra (s) da acção*” (Campbell, 1990, p.704), (...) *é a acção em si mesma, e consiste nas acções*

relevantes para o alcance dos objectivos da organização” (Campbell, 1993 citado em Bartram, 2003a, p.4). O conceito de “resultado”, como uma consequência do comportamento, não atesta qualquer distinção comparativamente com Bartram, podendo ser encarado, no mesmo sentido, como elemento pivô para a construção da competência.

A abordagem de Campbell vem deste modo, reforçar um dos objectivos da conceptualização de Bartram, ou seja, a criação de uma orientação específica relativa aos comportamentos nas organizações que podem encorajar os seus membros para procurar alcançar os objectivos organizacionais. Ainda o apelo para a distinção entre resultados e comportamentos serve para lembrar a importância do adequado balanceamento entre a utilização do repertório de capacidades face aos resultados alcançados, por contraposição, à baixa eficácia daqueles, cujos resultados não são coerentes entre o esforço de investimento colocado na acção e os objectivos a alcançar.

3. Categorização de Competências e Conceitos Complementares

A partir da necessidade de adequar os trabalhadores à emergência dos novos paradigmas económicos, com quadros de referencia comportamentais e de especialização mais abrangentes, surge a centralidade nas competências (na sua categorização e conceitos complementares) e nos modelos de competências que, ao invés das qualificações, rapidamente passaram a ser instrumentalizados pela GRH, (Recrutamento & Selecção, Formação...) (Arruda, 2004) e sobretudo pela organização do processo de trabalho, impondo uma forte componente de orientação para o individuo, no alcance dos objectivos e metas propostas, em articulação com os interesses e objectivos da organização.

3.1. As Competências Core e Competências Transversais

Embora existam várias categorizações de competências, que classificam as competências a partir das suas características comuns, e que revelam coerência quanto aos aspectos intrínsecos dos seus significados, apenas se irão apresentar duas diferentes tipologias: “*competências nucleares*” ou “*competências core*” e as “*competências-transversais*”, por marcadamente assumirem maior preponderância para o presente quadro teórico, por um lado, devido à grande difusão destes conceitos e por outro lado, devido ao facto dos seus significados e os seus construtos catalizarem a importância dos recursos humanos no desenvolvimento das capacidades profissionais para assegurar a competitividade empresarial. O conceito de “*core competencies*” proposto por Prahalad & Hamel, (1990), surge para dar resposta a uma envolvente sócio-económica marcada pela competitividade e pela mudança rápida e constante, onde a gestão se tornou mais diversificada e complexa. As organizações passaram a estar orientadas para o cliente, (Druker, 1998, Porter, 1990), integrando conceitos de ética, valores e responsabilidade social. Com a globalização, as culturas e multi-culturas ganharam preponderância e surgiram nas organizações a crescente diversidade de respostas aos desafios que são colocados, pela presença de diferentes “*background*”, culturais (Baruch, 2004). As “*organizações qualificantes*” chamadas de organizações do século XXI ou “*Empowered Organizations*” (Jay, 2001), criam um “*ambiente de aprendizagem total*”, estimulam a auto aprendizagem e favorecem as aprendizagens colectivas. Este novo cenário de organizações, apostadas na inovação tecnológica, na integração de recursos humanos qualificados, na descentralização e na gestão participativa, na valorização do aumento da qualidade de vida no trabalho e da utilidade social e ecológica dos produtos, como meios para alcançar as vantagens competitivas num mercado mais global, introduziram uma ruptura de fundo na cultura de gestão, no estilo de liderança dominante e fizeram emergir uma economia com elevado coeficiente de conhecimento.

Esta economia exige competências diferentes, as quais se constituem como chave e distintivas para enfrentar com sucesso o contexto actual. A problemática das

competências core situa-se neste contexto e segundo Prahalad & Hammel (1990), a sua identidade evidencia-se no valor distintivo percebido para o cliente. Esta valoração distingue claramente as *competências core* de outras competências necessárias à existência da organização, mas não é, suficientemente central para manter a posição competitiva da organização no mercado. Prahalad & Hammel (1990) definem as *competências core*, num modelo integrador, como recursos intangíveis que:

- a) em relação aos concorrentes são difíceis de ser imitadas;
- b) em relação a mercados e clientes são os recursos essenciais para que a empresa possa oferecer produtos/serviços diferenciados; e
- c) em relação ao processo de mudança e evolução da própria empresa são o factor fundamental da flexibilidade que permite a exploração de diferentes mercados.

Estão assim relacionadas como um conjunto de habilidades, tecnologias, processos e soluções organizacionais, único e distintivo, que pode estar localizado em qualquer função na organização, desde as funções de gestão às funções de natureza administrativa, dependendo da estratégia competitiva escolhida pela organização. Para além desta caracterização e de acordo com os autores as *competências core* têm que ser desenvolvidas quer a curto quer a longo prazo.

Os elementos estratégicos e organizacionais em que o conceito de *competências core* assenta apontam não só para significados comuns mas para outras denominações de competências (*p.ex. as competências estratégicas ou críticas*) por sustentarem o desenvolvimento coordenado de recursos estratégicos da organização e apoiarem no alcance das suas metas. Fleury & Fleury (2001b) sintetizam o modelo protagonizado por Prahalad & Hammel (1990) numa dinâmica entre as competências organizacionais, as competências individuais e a estratégia da empresa. Se por um lado, adicionam valor económico à organização, por outro, e

não menos relevante, devem adicionar valor ao indivíduo, ou seja, às pessoas que ao desenvolverem competências *nucleares* para o sucesso da organização estão também a investir em si próprias, não só como elementos constituintes da organização, mas como pessoas com capacidade de fazer uso dessas competências noutros contextos da sua vida profissional e social.

Na dinâmica entre estes conceitos, considera-se que o surgimento dos modelos de competências universalmente aplicáveis - são instrumentos de operacionalização, valorização e identificação das *competências core* para a organização, os quais reflectem os valores e as competências distintivas e críticas da organização e que segundo Lahti (1999), integram conseqüentemente, as competências individuais nestas competências organizacionais. A construção destas abordagens terá que ter sempre como pressuposto o alinhamento das *competências core* ou *nucleares* com as estratégias competitivas da organização. A compreensão da articulação entre as *competências core* e a estratégia da empresa, num processo de aprendizagem permanente, parece, segundo esta perspectiva, ser o elemento central para a competitividade. Se a organização se “*esquecer*” de associar a estratégia, (apenas como exemplo) a uma das competências que fazem a diferença a nível da excelência organizacional, não a desenvolvendo ou não a valorizando, os resultados da empresa não serão decerto sustentados.

Para além do enquadramento estratégico em que as *competências core* se situam e dos contornos que este conceito envolve interessa caracterizar as *competências transversais* por terem uma presença constante nos modelos de competências e ainda por se considerar que são a chave para o desenvolvimento organizacional e para a criação de uma cultura interna de gestão por competências (Rey,1996).

Apesar da ausência de uma designação comum e de uma tipificação estabilizada, as *competências transversais*, (são chamadas por vezes de *competências-chave*) nas diferentes designações utilizadas, sublinham três aspectos consensuais (Gomes, 1999):

- a) A convicção generalizada da importância das *competências transversais* integrem o portefólio de competências dos indivíduos;
- b) A convicção generalizada da sua não tecnicidade, ou seja serem competências independentes dos processos técnicos;
- c) E a convicção generalizada que são competências que se inscrevem numa dimensão intrinsecamente pessoal, ou seja, situadas no plano do *saber-ser*.

As *competências transversais* não devem estar relacionadas com contextos, profissões ou processos de trabalho particulares e devem dotar os indivíduos de habilidades ou capacidades transferíveis, de um contexto para outro contexto, de forma a garantir a estes a capacidade de adaptação e de reacção face a situações imprevistas. Devem ser adquiridas através de conteúdos disciplinares, metodologias de formação adequadas e de modelos de organização do trabalho qualificantes. Devem ser reinterpretáveis em função dos contextos e das profissões ou empregos, ou seja, devem ser adaptativas e resultado de combinações específicas dos saberes e por último, devem integrar uma dimensão dinâmica e evolutiva (Suleman & Lopes, 2000).

Podem ser vistas como um “conjunto de conhecimentos e capacidades que deve ser detido por qualquer indivíduo para entrar e/ou manter-se no mercado de trabalho” (Suleman & Lopes, 2000, p.94). São essencialmente constituídas por competências de gestão, liderança e outras de natureza comportamental, e podem por vezes englobar competências técnico-profissionais, tais como conhecimentos linguísticos e informáticos (Suleman & Lopes, 2000; Valente, 1999) que apesar de ligados à especificidade empresarial e ao poderem contribuir de uma forma decisiva para a competitividade de uma dada empresa, são transferíveis. Os conhecimentos, integrados nestas competências, pressupõem sempre que estes poderão ser transferidos para outros contextos, dentro ou fora da própria empresa. O aprofundar desta problemática tem levantado algumas críticas quanto à dificuldade de transferibilidade de conhecimentos, (Campbell & Goold, 1997; Norris, 1991 citado

em Cascão, 2004) por oposição a um largo número de autores que apontam como possível incorporar características comuns em diferentes trabalhos, em diferentes departamentos, em diferentes sectores de actividade e em diferentes organizações.

A noção de *competência transversal*, face às novas exigências do mercado, é talvez a mais adequada para operacionalizar o conceito de mobilidade profissional.⁹ As *competências transversais*, na sua diversidade, funcionam como alavancas para a mobilidade profissional, nas formas mais complexas que hoje em dia esta assume, sejam, em espiral ou lateral, interna ou externa, por contraposição à concepção tradicional, de mobilidade vertical de carreira, onde é determinante a complexidade e a especialização das competências. Nesta perspectiva, a construção e/ou mobilização de *competências transversais* potencia o percurso em espaços de evolução profissional segundo uma dupla lógica: uma lógica de fileira profissional no interior de uma mesma família e uma lógica de mobilidade “*transversal*” a outros domínios profissionais.

Da articulação entre estes conceitos, poder-se-á salientar alguns aspectos e/ou análises que estão na base da sua identidade. O primeiro aspecto é que a competência, pode assumir diferentes configurações: desde a dimensão individual à dimensão organizacional¹⁰. A dimensão individual da competência envolve um conjunto de habilidades e capacidades a montante, que necessitam de mobilização para a acção para se alcançar os objectivos pretendidos. A dimensão organizacional das competências remete-nos para o desempenho organizacional. Embora as origens destas dimensões sejam distintas, alguns autores tendem a integrar a dinâmica que estas encerram. O segundo aspecto é que a transversalidade das competências serve quer às competências de natureza individual e quer às de natureza organizacional, ou seja, podem ser utilizadas ao serviço da organização, nomeadamente quando estas necessitam de criar mobilidade funcional interna bem

⁹ A mobilidade é um conceito recorrente quando falamos em competências transversais.

¹⁰ Alguns autores utilizam a palavra *competency/competencies* para designar as competências individuais e *competence/competences* para expressar a perspectiva organizacional.

como podem ser utilizadas ao serviço dos indivíduos, especialmente para aumentar o nível de empregabilidade e de mobilidade profissional quer interna quer externa.

3.2. Complexidade e Criação de Valor

Um outro conceito complementar e mais abrangente aos enunciados anteriores, ainda abordado, e que contribui para uma visão holística da competência é o conceito de *complexidade*. Os diferentes níveis de complexidade em que as pessoas exercem a sua actividade têm sido alvo de inúmeras investigações, nomeadamente na articulação com o conceito de carreira. Autores como Elliot Jaques (1996) têm desenvolvido abordagens assentes em estudos organizacionais, em que o desenvolvimento profissional pode ser visto como uma trajectória em que o indivíduo actua em patamares diferenciados de complexidade, aumentando os níveis de complexidade ao longo do percurso profissional. Dutra, Hipólito & Silva, (2000) corroboram esta perspectiva, ao salientarem que o percurso profissional depende do nível de complexidade a que as pessoas estão expostas. Para estes autores não basta ter habilidades ou capacidades, é necessário que a empresa, conceda espaço ao indivíduo para assumir as suas atribuições e responsabilidades baseadas, não nas suas funções, mas, nas solicitações da organização e na capacidade do indivíduo em dar resposta a estas solicitações. Por outro lado, para se compreender a complexidade, convirá fazer a associação com a acção de adicionar valor à organização (Dutra et al., 2000). Quanto maior complexidade existir ao nível das atribuições e responsabilidades, maior será a necessidade de exercitar competências em níveis mais elevados de complexidade e abstracção, e maior valor poderá ser adicionado ao negócio. Esta afirmação, embora de carácter generalista, ganha pertinência teórica quando se observa empiricamente os níveis hierárquicos presentes nas organizações e a valorização salarial dada às funções com responsabilidades de maior complexidade.

Poder-se-á concluir nesta linha de investigação que as competências não têm qualquer significado se não forem utilizados como sinergias face a operações particulares orientadas para a organização e geradoras de valor, e que o

desenvolvimento profissional é entendido como um factor ou um resultado do conjunto de níveis/ graus de complexidade por que passa o indivíduo, de forma a que possa desenvolver e mobilizar as suas competências (Dutra et al., 2000).

Aparentemente esta abordagem expressa apenas no plano conceptual, parece sugerir uma orientação para trajectórias de carreiras previsíveis onde a “*complexidade*” das competências seria gradativa e acumulável. Porém, independentemente dos vários cenários futuros, pode-se conquanto afirmar que a sociedade e as organizações caminham para uma maior complexidade das relações humanas, com implicações ao nível da diversificação do mercado de produtos e serviços e das alterações das estruturas organizacionais, onde as trajectórias profissionais resultantes de aprendizagens diferenciadas, são tendencialmente mais imprevisíveis, o que contraria a visão das carreiras profissionais verticais e programadas.

4. Alinhar a Estratégia Competitiva às Competências na Organização

Conforme salientam Pilbeam & Corbridge (2002) nos anos 80 a emergência da GRH, com ênfase nas pessoas como um recurso estratégico das organizações, reflecte uma nova fase da GRH, com acento no desenvolvimento das pessoas, nas suas competências e nos seus talentos, como factores críticos e diferenciadores das organizações de maior ou menor sucesso (Walker, 1992). Prahalad & Hamel (1990) chegaram mesmo a afirmar que as organizações, que concorrem entre si por mercados e clientes, num contexto de elevada globalização e de grande competitividade nos mercados mundiais, têm sido levadas também a competir pelo recurso, elevado, à categoria do mais importante de todos e elemento chave de diferenciação estratégica: *o talento humano*.

O aparecimento destas novas concepções acerca do contributo e da importância das pessoas¹¹ para a prossecução dos objectivos das organizações tornaram reconhecida

¹¹ Houve tempo em que se utilizou a expressão *gestão de pessoa*. Mais tarde, até aos dias de hoje, passou-se a utilizar a designação de gestão de recursos humanos, mas actualmente, começa-se a enfatizar a expressão *gestão das pessoas*. Apesar das diferenças de significado que cada uma das

a função de GRH e exigiram um maior aprofundamento e integração entre a gestão estratégica da organização e a gestão das pessoas (Bilhim, 2001). Esta sinergia existente é entendida deste ponto de vista como a base para o desenvolvimento da gestão estratégica de recursos humanos que diferencie a organização dos seus competidores (Armstrong, 2003), na qual a envolvente, como a cultura organizacional, a missão e os valores da organização, constituem os principais elementos de articulação das políticas e actividades da GRH com a estratégia explícita do negócio. Em suma, dever-se-á afirmar, que, em particular, na gestão estratégica de recursos humanos, a ênfase no *talento humano* e no desenvolvimento das pessoas, ou seja nas suas competências, vem acentuar mais significativamente a relação entre a organização e os seus trabalhadores e torna a gestão de competências o núcleo central da função da GRH, o que permite hoje-em-dia explicar melhor a relação existente entre as actuais práticas de gestão e as características organizacionais.

Crescem as organizações que adoptam as mais recentes práticas da GRH, baseadas na gestão de competências (Horton, 2002; Sanchez, 2000) e que favorecem os conceitos estruturantes da produtividade, da flexibilidade, da transferibilidade e da polivalência, face ao forte mercado concorrencial onde imperam os elevados padrões de desempenho organizacional em oposição aos antigos sistemas de análise, descrição, qualificação de funções, orientadas para a tarefa, pouco hábeis na valorização da mobilidade e da gestão de carreira dos trabalhadores, associada ao desempenho e à aquisição de novas competências (Torrington, Hall, & Taylor, 2002). Diversos são os autores, como é o caso de Duarte (2004), Yeung, Brockbank, & Ulrich (1994), Fleury & Fleury (2001a) e Prahalad & Hamel (1990) que salientam a recente tendência para a alteração das práticas de GRH, através da utilização de novas técnicas, para identificação de pessoas com potencial de crescimento na carreira, com espírito de iniciativa e pensamento estratégico e da criação de processos de desenvolvimento individual alinhados com a definição das estratégias de negócio e das competências *nucleares* da organização.

três expressões possa veicular, hoje, concorda-se que a gestão das pessoas representa uma componente fundamental de qualquer estratégia organizacional.

Ao definir a sua estratégia competitiva (excelência operacional através da competição com base no custo, inovação no produto e orientação para o cliente), as organizações identificam as *competências essenciais* do negócio e as necessárias a cada função. A partir destas são definidas as competências individuais necessárias à organização que serão utilizadas, “moldadas” e desenvolvidas tendo em vista os objectivos e missão da empresa. Se a utilização das competências dos trabalhadores na empresa - dos seus saberes em acção, dos seus talentos, da sua capacidade de inovar, da sua criatividade e da sua autonomia - implica, em geral, a responsabilidade da empresa (ou não, dependendo do interesse da própria organização e do espaço dado ao desenvolvimento profissional) – com os processos de formação/construção das competências, não se pode porém deixar de se atribuir aos trabalhadores a responsabilidade individual de actualizar e validar regularmente a sua "*carteira de competências*" para evitar a obsolescência e manter a sua empregabilidade. . “*Deste conjunto de aspectos decorre a importância cada vez maior que o auto-desenvolvimento de cada indivíduo assume no meio em que este desenvolve e executa o seu trabalho, gerando condições que permitem, em parte, gerir a sua carreira*” (Duarte, 2004, p.553). Assim pode-se concluir que o desenvolvimento de carreira parece, neste contexto, ser um desenvolvimento a longo prazo dos trabalhadores para o propósito primeiro de alcançar os objectivos da empresa (Niles, 1998) e que o capital humano (Becker, 1993)¹² das empresas, precisa ser mobilizado e actualizado constantemente para garantir a "*vantagem competitiva*", necessária à forte concorrência no mercado global, quer em benefício da empresa quer do trabalhador.

5. Os Modelos de Competências nas Organizações

Não obstante a elevada produção científica acerca das competências essenciais às organizações, é importante salientar-se que a maioria destas contribuições teóricas existentes sobre gestão e organização se pautam por paradigmas concentrados no

¹² Beker (1993) refere que é apelidado de capital humano porque as pessoas não se podem separar do seu conhecimento, capacidades, saúde, ou valores tal como se podem separar dos seus recursos físicos e financeiros.

passado. Com a construção dos modelos de competências nos anos 70, baseados na metodologia de *Job Competence Assessment Method* (JCAM), as competências individuais passaram a ser orientadas para o futuro, como meio de adaptação dos comportamentos às rápidas mutações do contexto (Dubois & Rothwell, 2004; Yeung, 1996).

Strebler et al., (1997) (citado em Pilbeam & Corbridge, 2002), definem o conceito de modelo de competências como uma lista de competências, mas também, como uma ferramenta através da qual as competências podem ser expressas, avaliadas e medidas. São, genericamente, requisitos *standards* de exigências comportamentais, técnicas ou cognitivas, para o desempenho de funções e que ilustram a forma como as coisas são/devem ser feitas na organização. Os modelos de competências, segundo Rothwell & Lindholm (1999), têm a função de distinguir os desempenhos excelentes (*best-in-class*) de outros desempenhos. Estes autores chamam ainda a atenção como estes modelos evoluíram de uma abordagem sobre o desempenho profissional para uma abordagem sobre o desenvolvimento do desempenho organizacional.

5.1. Categorizações de Modelos de Competências

Desde os anos 70 que foram construídos vários modelos de competências e utilizados por inúmeras organizações e com metodologias diferenciadas. O *JCAM* tem assumido uma elevada importância, neste âmbito, uma vez que os restantes são apenas variantes deste. Este modelo que utiliza procedimentos empíricos rigorosos e que “*determina quais as competências que potenciam performances elevadas e que distingue esse desempenho das médias dos desempenhos*” (Dubois, 1993, p.3), baseia-se na utilização de um método rigorosamente analítico que ajuda a determinar com sucesso, competências que permitem diferenciar um desempenho médio de um desempenho superior, a partir de entrevistas sobre a dimensão do desempenho no trabalho, quer em relação àqueles que têm um desempenho médio quer em relação àqueles que têm um desempenho superior. A análise de variância simples às competências identificadas pelo grupo e a análise dos resultados das

entrevistas, para determinar as competências críticas que possibilitam uma performance elevada, são bases para determinar as competências (Dubois, 1993). A partir do momento em que estas competências são identificadas, procede-se à construção do modelo de competências de trabalho, que irá ser validado, para verificar se as competências listadas estão adequadas às funções para que foi construído.

O *Modified Job Competence Assessment Method* é idêntico ao *JCAM*, porém, em vez das entrevistas serem conduzidas presencialmente, estas podem ser descritas, ou gravadas pelos entrevistados, sendo posteriormente enviadas ao entrevistador (Spencer & Spencer, 1993). Permitem reconstruir as experiências de trabalho dos entrevistados, mas, muito frequentemente, com menos detalhe do que nas entrevistas presenciais.

O *Generic Model Overlay Method* é um método alternativo que não requer que sejam seguidos os vários passos de pesquisa do *JCAM* para desenvolver um modelo de competências. Baseia-se na utilização ou na transposição de um modelo de competências já existente noutra organização, que é posteriormente ajustado à função e organização para a qual é pretendido. Segundo Spencer & Spencer (1993), a dependência de um modelo de competências já existente não é tão problemática como pode aparentar. O modelo pode ser modificado para a ir ao encontro das exigências organizacionais internas e, apesar das possíveis limitações, pode ser uma abordagem adequada, evitando o custo de desenvolver de raiz um modelo de competências.

O *Customized Generic Model Method* assenta na procura da identificação de um universo de competências genéricas, capazes de caracterizar com sucesso indivíduos com desempenhos elevados ou médios no exercício de uma função.

O *Customized Generic Model Method* assenta na procura da identificação de um universo de competências genéricas, capazes de caracterizar com sucesso indivíduos com desempenhos elevados ou médios no exercício de uma função. A lista universal

TABELA 1: Análise Comparativa dos Modelos de Competências

	<i>Job Competence Assessment Method (JCAM)</i>	<i>Modified Job Competence Assessment Method</i>	<i>Generic Model Overlay Method</i>	<i>Customized Generic Model Method</i>	<i>Flexible Job Competency Model Method</i>
Criação do Modelo	Criado de Origem.	Criado de Origem.	O modelo já existe internamente; Transposição de um modelo externo.	Criado de Origem.	Criado de Origem.
Identificação dos Critérios de Medição	Identificar os componentes da função (<i>tarefas, atividades, papéis, ambiente organizacional e resultados</i>).	Identificar os componentes da função (<i>tarefas, atividades, papéis, ambiente organizacional e resultados</i>).	Complementar a informação ao nível organizacional estratégico.	Identificar os componentes da função; Realizar pesquisa que permita possuir um grupo de competências inicial;	Identifica os componentes da função; Preparar portfólio da informação.
Análise dos elementos que compõem a função	Criação de um grupo de trabalho que cria uma lista de competências que conduzem a desempenhos superiores	Criação de um grupo de trabalho que cria uma lista de competências que conduzem a desempenhos superiores.	Criação de um grupo de trabalho que cria uma lista de competências que conduzem a desempenhos superiores.	Criação de um grupo de trabalho que cria uma lista de competências que conduzem a desempenhos superiores.	Fazer pressuposições presentes e futuras sobre a função no contexto da organização; Desenvolver um menu de resultados; Definir papéis a serem desempenhados na função.
Entrevistas	Aplicação de Entrevistas comportamentais a trabalhadores com desempenho médio.	Aplicação de Entrevistas comportamentais através de quatro alternativas: Gravação por vídeo; Electronicamente; Via Telefone; Gravação por cassete;	Não se aplicam.	Aplicação de Entrevistas comportamentais a trabalhadores com desempenho superior ou médio; OU Criação de um grupo de trabalho especializado.	Não se aplicam.
Critérios Estatísticos	Utilizam-se métodos estatísticos para identificar competências críticas: Análise de Variação Simples.	Utilizam-se métodos estatísticos para identificar competências críticas: Análise de Variação Simples.	Não se aplicam. Superiores e Subordinados encaram o modelo como uma lista de Competências e dialogam sobre a importância e pertinência de cada uma para a função em causa.	Utilizam-se métodos estatísticos para identificar competências críticas: Análise de Variação Simples.	Utilizam-se métodos estatísticos para identificar competências críticas. Análise de <i>clusters</i>
Modelo de Competências	Documenta relações causais entre competências e desempenho.	Documenta relações causais entre competências e desempenho.	Documenta relações causais entre competências e desempenho.	Documenta relações causais entre competências e desempenho.	Documenta relações causais entre competências e desempenho.

Fonte: Spencer & Spencer (1993) e Dubois (1993)

de competências é então interpretada à luz da função e de acordo com o contexto organizacional em que esta se insere. Este método produz um modelo de competências sustentável organizacionalmente, composto por uma listagem de competências específicas, que caracterizam indivíduos com desempenhos de sucesso. Todavia, se estas competências não estiverem presentes, o desempenho superior na função poderá ficar comprometido (Dubois, 1993).

O *Flexible Job Competency Model Method* circunscreve-se ao levantamento de competências que a organização irá necessitar futuramente para um desempenho de excelência, através da utilização de cenários actuais e futuros sobre a função e a organização. Segundo Spencer & Spencer (1993) este método pode ser bastante útil uma vez que os modelos de competências podem ser construídos para funções que ainda não existem.

5.2. A Emergência dos Modelos Empíricos de Competências

O desafio da abordagem por competências encontra-se, por um lado, na ruptura com a análise, descrição e qualificação de funções e com o olhar as tarefas e operações, numa óptica taylorista e não dinâmica (Cascão, 2004; Markus, Cooper-Thomas & Keith, 2005) e por outro lado, na valorização dos comportamentos que levam as pessoas que fazem bem o seu trabalho, a alcançar resultados desejados. Neste sentido, uma das maiores alterações verificadas nas organizações tem sido o rigor e a crescente atenção dada às competências, em substituição da atenção dada às aptidões (*skills*) necessárias, para a execução da função.

A globalização e as mudanças rápidas, são também elementos nucleares que contribuem, de forma decisiva, para se olhar as actividades, não na óptica da função, mas na óptica do potencial de desenvolvimento das pessoas, nas qualidades para promover a flexibilidade e na capacidade de adaptação dentro das organizações, que em muitos casos é potenciado pela presença nas organizações dos modelos de competências (Baron, 2003) ou de outros instrumentos de avaliação, nomeadamente os instrumentos de avaliação 360°. Tem-se desenvolvido testes multiradiais mais conhecidos por “360° feedback”, para medir construtos, no âmbito quer da

psicologia quer da GRH, entre outras áreas do saber, (como são exemplos Bass & Avolio, 1994; Nowack, 1997; Goleman, Richard & Annie, 2002), assumindo uma forte função desenvolvimentista, devido a fornecer 1) “*feedback*” ao sujeito, através da avaliação seus pontos fortes e fracos comparados com outros na mesma organização (Sala, 2001), 2) “*feedback*” relativamente ao desvio entre as auto percepções e as percepções dos outros. Ao serem instrumentos que promovem o auto-conhecimento são conseqüentemente instrumentos que promovem o auto-desenvolvimento¹³. Porém, esta perspectiva utilitária da avaliação das competências tem sido criticada por autores como Hodkinson (1992) e Ashworth & Morrison (1991) pela forte influência que o contexto tem sobre aqueles que são agentes neste processo avaliativo aumentando largamente a subjectividade dos resultados (*citado em McMullan, Endacott, Gray, Jasper, Miller, Scholes, & Webb, 2003*).

A operacionalização dos modelos de competências nas organizações, só começou a ser consolidada no início dos anos 80, como resposta à obsolescência dos modelos de gestão de pessoas que deixaram de demonstrar adequabilidade face aos desafios da modernidade. É a partir dessa necessidade que surgem os modelos de gestão com base em competências, oferecendo um conjunto de conceitos e instrumentos com uma abordagem unificada e coordenada para desenharem o sistema de gestão de pessoas, (Câmara, Guerra, & Rodrigues, 2000; Markus, Cooper-Thomas & Keith, 2005), consistente com os objectivos da organização, conduzindo os trabalhadores, através de um conjunto articulado de sistemas a alcançarem (e mesmo a ultrapassarem) os objectivos organizacionais.

A variabilidade, a diversidade e as particularidades que caracterizam as opções das empresas quanto à organização do trabalho, aos modelos de competências e aos processos de gestão tem levantado algumas dificuldades no seu estudo empírico, nomeadamente no que se refere à identificação e caracterização das competências,

¹³ Alguns autores (Sala, 2001) defendem que o desvio entre as percepções é mais significativo quando as funções assumem maior responsabilidade dentro da organização, na medida em que têm menor possibilidade de obter *feedback* dos outros. Por outro lado, tem-se verificado em diversas pesquisas a tendência para uma relação entre os elevados níveis de congruência entre as percepções e os elevados níveis de eficácia e de desempenho profissional (Church, 1997).

que do ponto de vista conceptual, na perspectiva de diferentes autores, variam de acordo com o seu significado e critérios utilizados. Inúmeros são os modelos de competências criados e desenvolvidos a partir de diferentes critérios, métodos e abordagens com o objectivo de apoiarem a GRH e as opções estratégicas nas organizações. Estes modelos resultam por um lado da introdução de um conjunto de variáveis adaptativas às organizações que como tal não podem ser observadas como uma fonte estática e continua, mas como variáveis que actuam num processo dinâmico e flexível de ajustamento à organização, passíveis de rupturas e reconstruções teórico-práticas a partir de redefinições de tarefas e papéis sociais que moldam e transformam o *trabalho concreto*. Ou seja, criam a emergência de novos perfis e identidades profissionais, que extravasam o âmbito da função e dão resposta às necessidades de desenvolvimento dos trabalhadores e das suas competências e da competitividade da organização.

A natureza prática e detalhada dos modelos empíricos de competências nas organizações, criam a necessidade de se assumirem não só como instrumentos flexíveis mas também transparentes: flexíveis na medida em que permite o seu uso pela empresa em diferentes situações e permite às pessoas se apropriarem do mesmo em função das suas características individuais ou do seu momento de vida. A transparência é outra das condições da operacionalização destes modelos porque tenderão a ser coerentes com a realidade organizacional, o que permite que os gestores e as pessoas possam a todo o momento visitar os critérios estabelecidos pela gestão adaptando-os às contingências.

5.3. Os Níveis de Construção dos Modelos de Competências

As competências expressas nos modelos pressupõem a descrição e caracterização do desempenho no trabalho tendo por referência um conjunto pré-definido de padrões de comportamento. Estes padrões de comportamento são assim, os “*requisitos de competências*”, ou seja as exigências manifestas para o desempenho *standard* da função (Bailay, 2001). Os “*requisitos de competências para o trabalho/função*”, segundo Bartram (2002, 2003a, 2004a, 2004b), deverão ser conhecidos, tendo em

conta o perfil prescrito para cada função. Algumas críticas têm emergido contra a padronização dos comportamentos. Uns autores (McMullan et al., 2003) referem que circunscrever a actividade humana a tarefas e a competências muitas vezes fragmentadas, é reduzir e ignorar a dimensão complexa do desempenho humano no mundo do trabalho; outros autores, tais como Woodd & Payne (1998), confirmam a presença de riscos de reprodução de comportamentos em função de padrões de comportamento pré-definidos, ou seja a presença de riscos da produção de *clones* virados para passado, em vez de produzir comportamentos que fomentem a inovação e a mudança (*citado em* Pilbeam & Corbridge, 2002), devido ao facto dos modelos de competências serem muitas vezes morosos na sua construção.

Quando os modelos de competências são construídos, pode-se instalar alguma dificuldade no posicionamento dos níveis face às funções a serem desempenhadas. Os níveis das competências podem ser, atribuídos tendo em conta os domínios da “*especialização: níveis de domínio em que o indivíduo pode assegurar uma competência particular; importância: a relativa importância da competência para a função; antiguidade: o nível organizacional a que a competência deve ser requerida; complexidade: o grau de complexidade envolvida na competência para uma função particular; frequência: (...) é a frequência com que a competência surgirá provavelmente na função* (Bailay, 2001, p.7). Outras condições podem ser asseguradas e/ou combinadas. Frequentemente os níveis das competências, demonstram conter, uma mistura entre conceitos e níveis, o que pode causar não só dificuldade aquando da construção do modelo de competências (Bailay, 2001), bem como, no momento da avaliação dos *hiatos* das competências, ou seja a diferença entre o nível das competências exigidas e as utilizadas. A título de exemplo, pode-se referenciar que umas das situações mais comuns na construção dos níveis de competências, é a assumpção dos níveis de acordo com a complexidade do trabalho, em paralelo com o nível organizacional que a função assume (Bailay, 2001) ou ainda a gradação da intensidade da descrição das escalas das competências por referência ao nível de especialização da função. A avaliação de competências poderá criar barreiras desnecessárias ao desempenho das funções quer aos mais *juniores* quer aos mais *seniores* se não houver um correcto balanceamento na

atribuição dos níveis face às características do trabalho. Poder-se-á exigir uma excessiva complexidade/especialização em funções cujo conteúdo não é ajustável à modelação dessa exigência. Em síntese, a adequação dos níveis das competências às organizações, utilizando um entendimento comum e conceitos alinhados na atribuição dos níveis, são passos essenciais para o rigor de aplicação do modelo.

Os níveis de competências deverão consistir em eixos desenhados de acordo com a natureza do trabalho realizado e subdivididos em níveis caracterizados pela complexidade das atribuições nele exercidas e relacionados com os resultados esperados, conforme o conceito de competências, e do significado de “*consequências*”¹⁴. A análise dos *hiatos* faz-se a partir da correlação entre o que é exigido ao trabalhador e o seu conjunto de competências, (Marín & Berrocal, 2001) que mais não são do que um conjunto de conhecimentos e comportamentos necessários à obtenção dos resultados, desta vez com o significado de “*input*”. Esse processo consiste em estabelecer os objectivos e as metas a serem alcançadas segundo a intenção estratégica da organização e identificação do *hiato* entre as competências necessárias à consecução desses objectivos e as competências internas disponíveis pelos indivíduos.

Para reduzir o *hiato* entre as competências requeridas e as manifestas as organizações encetam um mecanismo de avaliação e de desenvolvimento individual de competências que fazem parte de um sistema mais amplo de gestão organizacional, na medida em que actividades preferenciais de desenvolvimento são aquelas em que as organizações se poderão diferenciar face às concorrentes, através da potenciação do “*valor*” das pessoas e das competências que fazem essa diferença. Decisões sobre recrutamento e selecção, formação, planos de sucessões podem ser tomadas a partir dos resultados da avaliação de competências; contudo, em nada implica que o facto de integrar práticas da GRH estejam a valorizar as competências estratégicas da organização. O alinhamento do desenvolvimento e da melhoria de competências que tenham uma natureza estratégica e/ou essencial à

¹⁴ No texto original *outcomes*

organização, dependerá tão-somente da integração no modelo de competências escolhidas de natureza estratégica para a organização e para a gestão das pessoas.

Assim antes de mais é necessário que as empresas definam as necessidades para o futuro, com base no seu plano e objectivos estratégicos e identifiquem o perfil de competências necessárias para hoje, e ao mesmo tempo o perfil de competências necessárias para fazer face aos *hiatos* do futuro. Com esta definição, as organizações assumem o valor que o capital humano tem para a empresa e consequentemente estarão a estimular os seus colaboradores para que estes melhorem e desenvolvam as suas competências e que criem melhores condições para participarem activamente no delinear da sua trajectória profissional. Neste sentido, é difícil imaginar as competências como algo passageiro ou mesmo uma questão de moda. É pelo contrário uma questão de sobrevivência e de competitividade organizacional.

5.4. A Compatibilidade entre Modelos Empíricos e Modelos Académicos de Competências

A grande maioria das investigações científicas sobre desenvolvimento de modelos competências, têm estado orientados para as competências de gestão e liderança, (são exemplos os modelos de Boyatzis, 1982; Schroder, 1989; Dulewicz & Herbert, 1999 e de Spencer & Spencer, 1993) e poucos têm sido os estudos de cariz académico, sobre modelos de competências gerais, ajustáveis a conjuntos diferenciados e universais de funções (*citado em Hogan & Holland, 2003*). Como abordagens de natureza genérica pode-se salientar, os estudos de Campbell, McHenry & Wise (1990) e Hunt (1996) que englobam funções de liderança e não liderança apropriados a um conjunto de funções. Campbell, McHenry & Wise (1990), propõem para o Exército dos EUA um conjunto de competências que mais tarde (Campbell, McCloy, Oppler & Sager, 1993) são estendidas num modelo de competências de 8 factores gerais (Hogan & Holland, 2003). Hunt (1996) propôs um modelo com 9 factores, adequados a um vasto número de funções em início de carreira e enfatiza como elementos transversais ao trabalho, o contexto, a cidadania organizacional e o comportamento pró-social. Tett, Guterman, Bleier & Murphy

(2000), sintetizam em 12 modelos de competências, os modelos de gestão e liderança existentes na literatura e demonstraram a elevada discrepância em termos de conteúdos, definições, ênfases e nível de identificação das competências (Bartram, 2004b).

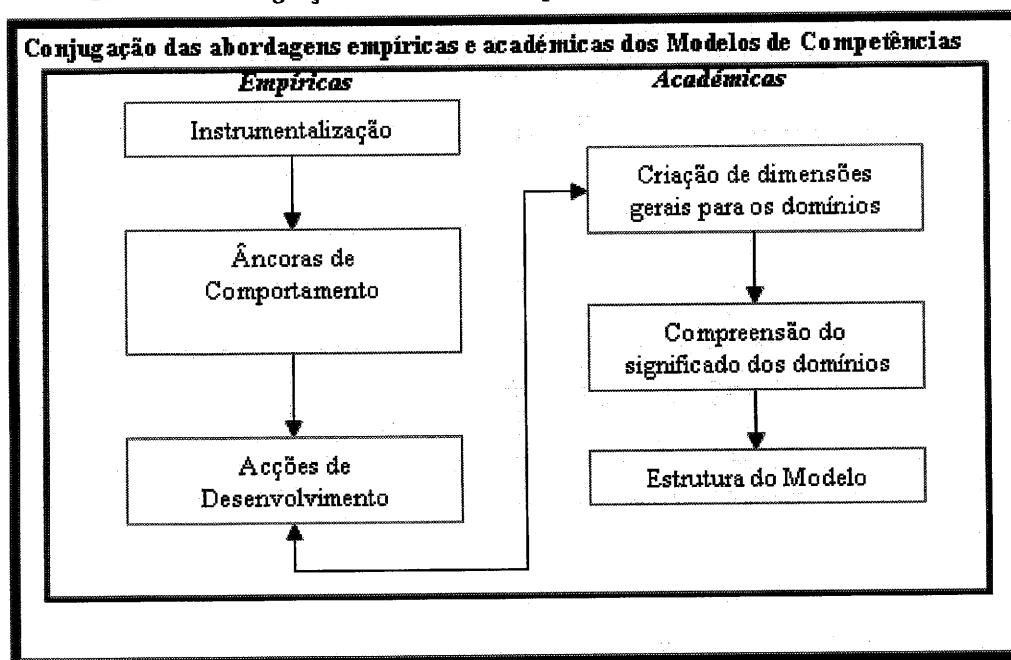
A consolidação dos modelos académicos com as abordagens práticas dos modelos de competências nas organizações ganharam recentemente relevância teórica, nomeadamente ao servirem para elevarem os modelos a sistemas hierarquizados/agregados de competências com maior potencialidade de explicarem os desempenhos individuais/organizacionais. Não obstante a produção científica ser limitada nesta área do conhecimento já são conhecidos alguns estudos. Tett, Guterman, Bleier & Murphy (2000), de entre os modelos mais científicos aos mais experimentais, identificam a presença de 53 dimensões de desempenho, organizadas em 9 categorias gerais, resultantes de 149 elementos de comportamento (Tett et al., 2000): “*Funções Tradicionais (p.ex. Tomada de Decisão e Direcção) Orientação para a Tarefa (p.ex. Iniciativa) Orientação para a Pessoa (...) Pensamento Aberto (...) Comunicação, Auto-Desenvolvimento e Desenvolvimento dos outros, Controlo Emocional (...) Expertise e Organização Pessoal*” (Tett et al., 2000, p.218).

Bartram e colaboradores (2002) desenvolveram um modelo genérico, com acento em 110 componentes de competências que são agregadas em 20 dimensões gerais resultante de vastas análises de competências que foram frequentemente utilizadas, em *centros de desenvolvimento* a nível mundial nas últimas duas décadas. Para além destes exemplos de modelos genéricos de cariz académico, existem inúmeros modelos “práticos”, desenvolvidos em organizações, com maior “*detalhe em termos de instrumentalização, de âncoras de comportamento, de desenvolvimento de planos de acção associados e de informação sobre as correlações com outras medidas. Os modelos académicos, por outro lado, procuram identificar um pequeno número de dimensões gerais que permitem uma compreensão ainda que parcimoniosa sobre este domínio*” (Bartram et al., 2002, p.23).

Este aparente desfasamento entre estas abordagens cria um terreno de oportunidades na perspectiva do conhecimento científico. A articulação entre os modelos empíricos e os académicos evidenciam a necessidade de complementaridade, dada pelos modelos teóricos e o uso e a prática dada pelos modelos empíricos. As abordagens académicas e práticas dos modelos de competências podem encontrar o seu ponto de fusão aquando da construção do modelo, ou seja, basicamente os construtos gerais podem providenciar os pilares para a explicação da maior parte da variância do desempenho, enquanto por outro lado as dimensões detalhadas das competências são requeridas para o uso quotidiano dos utilizadores dos modelos (Bartram, Kruz & Baron, 2003a).

A ponte entre estes dois campos aparentemente antagónicos parece ser passível de ligação (*Figura 3*), o que significa que os modelos de competências empíricos, normalmente associados ao desenvolvimento de acções de melhoria dos desempenhos, terão a beneficiar por poderem facilitar a gestão dos conhecimentos dos trabalhadores e articulá-los com as tarefas, actividades, no contexto quer

FIGURA 3: Integração dos Modelos Empíricos e Académicos de Competências



da função quer da organização, ou seja em contexto de trabalho, tendo por base quadros teóricos, consistentes e validados do ponto de vista científico e potenciadores dos desempenhos reais. A busca do equilíbrio entre as competências individuais (variáveis individuais, únicas e distintas) e as da organização (variáveis: valores, cultura, estrutura, liderança, etc...), que podem tomar configurações diferentes e conseqüentemente dar origem à construção de diferentes modelos de gestão das competências e devem ser alicerçados nos referenciais teóricos existentes neste âmbito.

6. Modelo Universal de Bartram: uma leitura de competências

A tipologia de competências universais ou genéricas apresentada por Bartram e colaboradores (Bartram, Robertson & Callinan, 2002a; Kurz & Bartram, 2002) e Bartram (2003a, 2004a), eleito como quadro de referência para o presente estudo empírico, é um produto de mais de uma década de pesquisa e integra os construtos a nível individual e organizacional para a compreensão da natureza do desempenho nas organizações.

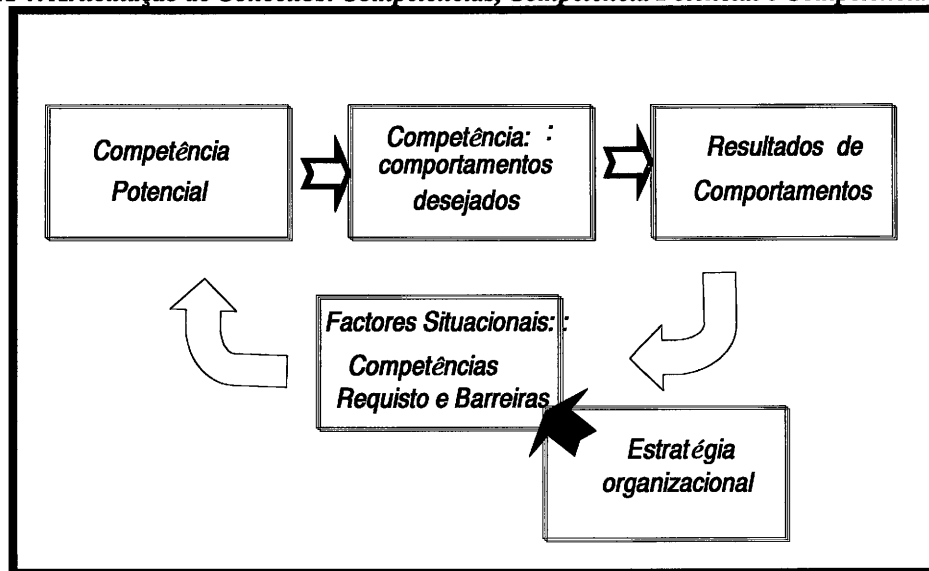
Para o conhecimento do modelo, é relevante a ligação que este autor faz, entre o conceito de “*competência*” e outros dois conceitos, tão menos importantes: o conceito de “*competência potencial*” e “*competência requisito*” (Figura 4).

Como referido anteriormente, Bartram et al., (2002) define o conceito de “*competência*”, como um comportamento desejável, em que o desejável é traduzido em termos de consequências¹⁵ ou resultados. A “*competência potencial*”, por sua vez, corresponde aos atributos pessoais necessários para que se produzam esses comportamentos desejados, enquanto a “*competência requisito*” corresponde às solicitações, em termos de comportamentos desejados, provenientes do trabalho de acordo com as suas especificidades que advêm habitualmente, de acordo com Bartram (2004c), da estratégia da empresa. As “*competência requisito*” poderão ser

¹⁵ Referenciado na obra original (Bartram et. al., 2002) como “*outcomes*” .

umas, para uma função e para outra função, poderão ser perfeitamente distintas (Bartram, 2004a).

FIGURA 4: Articulação de Conceitos: Competências, Competência Potencial e Competência Requisito



Fonte: Adaptado Bartram, (2004c)

Os “*resultados*” são vistos como as desejadas consequências do comportamento, os quais não podem ser indissociados do contexto, percebido por Bartram (2003b) como um conjunto de factores implícitos ou explícitos que afectam e influenciam o comportamentos dos indivíduos na capacidade de produção e alcance dos comportamentos-padrão (Bailay, 2001).

Bartram enuncia um conjunto de factores situacionais, em contexto de trabalho, que podem ser reconhecidos como elementos com capacidade de influência nos resultados desejados, a saber: “*Relação com colegas; supervisão; sistema de reconhecimento; cultura organizacional e valores; e o ambiente físico de trabalho*” (Bartram, 2003b, p.76). Existem, ainda nesta linha de análise, outros factores externos ao contexto da organização que poderão igualmente ter influência nas competências reveladas, como sejam as relações familiares e o modo como se ocupa os tempos livres (Bartram, 2003b).

A tipologia de competências universais ou genéricas apresentada por Bartram e colaboradores é resultante de um processo construído a partir de um conjunto alargado de modelos teóricos e empíricos e testada e validada em inúmeras organizações a nível mundial, reflectindo as mais recentes tendências de investigação sobre a natureza do trabalho e comportamentos associados. O modelo de competências é constituído por um mapa de 20 dimensões gerais de competências, (*Tabela 2*), que resulta da distinção de 110 componentes de competências, (ou seja comportamentos distintos) com um elevado nível de detalhe, que se agregam em grupos de comportamentos similares e simultaneamente exclusivos (*clusters*).

TABELA 2: Modelo Universal de Competências de Bartram

1. Liderar e Decidir	<i>Necessidade de poder e controle</i>	1.1 Decidir e tomar Iniciativa
		1.2 Liderar com Empowerment
2. Suportar e Cooperar	<i>Agradabilidade</i>	2.1 Trabalhar com espírito de equipa
		2.2 Aderir aos princípios e valores da empresa
3. Interagir e Apresentar	<i>Extroversão</i>	3.1 Contactar e estabelecer relações -networking
		3.2 Persuadir e Influenciar
		3.3 Apresentar e comunicar informação
4. Analisar e Interpretar	<i>Factor G</i>	4.1 Analisar, escrever e reportar
		4.2 Aplicar conhecimento especializados e tecnologia
		4.3 Resolver problemas
5. Criar e Conceptualizar	<i>Abertura às Experiências</i>	5.1 Aprender e pesquisar
		5.2 Criar e inovar
		5.3 Formular estratégias e conceitos
6. Organizar e Executar	<i>Consciência</i>	6.1 Planejar e organizar
		6.2 Orientar resultados para responder às expectativas dos clientes
		6.3 Seguir instruções e procedimentos
7. Adaptar e Recuperar	<i>Estabilidade Emocional</i>	7.1 Adaptar e responder à mudança
		7.2 Resistir à pressão e a contrariedades
8. Empreender e Desempenhar	<i>Necessidade de alcançar</i>	8.1 Alcançar objectivos profissionais e metas
		8.2 Empreender e pensar sobre o negócio

Fonte: Adaptado Bailay & Bartram (2001)

As 110 componentes não são necessariamente unidimensionais: representam um conjunto de comportamentos que podem ser integrados noutros comportamentos. Os componentes das competências são agregados tendo em conta 5 níveis diferentes de complexidade através de indicadores de comportamento. Estes níveis providenciam as bases para criar um conjunto de competências que correspondem na organização a diferentes níveis de funções (Bartram et al., 2002), (por exemplo desde o operário até ao nível de director). As 20 dimensões representam não só as competências mais correntes nos modelos empíricos de competências das organizações clientes da empresa de consultoria onde colabora Bartram, mas também as competências que mais têm sido identificadas na análise do trabalho e mais têm sido utilizadas nos *assessment centers* nas últimas duas décadas. Estes factores emergiram da análise factorial e da análise de escalas multi-dimensionais (Bartram, 2004a, 2004b) de avaliações de desempenho e continuam hoje em dia a ser apontados pelos autores com valor preditivo do desempenho profissional¹⁶.

O *Modelo Universal de competências* de Bartam encerra um conjunto de competências capazes de serem aplicáveis a todas as actividades e a qualquer nível de função, em contextos culturais e organizacionais distintos, respondendo, assim, às necessidades da globalização de muitas empresas, que têm procurado implementar modelos de gestão de competências a uma escala mundial. Na literatura sobre gestão de competências, não existem denúncias ou críticas a Bartram, na medida em que o modelo para além de generalista sob o ponto de vista das competências, encerra em si a flexibilidade para a adaptação dos níveis das competências e seus significados a cada organização, não existindo qualquer intenção de redução da realidade da GRH dessas organizações, aos domínios das competências que fazem parte deste modelo.

¹⁶ O desempenho humano, encontra-se dependente de uma multiplicidade de factores, que segundo Bartram (2003a) são, de natureza diversa e dependem substantivamente de factores ligados às características da personalidade e da motivação. A associação entre comportamentos (competências) e características de personalidade, faz-nos levantar a seguinte questão: É o comportamento, e não a personalidade, que provoca os resultados ou é a personalidade, e não o comportamento, que determinam os resultados? Será conveniente compreender esta dinâmica, para construir as bases que permitam melhor actuar sobre os comportamentos para alcançar a eficácia organizacional.

CAPITULO II – A GESTÃO DAS COMPETÊNCIAS E A GESTÃO DE DESEMPENHO: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Os principais aspectos teóricos que fundamentam a análise de desempenho humano, são evidenciados neste capítulo, dando conta da importância da sua aplicação no contexto das organizações e evidenciando o contributo para o desenvolvimento profissional.

1. O Desempenho Profissional como um Conceito Multi-dimensional

Muitas têm sido as teorias sobre comportamentos relacionados com o trabalho, como por exemplo as relacionadas com a motivação no trabalho e a liderança (Campbell, 1990; Neves, 2002) mas poucas têm sido as teorias gerais sobre o desempenho no trabalho (*p.ex.* Campbell, Gasser & Oswald, 1996). Dada a elevada relevância do desempenho profissional, nos dias de hoje, para a optimização das organizações, vários têm sido os investigadores que nos últimos anos se têm debruçado sobre o construto de desempenho individual no âmbito do comportamento organizacional¹⁷ (Campbell, 1990) como meio para atingir os objectivos das organizações. Para o indivíduo, o desempenho também é importante: alcançar as metas traçadas com um desempenho elevado pode ser fonte de satisfação, de orgulho pessoal e de reconhecido pelos outros na organização. O desempenho pode ser visto, neste sentido, segundo Sonnentag & Frese (2002) como o pré-requisito mais relevante para o desenvolvimento de carreira e sucesso laboral.

Nos quadros teóricos mais proeminentes, o significado do conceito de desempenho tem emergido, com dupla significância, ou seja, por um lado integra uma abordagem centrada nos comportamentos e por outro lado encontra significado numa abordagem centrada nos “*outputs*” / resultados (Campbell, 1990, 1993, 1996).

¹⁷As primeiras tentativas para delimitar o campo do Comportamento Organizacional surgiram na década de 60, com Pugh (1966; 1969) identificando-o como o estudo da estrutura e do funcionamento das organizações e do comportamento dos seus grupos e indivíduos, defendendo a ideia de tratar-se de uma ciência emergente e quase independente, apoiada em outras disciplinas como Psicologia, Sociologia e Economia (Siqueira, 2002).

A abordagem centrada nos “*outputs*” refere-se às consequências dos resultados do comportamento individual (Sonnentag & Frese, 2002). Estas diferenças na observação e compreensão do conceito tem implícito, por um lado, que o desempenho é sempre comportamento, mas que nem todo o comportamento é desempenho; por outro lado, pressupõe também que todo o desempenho produz “*outputs*” / resultados, mas do mesmo modo, nem todos os “*outputs*” / resultados são oriundos do desempenho. Em termos operacionais parece ser difícil conceber e/ou descrever a acção ou o processo de avaliação e de julgamento pelos outros, sem se reflectir sobre os “*outcome*” / resultados esperados. Apesar do acordo geral em torno desta dicotomia - comportamento *versus* resultado - os autores ainda não acordaram sobre qual destes dois aspectos devem ser apelidados de desempenho.

Campbell et al., (1990), como referido anteriormente, centram a sua teoria na abordagem comportamental e faz a distinção entre desempenho (comportamento) e as consequências do desempenho: resultados. Sublinha que o “*desempenho é o que a empresa contrata para ser feito e bem feito*” (citado em Williams & Fletcher 2002, p.140) e que nem todos os resultados das funções são necessariamente o produto daquilo que as pessoas fazem (Campbell 1990), existindo outros factores que contribuem positivamente ou negativamente para o desempenho. Para clarificar esta ideia, poder-se-á dar o exemplo de um formador que ao dar formação de modo exemplar (aspecto comportamental do desempenho) sobre um tema inovador e de extrema importância para um grupo de profissionais, pode detectar que alguns dos formandos demonstram uma baixa apreensão dos conceitos porque não têm os conhecimentos base necessários para a plena compreensão do tema em análise (“*outputs*” / resultados do desempenho). Neste exemplo pode-se observar que o desempenho profissional está limitado por um factor situacional concreto que o influencia negativamente. Nesta linha poder-se-ão identificar outros factores, quer de natureza situacional quer a nível de atributos pessoais geradores de obstáculos ao desempenho profissional.

Constatou-se que o conceito de competências para Bartram, apresenta o mesmo significado que *desempenho* para Campbell (1990), por espelhar os comportamentos

que os sujeitos adoptam para atingir um objectivo específico da organização. Não obstante esta separação de conceitos, o conceito de desempenho para Bartram et al., (2002), está alinhado com a abordagem comportamental e corresponde aos comportamentos que geram impactos nas organizações e que criam a dinâmica necessária ao alcance dos resultados de negócio. A linha de orientação conceptual do presente estudo corrobora com esta perspectiva quanto à definição de desempenho, mas é de notar que, independentemente do significado que o desempenho possa ter é essencial neste sentido, que qualquer que seja a abordagem, os resultados ou os comportamentos que estão sobre a alçada do controle individual, devam ser contextualizados e orientados de forma contínua por objectivos a alcançar numa determinada função ou actividade (Williams & Fletcher, 2002).

Gerir o desempenho como “*output*” requer intervenções específicas, diferentes das utilizadas para gerir o desempenho pelos comportamentos, na medida em que se pode afirmar que, um “*output*”, envolve um conjunto de factores que ultrapassam os aspectos comportamentais, que estão sobre o controle do individuo, como sejam a estruturação do trabalho entre outros elementos (Williams & Fletcher, 2002).

Uma das criticas que têm sido feitas ao movimento das competências relaciona-se com a falta de clarificação existente entre o conceito de competência e o de desempenho, sobretudo por os comportamentos, os conhecimentos e os traços de personalidade funcionarem como “*input*” para o trabalho e por sua vez os resultados ou “*outcomes*” constituírem o objectivo do desempenho (Markus, Cooper-Thomas & Keith, 2005). Campbell (1990) ilustra esta situação ao referir que *desempenho* significa sempre *comportamento*, mas apenas os *comportamentos* relevantes para o alcance dos objectivos organizacionais podem ser considerados como desempenho profissional.

O desempenho é um conceito multi-dimensional. Borman & Motowidlo (1993) estabeleceram a distinção entre *desempenho da tarefa* (isto é, acções que contribuem para o desenvolvimento central da actividade e que evidenciam elevado

nível de eficácia) e *desempenho contextual*, que suporta o ambiente social da envolvente do trabalho, no qual os objectivos organizacionais são alcançados. Rotundo (2002) restringe a definição de desempenho apenas aos comportamentos que se relacionam com a tarefa, - *desempenho da tarefa* - ou melhor com a descrição da função. Os comportamentos identificados embora passíveis de agirem sobre um conteúdo funcional idêntico ao existente noutra organização, nunca poderão ser comparáveis quando se analisa empresas, porque as descrições de funções sofrem alterações e uma mesma função pode diferir de uma organização para outra, o que torna inviável comparar desempenhos entre organizações. Além disso, Rotundo (2002) sublinha que o trabalho e as organizações estão num processo de mudança permanente, cujo reflexo pode ser visto nas próprias descrições de funções. Muitas vezes, o desempenho que depende do conteúdo de uma descrição de funções pode, inclusive, não ser preciso devido à variabilidade de conteúdos da função.

Com base nesta problemática, Rotundo (2002) recomenda que o *desempenho da tarefa* seja definido como acções e comportamentos que contribuem directamente ou indirectamente à produção de um bem ou ao fornecimento de um serviço. Outros investigadores conceptualizam, por seu turno, o *desempenho da tarefa* como comportamentos que contribuem directa e indirectamente para as competências *core ou essenciais*, que são reconhecidos como fazendo parte da descrição da função (Williams & Fletcher, 2002). O *desempenho contextual*, integra não apenas comportamentos que fazem parte da função mas integra outros comportamentos, que fazem com que os trabalhadores sejam autênticos membros da organização, não expressos de modo formal. Os comportamentos associados à satisfação do cliente, cooperação, sentido de equipa e sentido de melhoria contínua, entre outros, que extravasam os aspectos técnicos e formais da função, aproximam-se do conceito de *desempenho de cidadania*, (Williams & Fletcher, 2002) o qual tem sido utilizado correntemente em substituição da designação de *desempenho contextual*.

2. A Relevância do Desempenho Individual e da sua Avaliação

Face ao contexto actual das organizações, os tradicionais indicadores de produtividade do trabalho foram ultrapassados, dando lugar à avaliação das actividades desenvolvidas pelos trabalhadores por um novo critério, isto é, o critério do desempenho. A introdução e aplicação deste novo critério, teve como propósito otimizar os resultados das empresas com implicações evidentes no âmbito da gestão empresarial. Uma das implicações consistiu, por um lado, no reconhecimento de que o trabalho se transformou numa actividade complexa com exigências de polivalência de competências; por outro lado, outra implicação que decorre da anterior, é que a produtividade se tornou num indicador pouco objectivo, na medida em que é um dos resultados do desempenho dos trabalhadores, sendo este indicador difícil de mensurar, dada a cada vez maior complexidade de funções que têm de realizar, cujo grau de sucesso é condicionado não só pelas capacidades e competências dos trabalhadores mas, também, pelas respectivas atitudes perante as responsabilidades atribuídas.

Nas organizações, devido ao facto de não serem apenas observáveis os comportamentos de relevo para o desempenho, parece ser clara a necessidade de criação de instrumentos de avaliação para verificação do alcance dos objectivos organizacionais. O processo de avaliação, nesta óptica, não poderá ser um fim em si mesmo. Apenas terá valor se os seus resultados contribuírem de modo significativo para o desenvolvimento profissional, para a melhoria do desempenho e para o desenvolvimento da organização. É necessário desenvolver acções decorrentes dos resultados obtidos, procurando, adequar os comportamentos, corrigir insuficiências, identificar áreas de melhoria e promover o reconhecimento profissional com o objectivo de aliar o crescimento pessoal e profissional dos trabalhadores à excelência organizacional. Para tal, deve-se definir as metas, ou seja, especificar padrões de desempenho a atingir para se obter o resultado desejado.

Nem sempre o que o trabalhador faz corresponde àquilo que se espera que ele faça, dando lugar a duas figuras distintas: o desempenho real e o desempenho esperado ou seja os padrões de desempenho fixados pela organização (*competência requisito*, segundo Bartram). A avaliação de desempenho corresponderá à análise que é feita sobre os *hiatos* existentes, entre a expectativa do desempenho esperado pela organização e o seu efectivo desempenho. Assim sendo, a compreensão das razões da distância entre o valor projectado como resultado desejável e o real corresponderá ao principal objecto de análise da avaliação de desempenho bem como o delinear de acções para reduzir essa mesma distância.

A definição de Chiavenato (1999) de avaliação de desempenho, embora mais tradicional do ponto de vista das teorias da GRH, reforça esta ideia de *hiato* existente entre o desempenho real e o desempenho esperado. Chiavenato (1999) considera que a avaliação de desempenho é uma apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa em função das actividades que ela exerce, das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial de desenvolvimento.

Murphy (1990) define desempenho como comportamentos que podem ser medidos ou avaliados e que estão relacionados com objectivos da organização. Explica também que a avaliação do desempenho baseado nos resultados, e não nos comportamentos, pode não ser a mais adequada para as organizações porque os trabalhadores procuram habitualmente maximizar os resultados do desempenho através de outras soluções (*citado em* Rotundo, 2002). A importância dada à avaliação é reforçada também por Campbell (1990) ao definir a eficácia individual como a avaliação de resultados de uma acção. A título de exemplo, Campbell (1990) refere que a avaliação dos resultados alcançados tendo como referência o padrão dos desempenhos fixados pela organização, constituem um exemplo das medidas de eficácia.

Pode-se concluir que em contexto organizacional, quaisquer que sejam os métodos de avaliação de desempenho escolhidos e os processos de medição utilizados, é de vital importância que a organização defina um conjunto de indicadores e o método

de verificação, que possam traduzir o acompanhamento dos resultados desejados e que estejam fortemente articulados com a estratégia da empresa, tornando-se desta forma numa importante ferramenta de desenvolvimento de pessoas alinhadas com a empresa.

3. Gestão de Desempenho: Factores Inibidores e/ou Facilitadores do Desempenho

Uma das questões mais correntes, no âmbito da psicologia, é a do conhecimento dos motivos da variação do desempenho das pessoas ao longo do tempo, por contraposição a um desempenho estável e permanente (McCloy, Campbell & Cudeck, 1994). Afirmções que denunciam os determinantes ou antecedentes do desempenho, tais como “*a situação afecta o desempenho*” ou “*a habilidade influencia o desempenho*”, encontram-se presentes, de forma não estruturada, no discurso comum, porém ao nível teórico ou conceptual existe ainda um vasto campo de pesquisa por percorrer.

As abordagens mais recentes sobre o comportamento humano têm explicado o “*comportamento humano como sendo moldado ou conduzido por influências contextuais e conduzido por disposições internas*” (Bandura, 1999, p.157). Os modelos sobre desempenho, procuram integrar diversos factores, quer de natureza interna quer de natureza externa, para melhor compreender os mecanismos múltiplos do desempenho. São exemplos elucidativos as abordagens de Campbell (1994) e a de Cardy & Dobbins (1994) cujos modelos têm incorporado factores de ordem sistémica e pessoal (*citado em* Williams & Fletcher, 2002).

Segundo Williams & Fletcher (2002), os *factores de ordem pessoal* para Cardy & Dobbins (1994), têm um efeito directo nos comportamentos relevantes. Campbell (1994) atribui à trilogia conhecimento, habilidades e motivação – o domínio central dos comportamentos relevantes e determinantes para o trabalho e outras características pessoais, como por exemplo alguns traços de personalidade, como antecedentes para o desempenho. *Grosso modo*, os atributos pessoais ao fazerem parte intrínseca do individuo, interagem sobre o trabalho aquando da sua

realização e influenciam o desempenho de forma positiva ou negativa, ou seja potenciam-no / limitam-no, sempre numa óptica dinâmica. Alguns *factores de ordem sistémica* segundo Waldman (1994) tem por sua vez impacto indirecto sobre o desempenho, na medida em que primeiro lugar afectam a pessoa e depois os seus resultados em termos de desempenho. Outros autores, como por exemplo Guzzo & Gannett, (1988) opõem-se a esta perspectiva ao defenderem que os factores inibidores, qualquer que seja a sua natureza, provocam efeitos sobre o desempenho impedindo que as tarefas sejam realizadas de modo efectivo. Williams & Fletcher, (2002) problematizam esta questão quando expõem o ponto de vista daqueles que defendem as abordagens sistémicas, nomeadamente as associadas à qualidade, como explicativos dos resultados do desempenho dando menos importância nos resultados ao papel do comportamento dos trabalhadores. Dão um exemplo “*a qualidade do resultado produzido por um técnico de máquinas, será parcialmente função da máquina em uso, e não apenas da facilidade com que é operada pelo trabalhador*” (Williams & Fletcher, 2002, p.149).

Ghiselli (1956) originalmente introduziu o conceito de desempenho dinâmico, por supor que o desempenho profissional contém aprendizagem e promove desenvolvimento profissional e que com o decorrer do tempo o desempenho também muda (*citado em* Humphreys, 1960). A partir destes estudos iniciais muitos outros estudos vieram comprovar que as medidas de desempenho profissional não são iguais ao longo do tempo (Sturman, Cheramie, & Cashen, 2005).

Waldman (1994) na sua pesquisa sobre o desempenho no trabalho, salienta a importância dos factores situacionais como elementos que afectam o desempenho e que irrompem em diferentes níveis na organização: existem factores situacionais que emanam de “*sistemas que podem ter um âmbito global à organização, afectando todos os indivíduos dentro da empresa... em alternativa pode emanar de um sub-sistema...*” (Waldman, 1994, p.517) – a título de exemplo departamento ou equipa. Explica ainda que estes constrangimentos que criam alterações ao desempenho, são relativos “*às características tecnológicas e aos processos de trabalho, bem como às políticas internas, estrutura e cultura*” (Waldman, 1994,

p.519). Guzzo & Gannett, (1988), na sua pesquisa sobre os elementos facilitadores/inibidores do desempenho, acrescentam factores como, a ambiguidade no trabalho, a estrutura da tarefa, a tecnologia, a dimensão da organização, o sistema de reconhecimento, os estilos de decisão, o clima de trabalho, a liderança e a comunicação. Kane (1993) enuncia como exemplo as categorias gerais dos constrangimentos situacionais ao desempenho de Peters & O'Connor (1980), onde se destacam outros elementos, como materiais e equipamentos, disponibilidade de tempo e pressão na execução da tarefa.

Segundo Rhoades & Eisenberger (2002), uma percepção favorável de suporte organizacional, acerca da qualidade do tratamento que o trabalhador recebe da organização por retribuição do esforço que despense no trabalho fortaleceria a expectativa do trabalhador em atingir os objectivos organizacionais. A avaliação do desempenho, a carga de trabalho, a retribuição material, o reconhecimento, as práticas sociais de progressão e o suporte da hierarquia, entre outros caracterizam alguns dos aspectos que criam expectativas de reciprocidade nas interacções entre o indivíduo e organização.

As principais concepções sobre os factores *de ordem sistémica e pessoal* e o seu impacto no comportamento humano, como observado, não são recentes, mas a sua relação com o desempenho no trabalho, tornaram esta problemática vasta dada a elevada e diversificada produção científica existente, mas difícil do ponto de vista da estruturação e da sistematização.

Com o objectivo de uma tentativa de síntese e de caracterização dos sistemas/factores de natureza situacional, que podem facilitar ou inibir o desempenho, seleccionou-se uma versão abreviada de Williams & Fletcher (2002) baseada nos trabalhos dos autores Schneider & Hough (1995), à qual se juntou um conjunto de outros factores dispersos e oriundos de outros autores (*Tabela 3*) por se considerarem relevantes para a compreensão destes fenómenos e que servirá de alicerce ao presente estudo empírico.

TABELA 3: Factores Situacionais Potenciais

<i>Características das tarefas</i>	Consistência das tarefas	Duração da Tarefa	Tempo necessário sob pressão para acabar a tarefa.	Identidade da tarefa, significado da tarefa	Informação e formação adequada à função
<i>Características dos objectivos</i>	Especificidade	Complexidade	Dificuldade	Reconhecimento associado ao alcance de objectivos	Conflito com outros objectivos
<i>Características das condições físicas ambiental</i>	Condições Ambientais	Organização do espaço de trabalho	Distribuição do trabalho ao longo do período de trabalho	Tecnologia afecta ao trabalho	Materiais e equipamentos afectos ao trabalho
<i>Características do papel profissional</i>	Ambiguidade do trabalho	Gastar o tempo necessário para produzir a quantidade e qualidade de trabalho	Papel conflitual	Sobrecarga de trabalho	
<i>Características do ambiente social</i>	Personalidade dos empregados	Estilo de liderança e comunicação de acordo com as características da organização	Coesão do Grupo de trabalho	Suporte social de colegas, trabalhadores, amigos e colegas	Trabalho em equipa versus trabalho independente
<i>Características da organização</i>	Valores Organizacionais e Estrutura organizacional Dimensão	Sistema de reconhecimento organizacional	Nível de responsabilidade dos empregados na organização	Instabilidade Organizacional (redução de trabalhadores, ..)	Natureza das políticas, procedimentos (nível de burocracia)
<i>Características das práticas sociais</i>	Avaliação de Desempenho	Retribuição Material	Suporte da hierarquia	Promoção e ascensão na carreira	Formação

Fonte: Adaptação (Guzzo & Gannett, 1988; Kane, 1993; Waldman, 1994; Williams & Fletcher, 2002; 2002, p.147; Rhoades, 2002)

Os factores de ordem pessoal e sistémico, como inibidores e facilitadores do desempenho, são biunívocos, ou seja podem ser percebidos como factores que afectam a pessoa e por sua vez que a pessoa pode igualmente influenciar. As medidas de percepção, são assim, a base para esta abordagem. Para algumas pessoas um determinado factor pode ser visto como fonte de satisfação e potenciador de desempenhos superiores, e para outros, o mesmo factor pode ser visto muito simplesmente como um obstáculo ao trabalho. Não existe uma total objectividade acerca da forma como se devem olhar os factores. Se se utilizarem os *opostos*, significa que pode existir um défice da sua utilização, como inibidor do desempenho em algumas áreas e ao mesmo tempo pode ser utilizado como facilitador noutras

áreas. O mesmo é dizer que um factor pode actuar e ser entendido de diferentes formas em função da situação. Esta zona de fronteira, por vezes, ao não estar bem delimitada, cria impactos directos nos factores de ordem pessoal e nos factores de natureza situacional e mais tarde efeitos indirectos nas manifestações de desempenho (Williams & Fletcher, 2002).

Parece não oferecer dúvidas que as pessoas e os sistemas influenciam o desempenho. A ideia de influência ou interactividade está presente nas investigações que procuram identificar os factores que têm responsabilidade pelas diferenças individuais do desempenho e resultados produzidos. “A *habilidade cognitiva* (Hunter & Hunter, 1984), *consciência* (Barrick & Mount, 1991), *orientação para resultados* (Button, Mathieu, & Zajac, 1996), e a *motivação* (Ambrose & Kulik, 1999)” (citado em Yeo & Neal, 2004, p.231) são exemplos de relações recíprocas entre factores de ordem pessoal e o desempenho.

As pessoas e os sistemas interagem, moldam-se, adaptam-se e transformam-se. A modernização dos sistemas e o desenvolvimento das pessoas, está dependente da contribuição das pessoas, através das suas competências, de actuar e reagir (positivamente ou negativamente) à forma como são tratadas. Parece mais claro, de acordo com esta perspectiva que se trata de um processo dinâmico e de desenvolvimento de novas necessidades. O que parece não ter sido confirmado empiricamente, segundo Williams & Fletcher (2002) é o nível de contribuição dos *factores de ordem pessoal e sistémico* para as variações e para a explicação do desempenho.

4. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: medidas distintas para o desenvolvimento das pessoas?

A gestão de pessoas com acento nas competências pressupõe, uma mudança profunda nas organizações do trabalho e nas relações sociais no seio das empresas, e remete-nos, para as características individuais dos trabalhadores, cedendo o lugar à gestão individualizada das relações de trabalho, em substituição dos modelos

ancorados nas qualificações e na contratação colectiva. Está orientada para a aprendizagem e para o desenvolvimento individual e organizacional, tendo como eixo central o aumento do valor do trabalhador para a organização (no sentido do aumento de competências) e o aumento do valor da organização (no sentido do aumento da sua competitividade).

O cenário acima referido, pressupõe que a gestão das competências não fique apenas no domínio da “forma” e que se situe no domínio efectivo da gestão do desenvolvimento profissional. Pilbeam & Corbridge (2002) define gestão de competências como um *”conjunto de actividades orientado para a implementação e desenvolvimento das competências individuais, das equipas e da organização, tendo em vista dar corpo à missão e aos objectivos da organização e melhorar o desempenho das suas pessoas”* (Pilbeam & Corbridge, 2002, p.492). Trata-se de um modelo estratégico, que presume uma *“abordagem particular para identificar, atrair, desenvolver e reconhecer as competências necessárias à missão, metas e objectivos da organização”* (Pilbeam & Corbridge, 2002, p.492) ou seja, de uma abordagem para realinhar os *“esforços”* das pessoas e da organização na mesma direcção para que se atinjam resultados esperados. Delamare (2005) de forma similar reconhece que *“os modelos de competências são vistos com mecanismos articulados/alinhados da gestão de recursos humanos com a estratégia organizacional”* (Delamare, 2005, p.33). O apelo para o alinhamento estratégico das práticas da GRH fazem dos modelos de competências um mecanismo propício para construir a estratégia da organização dentro das práticas de GRH (Becker, Huselid & Ulrich, 2001).

Os modelos de competências, por isso, devem ser marcadamente dinâmicos e devem procurar estabelecer uma relação entre a definição das competências essenciais e transversais e as escolhas fundamentais da organização e o desenvolvimento e mobilização de competências dos indivíduos, a partir dessas escolhas.

A gestão de competências, pautada por esta nova relação entre empresa e trabalhador, deverá ter a premissa de fazer evoluir as organizações e criar estímulo aos trabalhadores para alcançarem as metas e os desafios (e porque não mesmo ultrapassá-los!). Esta relação abre caminho para o desenvolvimento profissional e aumenta o espaço para a inovação e para a flexibilização. Muitos são os modelos que incorporam competências tais como, as relações interpessoais, a comunicação e a inovação (*p.ex.* o Modelo de Bartram), como resposta ao novo paradigma orientado para as pessoas e já não para a tarefa, através do qual quer a empresa quer trabalhador beneficiam, na busca de melhores desempenhos e desenvolvimento mútuo.

O princípio básico de funcionamento de um modelo é a definição prévia das competências, que uma vez incorporadas no modelo e utilizadas, fornecem informações para uma intervenção estratégica ao nível dos sistemas de GRH, suportados por sistemas mensuráveis de avaliação. A adequada utilização de modelos de competências pressupõe, assim, a sua articulação e integração em sistemas de GRH ou melhor, pressupõe estar integrado em modelos globais e estratégicos à organização e não em práticas desarticuladas e não consentâneas com os interesses da organização e das pessoas.

Embora a utilização dos modelos de competências esteja dependente do grau de “*desenvolvimento*” dos processos de GRH e das suas práticas nas organizações, é sabido que, a adopção destes modelos pelas organizações tem sido, nos últimos anos, significativa (Lúcia & Lepsinger, 1999; Schippmann, Ash, Battista, Carr, Eyde, Hesketh, Kehoe, Pearlman, Prien & Sanchez, 2000). Uma grande maioria das empresas utilizam modelos de competências, segundo recentes investigações, que em regra geral servem de plataforma a sistemas de GRH: aplicam-no por exemplo na formação e desenvolvimento, avaliação de desempenho e recrutamento e selecção (Schippmann et al., 2000). Pilbeam & Corbridge (2002), identificam as práticas de GRH que mais frequentemente são utilizadas, com suporte nas competências as quais fornecem uma linguagem comum dentro da organização

(Marín & Berrocal, 2001) e critérios padronizados que são aplicados de forma transversal a várias funções.

Convém salientar que o processo de construção e de desenvolvimento de competências, está mais centrado no longo prazo do que no curto prazo (Schippmann et al., 2000) e não pode ser suportado e alicerçado apenas pelos modelos de gestão de competências integrados nos sistemas e nas práticas de GRH, mas o desenvolvimento e ampliação das competências, a autonomia, a decisão, como exemplos, são em última instância, determinados pelas escolhas profissionais dos trabalhadores que moldam o seu percurso e que igualmente influenciam os subsistemas organizacionais onde interagem. As organizações devem criar as condições para estimular o desenvolvimento de competências, mas restará sempre uma zona de desenvolvimento que só será preenchida se o trabalhador, mostrar vontade e motivação para mobilizar as suas competências (Green, 1999). O desenvolvimento de competências, está assim directamente relacionado com o desenvolvimento das pessoas num processo mediatizado pela a) *aprendizagem*, suportada pela organização através da criação dos meios adequados para o estímulo das capacidades de aprendizagem e de apoio aos projectos de natureza profissional b) pelas *escolhas profissionais*, que determinam a mobilização de competências, em momentos determinados, contribuindo positivamente para a realização das perspectivas dos trabalhadores e dos seus projectos profissionais c) e pela *gestão de competências*, por constituir um elemento chave (senão o mais relevante e central) para o desenvolvimento profissional e particularmente por ter uma característica única: o desenvolvimento e utilização de competências estar dependente da motivação e da vontade das pessoas, não podendo, por isso, ser imposta externamente.

A relação entre *gestão de competência* e *gestão do desempenho* é mediatizada pela relação dinâmica da GRH. Na GRH a gestão do desempenho está presente em duas dimensões: por um lado o desempenho surge como uma medida organizacional, ou seja, procura saber se as actividades da GRH contribuem para um melhor desempenho da empresa, por outro lado, procura saber, a um nível mais individual,

qual a contribuição de cada trabalhador para o alcance dos objectivos previamente estabelecidos. Assim sendo, é claro que sejam necessários sistemas que proporcionem resultados mensuráveis do desempenho das pessoas relativamente às metas que lhes foram estabelecidas e que reflectem os objectivos da empresa. Neste sentido, diversas têm sido as abordagens e os mecanismos utilizados pelas organizações para a avaliação do desempenho humano no trabalho, cada uma procurando desenvolver metodologias moldadas às suas necessidades e finalidades.

A relação bipartida entre gestão de competências e gestão do desempenho, nesta óptica, tem como efeito principal a integração dos métodos e dos instrumentos de avaliação de desempenho.”*A competência – situada sempre por relação a uma situação de trabalho – é avaliada a partir de indicadores e de objectivos definidos à priori, verificando-se se esses objectivos foram atingidos* “ (Almeida & Rebelo 2004, p.174). As competências, como se viu anteriormente embora fazendo parte do desempenho, não são em si desempenho - o desempenho estará dependente não apenas das competências mas de outras condições que as influenciam e determinam. Uma vez, definidas e utilizadas as competências e os mecanismos de avaliação, a gestão de competências e a gestão do desempenho, intervêm no mesmo âmbito, pois oferecem uma mesma forma de olhar para as pessoas e para a organização, na mesma direcção, com o mesmo alinhamento, com o mesmo sentido de acção para os trabalhadores existindo um ganho potencial quer para a empresa quer para as pessoas a nível do seu desenvolvimento.

Também a gestão de competências e a gestão do desempenho fazem parte de um processo mais global de gestão (*planeamento, acompanhamento, controle e avaliação*) já que, justamente, com os seus mecanismos de controle e de avaliação, que lhe são inerentes, podem influenciar a estratégia da organização, nomeadamente ao nível das políticas da GRH, por via da revisão dos próprios processos, aos vários níveis da empresa e na correcção dos desvios encontrados.

Em resposta à questão inicial - *a gestão de competências e a gestão de desempenho são medidas distintas para o desenvolvimento das pessoas ?* - é possível afirmar-se

que, numa perspectiva abrangente, embora a gestão de competências e a gestão de desempenho estejam integradas num contexto de fragmentação teórica é possível compreender a relação existente entre elas. É inevitável associar as competências ao desempenho e vice-versa. A gestão de competências nas organizações, como observado anteriormente, nunca poderá ser explicativa, por si só, do desenvolvimento profissional, mas o seu contributo poderá ser determinante, em última instância, na construção desse auto-conceito. Da mesma forma a gestão do desempenho colabora no processo de desenvolvimento profissional, ao integrar mecanismos de avaliação dos resultados alcançados face aos esperados e ao introduzir mecanismos de acompanhamento e de correcção de desvios, mas, também só por si, não poderá explicar o desenvolvimento profissional. Nota-se que num contexto mais amplo de gestão organizacional, os processos inerentes a estes sistemas distintos, por vezes, cruzam-se e/ou sobrepõem-se, parecendo complementar-se. Além disso a gestão de competências e a gestão de desempenho ao proporem integrar todos os sistemas e práticas de GRH (*p.ex.* a formação e desenvolvimento, avaliação de desempenho e recrutamento e selecção...), procuram dar suporte à organização para que se alcance os resultados a que os indicadores de desempenho/ desejavelmente se propõem. Representam, deste modo, em simultâneo, a capacidade de adicionar valor à organização e ao trabalhador, por via do respectivo desenvolvimento profissional. Para finalizar é possível inferir que ambos os sistemas que se caracterizam não como sistemas tradicionais de GRH, mas como as mais modernas práticas da gestão, que decorrem de um processo de evolução dos sistemas tradicionais de suporte ao acompanhamento do desenvolvimento profissional.

5. Gestão de Carreira e Desenvolvimento Profissional

O aumento do interesse, na literatura, na teoria e na pesquisa pela intersecção trabalho-vida, e pela integração entre vida, carreira e desenvolvimento profissional vieram enfatizar as mudanças no mundo do trabalho. Muitas das mudanças das tradicionais para as novas formas de carreira foram marcadas pela transição das relações de longo prazo assentes na lealdade, para a relação caracterizada pelo

contrato psicológico de natureza transaccional, de curto prazo, baseada numa explícita negociação entre o indivíduo e a organização relativamente ao que cada um pretende dar e receber (Penberton, 1998; Collin, 2000; Doyle, 2003). Muitas das mudanças decorreram das reorganizações, das fusões, do *downsizing* e de mudanças nos papéis e nas responsabilidades. Cada vez mais os indivíduos se vêm confrontados com o *turnover* involuntário, com diferentes ocupações ao longo da vida, com mudanças de trabalho frequentes e ciclos de emprego-desemprego, e com fortes rupturas na sua vida profissional (Almeida, 2000; Arthur, 1996; Doyle, 2003; Greenhaus, Callanan & Godshalk, 2000). Este modelo reflecte não só a crise da crença no princípio do pleno emprego, mas também a tendência para que a GRH se faça de forma a que os gestores olhem para os seus trabalhadores numa perspectiva individualizante e individualizadora das relações de trabalho, gerando as oportunidades de carreira e de desenvolvimento profissional, conduzindo o trabalhador, a um só tempo, à apropriação das mais valias que lhes são próprias em benefício da organização.

A tradicional concepção de carreira, fortemente burocratizada, entendida enquanto processo de mobilidade vertical, linear e previsível, organizada em patamares totalmente hierarquizados, quer na profissão quer na organização, e geradora da percepção de segurança para a vida, e por vezes da errónea ideia que progressão na carreira anda sempre a par do desenvolvimento profissional, cada vez menos representa o mundo real. Alguns autores falam, inclusivamente, do desaparecimento da carreira, e orientam as suas preocupação para o desenvolvimento das pessoas nas organizações. A gestão de competências e a valorização do capital intelectual são o reflexo dessa tendência. Arnold (1997) refere que tal acontece porque o conceito de carreira é muito limitado. Define carreira como a “*sequência de empregos relacionados com posições, papéis, actividades e experiências encontradas por cada pessoa. (...) a carreira é gerida pela pessoa e tem uma dimensão subjectiva e objectiva, que explicitamente envolvem o futuro e o passado bem como o presente, e inclui fenómenos como o desemprego ou a educação vocacional*” (Doyle, 2003, p.345). As características tidas como actuais do desenvolvimento e gestão de carreiras, baseadas num conjunto cada vez mais

diversificado de formas de mobilidade profissional, mais complexas e mais difíceis de “navegar”, sejam elas verticais, em espiral ou lateral, em *zig-zag*, interna ou externa, dão um novo referencial ao construto de carreira. O desafio está na noção de “*gestão de competências*” e na “*aprendizagem*” ao longo da vida (Coimbra, Filomena & Imaginário, 2001), palavras-chave para o *desenvolvimento profissional*, em contexto de trabalho.

As diferentes concepções que perpassam as teorias de escolha e desenvolvimento de carreira no adulto (Holland 1985; Super, 1990, entre outros), têm vindo a ser reconceptualizadas em resposta à fragmentação do conceito de carreira.¹⁸ A convergência destas teorias, ou, no objectivo de serem preditores do grau de adequação do sujeito às suas ocupações, ou no objectivo de compreender o comportamento na carreira ao longo da vida, numa perspectiva longitudinal e desenvolvimentista do sujeito (Brown & Brooks, 1996; Savickas & Walsh, 1996), conduz, todavia, ao mesmo fim: são igualmente explicativas da problemática do desenvolvimento de carreira no contexto organizacional, alicerçando as estruturas, processos, metodologias e intervenções no domínio das carreiras que alinham as necessidades e aspirações individuais com os objectivos da organização.

6. O Contributo das Intervenções Organizacionais na Gestão de Competências, na Gestão de Carreiras e no Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento para Beardwell e Holden (2001) é entendido como o “*processo de tornar-se cada vez mais complexo, mais elaborado e diferenciado, resultante da aprendizagem e da maturação*” (Beardwell & Holden, 2001, p.279). Ao nível das pessoas, o desenvolvimento, corresponderá neste sentido, à capacidade para assumir atribuições e responsabilidades cada vez mais complexas e abre as portas para responder ao contexto mais positivamente e adaptadamente, com oportunidades para novas respostas e soluções. Está associado à aprendizagem já que não há aprendizagem sem desenvolvimento. No domínio profissional esta aprendizagem

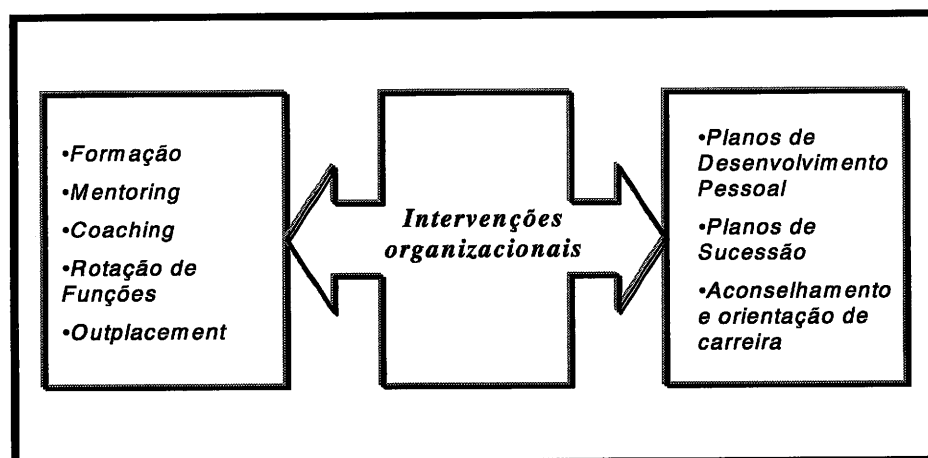
¹⁸ Por exemplo, Super reformulou a sua teoria introduzindo o conceito de adaptabilidade de carreira (Super & Knasel, 1981), ao invés dos construtos de padrões de carreira (1954) e maturidade de carreira (1955) (*citado em* Brown, 1996).

estará, decerto, muito dependente das intervenções organizacionais para a promoção do desenvolvimento profissional.

Não existem muito estudos sobre o impacto das intervenções organizacionais no desenvolvimento profissional e no aumento do desempenho, mas são vastos os estudos que mostram a tendência de um impacto positivo no aumento do desempenho sempre que existem intervenções múltiplas nas organizações (Williams & Fletcher, 2002). Por exemplo Cho, Woods, & Mayer (2005) apontam para uma associação positiva entre as práticas de GRH (*p.ex.* recrutamento e selecção, formação e desenvolvimento, avaliação de desempenho e sistemas de comunicação interna) e o desenvolvimento organizacional. A orientação, mais focalizada no indivíduo e no seu desenvolvimento, em contraposição a esta visão mais genérica resultante do impacto das práticas de GRH, é escassa na literatura científica, havendo ainda um vasto campo de pesquisa em aberto.

Nos últimos anos a GRH nas organizações tem vindo, cada vez mais, a ser orientada para intervenções individuais visando o desenvolvimento profissional (*Figura 5*).

FIGURA 5: Intervenções Organizacionais para o Desenvolvimento Profissional



Uma das modalidades de intervenção, no âmbito da GRH, com impacto na gestão de carreira, como resposta à alteração da lógica tradicional de carreira que assume uma carácter de desenvolvimento individual, tem sido a da promoção de modelos de competências (Niles, 1998) que reafirmam as *competências core e transversais* da

organização, estimulam a motivação e a satisfação no trabalho pela aprendizagem, criando oportunidades de mobilidade, dependendo, porém, da lógica como o modelo de competências se faz representar nos espaços de trabalho e dependendo da capacidade que os trabalhadores têm, na criação de mecanismos que garantam a materialização das suas aspirações.

Se conceptualmente a noção de carreira e de competências estão ancoradas numa concepção desenvolvimentista, atribuindo-se grande ênfase ao indivíduo e à interação com as situações, operacionalmente contribuem para uma compreensão dos aspectos inerentes às intervenções que a empresa promove: *Planos de desenvolvimento pessoal*¹⁹, as oportunidades de formação, a rotação de funções (*job rotation*), o *mentoring*, o *coaching*, o aconselhamento e orientação de carreira, e o *outplacement*, entre outros.

Uma das intervenções que muitas vezes são resultantes da operacionalização dos modelos de competências traduzem-se nos *Planos de Desenvolvimento Pessoal (PDP)*. Tratam-se de instrumentos de desenvolvimento individual, habitualmente ligados à avaliação de desempenho, e que tem como objectivo situar o nível de competências exigidas para o futuro e as estratégias e prazo para esse desenvolvimento (Heuberger, Nash, & Laura 1994). Segundo Floodgate & Nixon (1994) os *PDP* são instrumentos que enfatizam o valor da aprendizagem e promovem o encorajamento individual para a auto-aprendizagem; reforçam os princípios da melhoria contínua subjacentes aos modelos de gestão da qualidade e “*traduzem a necessidade de perfis de competências a desenvolver assentes em planos de acção significativos e mensuráveis*” (Floodgate & Nixon 1994, p.43). Um outro papel relevante dos *PDP* é o de conduzir as chefias a assumir maior responsabilidade no desenvolvimento das suas equipas (Higson & Wilson, 1995) e o de incentivar os próprios trabalhadores a assumir maior responsabilidade pelo seu desempenho através da aprendizagem individual. O papel do trabalhador e da chefia alteram-se neste contexto: A chefia poderá dar um “*valioso contributo em termos de feedback quanto às capacidades individuais, informação sobre as necessidades da*

¹⁹ Em muitas organizações apelidados de *Personal Development Plans (PDP's)*.

organização e suas orientações futuras, e ideias e sugestões para formação e utilização dos recursos da empresa” (Walker,1992, p.208) enquanto o trabalhador de forma activa poderá “*formular os objectivos de desenvolvimento a levar a cabo e as acções para alcançar esses objectivos*” (Walker,1992, p.208). Este papel activo de acompanhamento dos *Planos de Desenvolvimento Individual* pela chefia também, muito frequentemente é desempenhado pela função de GRH (Arnold, 1997).

Os *PDP* na perspectiva das pessoas que os adoptam, é assim, “*um meio estruturado de analisar os seus pontos fortes e as suas necessidades de desenvolvimento, de articularem o conhecimento que têm sobre si próprios, com a visão dos avaliadores e de manter um registo das suas medidas de desenvolvimento*” (Floodgate 1994, p.45). Arnold (1997) adiciona a este conjunto de elementos o benefício para as pessoas, dos *PDP*'s descreverem em si, os requisitos em termos de conhecimentos, competências e habilidades da função, em vez de se confinarem à designação da função e do seu grau de qualificação.

Com efeito, este instrumento diferencia-se das abordagens tradicionais por incluir planos de desenvolvimento que não se cingem à formação: integram acções como a auto-aprendizagem, a rotação de funções, a participação em grupos de trabalho, leituras e reflexões sobre temas associados às competências a melhorar, estágios e tutoria, entre outros. Nota-se ainda que, quanto maior é a complexidade da função, maior necessidade existe em recorrer-se a acções fora dos esquemas convencionais da formação como meios de aprendizagem.

Uma das primeiras formas de intervenção no mundo empresarial, no âmbito do desenvolvimento das pessoas, como processos formais de aprendizagem, circunscreveu-se à implementação de *sistemas de formação*, cujo principal objectivo era o da realização de acções de formação de natureza operacional e técnico, limitado à aprendizagem das habilidades necessárias à realização das tarefas para as quais os trabalhadores tinham sido contratados. Ao longo dos últimos anos os sistemas de formação tem sofrido evoluções quando ao âmbito e natureza.

Actualmente a formação, pensada dentro das novas práticas da GRH, não se limita aos aspectos técnicos específicos das funções, mas aponta para a valorização dos aspectos humanos ao nível das atitudes e comportamentos e estimula a auto-aprendizagem e a aprendizagem numa óptica de longo prazo (*ao longo da vida*). Nesta evolução de ampliação do campo de intervenção da formação, a necessidade de integração da gestão de competências com a gestão do conhecimento surge como um dos aspectos mais inovadores. Neste processo de integração a gestão de competências procura criar e definir a forma como dentro de uma dada organização se gere o conhecimento das pessoas e como este é associado às tarefas, ao contexto da função e ao contexto da organização ou seja, em suma, ao contexto de trabalho.

Outra das modalidades de intervenção para o desenvolvimento profissional é o *mentoring*. Muitas organizações têm implementado programas de *mentoring*, como um meio para facilitar a aprendizagem organizacional, encorajar o desenvolvimento das competências profissionais e ir ao encontro das reais necessidades dos trabalhadores (Beardwell, 2001; Torrington et al., 2002; Stone, 1998). Na literatura esta intervenção tradicionalmente caracteriza-se como uma relação de orientação, de um *mentor* mais experiente a um trabalhador mais jovem na organização, que o guia, encoraja e suporta, assumindo esta relação uma natureza desenvolvimentista. Higgins & Kram (2001), em recentes estudos propõem uma reconceptualização do conceito de *mentoring* devido às múltiplas alternativas de acompanhamento de carreira e de desenvolvimento profissional que as pessoas recebem, hoje em dia, nas organizações.

Ocasionalmente os trabalhadores podem ser envolvidos em programas ou acções específicas para desenhar os seus pontos fracos e fortes e diagnosticar os seus valores e interesses para uma maior adequação ao seu papel profissional (Torrington et al., 2002; Stone, 1998). O *coaching* é um desses programas. O *coaching* é um exercício de responsabilidade compartilhada, ou seja, representa uma abordagem comportamental positiva quer para o trabalhador quer para as organizações nas quais estes trabalham e se relacionam. Não é meramente uma técnica ou um evento

que ocorre pontualmente, é um processo experimental individualizado²⁰ e estratégico, que está sempre ligado à selecção de opções para alterações no comportamento, para fortalecer o capital humano no sentido de enfrentar mudanças com maior agilidade e potenciar, no indivíduo, a capacidade de alcançar objectivos de curto e longo prazo (Goldsmith, Lyons & Freas, 2003). Uma das principais distinções entre *coaching* e *mentoring* (Stone, 1998) radica no facto do *coaching* ser habitualmente um processo individual que ocorre entre o trabalhador e o *coach*, enquanto o *mentoring* visa o estabelecimento de relações múltiplas, enquadradas em actividades específicas.

O aconselhamento e orientação de carreira, é outro dos meios utilizados. *O aconselhamento e orientação de carreira* actualmente põe em relevo uma perspectiva mais ampla do que a simples questão da inserção e da transição profissional. Esta nova perspectiva para a orientação e aconselhamento de carreira pode ser erigida em princípios que permitam que cada pessoa tome a responsabilidade (consciência) sobre as suas características pessoais de modo a que com base nas suas experiências vividas definam o percurso de validação e construção de competências para o futuro. Nas organizações, as questões centram-se mais nos motivos em torno da transição de carreira do que nos aspectos da vocação. Uma das questões colocadas, poderá ser Como posso fazer esta transição ou mudança de carreira? Por vezes nas empresas o *aconselhamento e orientação de carreira* através de métodos variados, subjuoga-se à construção de percursos de desenvolvimento de competências.

Abordagens recentes sugerem que o leque de intervenções que a empresa providencia funciona como requisito (ou podem ser opcionais) da sua GRH (Heuberger et al., 1994). O *outplacement*, que consiste na aplicação de técnicas e métodos durante o processo de separação, para ajudar na recolocação de um ou vários profissionais, é uma das formas opcionais que as organizações têm para optar em caso de necessidade de reorientação de carreira. O *outplacement* é facilitador da “reorientação de carreiras que se vem impondo com alguma força, e

²⁰ Tradicionalmente estes programas encontram-se direccionados para líderes (Goldsmith, 2003).

que as empresas utilizam como uma forma de compensar os despedimentos” (Uría, 1995, p.41).

O sucesso de qualquer destes programas de intervenção dependerá sempre do seu impacto e da sua extensão nos novos comportamentos, papéis e competências que são incorporadas nas actividades do dia a dia dos trabalhadores. De qualquer modo, o objectivo será sempre, qualquer que seja a intervenção, de conjugar as necessidades individuais e organizacionais, e deve ser visto como parte integrante da complexa rede de interações sociais que definem as organizações do trabalho (Collin, 2000). Cabe às organizações desenvolver estruturas que promovam as intervenções com implicações ao nível do desenvolvimento profissional, gestão da carreira e satisfação no trabalho²¹, assumindo o indivíduo a responsabilidade pelo investimento na própria carreira e no seu desenvolvimento pessoal e profissional, com o suporte da organização.

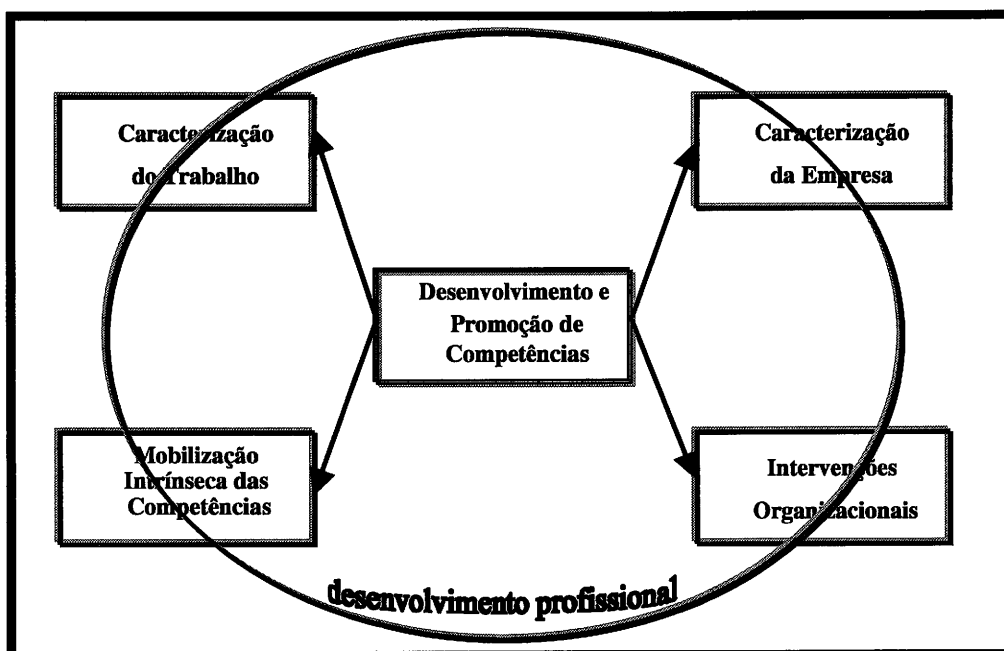
No futuro, o desenvolvimento das pessoas, passará inevitavelmente, em grande parte, pelo reforço do desempenho da função de GRH nas organizações, na sua capacidade de retenção, atracção e potenciação de talentos e no contínuo estímulo ao auto-desenvolvimento. Representantes de vários domínios da ciência acreditam ainda que o trabalho no futuro será gerido de forma mais tecnológica e complexa e com sofisticados meios de controlo e de execução (Schippmann et al., 2000). Com esta antevisão do futuro é possível perceber-se a subsistência da centralidade do desenvolvimento de competências e o valor acrescentado que os modelos de competências podem continuar a trazer às organizações. Acredita-se que o sucesso da GRH continue a estar na sua própria habilidade de promover o desenvolvimento das pessoas no contexto do trabalho, o que implica a clara percepção do seu “valor” como criador de “valor” através das pessoas.

Com efeito as intervenções organizacionais e o modo como influenciam as percepções de desenvolvimento profissional, fazem parte do modelo global da

²¹ Super (1984), adiciona a estes aspectos a importância do trabalho como uma fonte de satisfação, concorrendo com outros papéis sociais na busca do aumento da satisfação e das aspirações dos trabalhadores, o que implica um conjunto de respostas adaptativas ao meio exterior.

presente investigação (*Figura 6*), enquanto triangulação entre organização, desenvolvimento dos trabalhadores e Gestão de Recursos Humanos, na medida em que se pretende evidenciar, como o desenvolvimento profissional nas dimensões inerentes ao desenvolvimento e/ou consolidação de competências são mobilizadas nos contextos de trabalho e resultam, entre outros factores da relação interactiva entre trabalhador, contexto organizacional e de trabalho e as práticas de GRH /intervenções organizacionais.

FIGURA 6: Modelo de Referência para a Investigação



Este modelo de referência abre as portas para o estudo empírico exploratório, assente na construção de um instrumento de investigação que integra estas dimensões e cujos resultados que serão analisados e discutidos na segunda (*II*) parte desta investigação.

II PARTE

Estudo Experimental

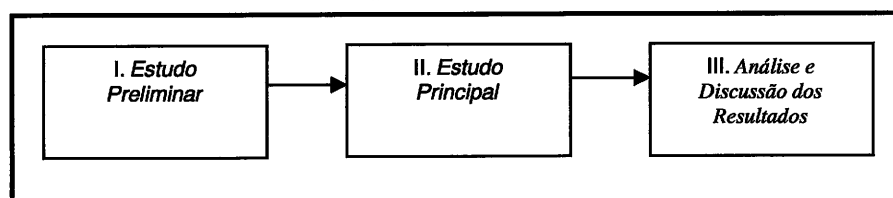
CAPITULO III – PLANO DE INVESTIGAÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS

Ao longo deste capítulo ir-se-á apresentar as principais linhas orientadoras da metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo experimental, nomeadamente, a caracterização da empresa alvo de investigação, o universo de observação, os instrumentos, materiais e procedimentos adoptados e o planeamento da estrutura do plano de investigação.

1. Estrutura do Plano de Investigação

Com o objectivo de se definir as linhas orientadoras da metodologia criou-se um esquema dividido em diferentes fases, tendo em vista estruturar a investigação a ser desenvolvida quer quanto ao planeamento quer quanto aos recursos materiais e procedimentos necessários a adoptar. Assim, num primeiro momento, consideram-se relevantes três fases fundamentais na estrutura do plano de experiência e que se interligam entre si: *Estudo Preliminar*, *Estudo Principal* e a *Análise e Discussão dos Resultados*.

FIGURA 7: Principais Etapas do Plano de Investigação



2. Construção dos Instrumentos de Recolha de Informação

Tendo em conta a complexidade do construto a medir, procurou-se construir um instrumento - *Questionário sobre a Promoção do Desenvolvimento Profissional em Contexto Industrial (QPDPIC)* - que conseguisse integrar uma diversidade de itens associados às percepções dos trabalhadores face à promoção do desenvolvimento profissional em articulação com a revisão literária efectuada, particularmente com o referencial teórico de Bartram et al., (2002) eleito neste estudo, não só pela sua

actualidade face aos autores mais consagrados, mas sobretudo, pela capacidade operacional que o seu modelo apresentava.

A opção pela construção e desenvolvimento de um questionário aplicado a todos os trabalhadores, de acordo com os critérios estabelecidos para a definição do universo de observação, foi o procedimento que pareceu ser o mais apropriado para potenciar o aumento de respostas, permitindo aplicar o questionário com simultaneidade a um conjunto alargado de sujeitos e ao mesmo tempo permitindo a análise de resultados com rigor e rapidez (McQueen & Knussen, 2002).

Ao longo do processo de construção do questionário foram tidos em conta alguns cuidados especiais (Candeias, 2001) de forma a respeitar e salvaguardar a observância da sua “*validade*” ecológica, presentes em diferentes etapas de planeamento do desenvolvimento do instrumento e que se podem encontrar nos seguintes passos:

- a) Recolha de conhecimentos específicos acerca da problemática em estudo através da análise de informação científica relevante sobre os itens que fazem parte do construto a operacionalizar. Assim, esta fase, assentou na realização de estudos que procuraram abarcar toda a literatura representativa e relevante sobre os domínios a operacionalizar e que concomitantemente caracterizaram os construtos que esta investigação envolve.
- b) Inventariação de conhecimentos de natureza prática e experiencial sobre os construtos a analisar, através da identificação e caracterização junto de profissionais da GRH do sector industrial, de elementos e conteúdos contextualmente significativos e representativos deste construto.
- c) Os elementos identificados foram integrados numa lista mais alargada de itens - os quais se juntaram aos itens já previamente seleccionados e que reflectem os conhecimentos teóricos observados na fase a) - orientados para os conteúdos mais significativos e caracterizadores do construto, a que

correspondem as categorias/itens expressas no questionário. Uma das primeiras acções realizadas para aperfeiçoar o instrumento foi a de recolher opiniões e críticas junto de um grupo de *10 experts*. Estes sujeitos independentes avaliaram os itens quanto à compreensibilidade, ambiguidade e tipo de vocabulário utilizado, tendo como referência a população alvo do estudo e apresentaram sugestões que foram analisadas e incorporadas no questionário inicial. Sugestões como a alteração das tabelas de apresentação do modelo de competências de Bartarm, a alteração das designações das escalas, a alteração da ordem de algumas questões, são alguns dos exemplos de reformulações efectuadas neste âmbito. O tempo de resposta foi igualmente verificado dado que o questionário aparentava ser vasto e poderia provocar cansaço e/ou diminuir o interesse dos sujeitos nas respostas.

- d) Na fase seguinte o questionário – *QPDPCI* – foi submetido a um estudo preliminar que permitiu sobre ele realizar uma análise no sentido de apurar os itens capazes de recolher ou produzir a informação relevante para a verificação dos objectivos da investigação. Este estudo preliminar incidiu sobre a análise psicométrica do instrumento, mais precisamente, sobre a sensibilidade (análise das características quantitativas e qualitativas) e validade dos itens através do cálculo da consistência interna, sendo um meio, de acordo com parâmetros estatísticos, de analisar e seleccionar os itens mais relevantes, discriminativos e consistentes para a investigação (Almeida & Freire, 2003). A análise semântica e qualitativa relativa ao conteúdo e forma dos itens - clareza, compreensibilidade, adequação – e a revisão das instruções e dos documentos que suportaram a apresentação do questionário junto dos respondentes foram também analisadas, tal como as condições experimentais de aplicação do questionário.
- e) Após a fase anterior, o questionário passou a ser constituído pelos itens actuais e foi aplicado a uma amostra de 114 sujeitos. Nesta fase, a que corresponde o *estudo principal*, a relevância da análise centra-se por um

lado no estudo das características psicométricas do instrumento e por outro lado no estudo da operacionalização do construto.

2. 1. Outros Materiais de Recolha de Informação

Para além da opção pela abordagem quantitativa para recolha de dados, a partir do questionário, utilizou-se outros meios e instrumentos, a saber:

- a) Entrevista semi-estruturada ao Presidente de *PEP* e com o Director de Operações de *PEP-I* (Fonte Primária).²²
- b) A observação do trabalho e das dinâmicas internas, em termos de comportamentos (fonte secundária).
- c) Utilização dos sistemas de informação existentes nas empresas (fonte secundária).

3. Definição do Universo de Observação

A fase que se segue após a construção dos instrumentos de recolha de informação as é a da construção da amostra. Nesta perspectiva afigurou-se relevante integrar não só os trabalhadores de *PEP* mas também os de *PEP-I*, na perspectiva de combinar uma maior diversidade de funções e grupos profissionais sobretudo porque este estudo tem como objectivo integrar exclusivamente os trabalhadores qualificados e altamente qualificados, incluindo-se chefias e gestores e excluindo-se todos os trabalhadores semi-qualificados e não qualificados. Assim, dada a dimensão do universo de observação destas organizações ser pequena, ou seja, não ultrapassar um total de 114 trabalhadores, optou-se por aplicar o questionário a todos os trabalhadores destes grupos, sem excepção, o que significa que a amostra alvo é

²² De notar que, a razão de não se entrevistar a *Directora de Recursos Humanos* de *PEP* para a obtenção de informações adicionais ou complementares, se relaciona com o facto de esta assumir um duplo papel nesta investigação: o de investigadora e o de profissional de Recursos Humanos nesta organização. A preocupação que emerge deste duplo papel ao longo desta investigação, relaciona-se com a procura de um constante distanciamento científico do objecto de estudo tendo em vista a imparcialidade face à interpretação e análise dos resultados.

igual ao número de casos do universo. No levantamento efectuado junto destas organizações, o universo de observação corresponde a todos os trabalhadores da organização *PEP* e de *PEP-I*, destes grupos profissionais, num total de 97 e de 17 respectivamente.

4. Estudo Preliminar

O instrumento a aplicar foi objecto de um estudo preliminar, junto a uma amostra de reduzida dimensão, extraída de um universo semelhante ao universo dos respondentes do estudo principal, cujo objectivo foi o da realização de uma pequena avaliação para diagnosticar e corrigir eventuais imprecisões, nas condições experimentais e no instrumento a utilizar, sob pena de comprometer a investigação futura e simultaneamente poder fornecer informações relevantes para a investigação principal.

4.1. Caracterização da Versão Piloto do QPDPCI

O questionário piloto é composto pela seguinte estrutura: Na parte I constam questões relativas à caracterização individual dos sujeitos de estudo: idade, sexo, antiguidade na empresa, antiguidade na função e habilitações literárias, tipo de contrato, tipo de horário de trabalho, grupo profissional e categoria profissional. A parte II é relativa à caracterização da empresa e do trabalho e integra um conjunto de questões, cujo objectivo é classificar, através de uma escala, a forma como caracterizam a empresa e o trabalho que desenvolvem. A parte III visa o conhecimento da auto-percepção sobre o desenvolvimento profissional no contexto organizacional.

Cada questionário tem um número, que corresponde ao número de identificação e que funciona como chave para fins de análise estatística, não tendo a autora qualquer forma de acesso aos nomes ou outros elementos que identifiquem os participantes. Como é objectivo comparar sujeitos em função das suas atitudes, optou-se em algumas das questões (13, 14, 20, 21, 22, 23 e 25), por utilizar o modelo de escala em 4 pontos de Likert. Trata-se de uma escala ordinal que permite

a variação nas respostas, decorrente de estímulos que são atribuídos às diferenças entre os indivíduos, e não aos itens.

A aplicação piloto em contexto organizacional real teve lugar durante o mês de Novembro de 2005, numa organização multinacional industrial, similar a *PEP*, que actua no sector das indústrias electrónicas e que se designará ao longo deste estudo por "*Industry Test*".

4.2. Procedimentos de Aplicação da Versão Piloto e Cuidados Éticos

Este é um dos estádios na investigação que não poderá ser ultrapassado sem preocupações de natureza ética, e que se traduzem no contacto com o Departamento de Recursos Humanos da empresa "*Industry Test*" para a obtenção da participação no estudo preliminar. Para tal, estabeleceu-se o "*Protocolo de Colaboração e de Confidencialidade*" cujo objectivo, é o de reafirmar o compromisso de colaboração, para a prossecução dos objectivos gerais de aplicação da versão piloto do instrumento de recolha de dados, explicitando as condições em que este poderia ocorrer. Neste documento formaliza-se o compromisso, por parte da autora na garantia da confidencialidade e no anonimato desta organização, bem como quanto ao sigilo relativamente às informações que desta aplicação pudessem advir, não as podendo utilizar para outros fins que não os formulados no documento. Outro dos aspectos acordados no protocolo, foi o de os resultados do estudo, não poderem ser objecto de divulgação externa, servindo exclusivamente para validação e garantia do instrumento de investigação. Para além de um relatório global com os resultados do estudo, a ser entregue no Departamento de Recursos Humanos da "*Industry Test*" haverá lugar à apresentação de um relatório resumo a ser divulgado internamente a todos os sujeitos participantes, como forma de devolução dos resultados, promovendo a compreensão dos comportamentos da organização e dos trabalhadores quanto a esta problemática. A "*Industry Test*" poderá utilizar os dados, se for esta a sua opção, como diagnóstico ou apenas informação adicional para intervenções ao nível do desenvolvimento de competências e da gestão do desenvolvimento profissional.

Juntou-se ao “*Questionário Piloto sobre a Promoção do Desenvolvimento Profissional em Contexto Industrial*” um “Documento Informativo do Projecto Preliminar”, com informação complementar para os participantes, quer relativamente ao âmbito, objectivos, recomendações e informações complementares do projecto. As recomendações circunscrevem-se ao modo de preenchimento do questionário pelos respondentes, nomeadamente quanto à espontaneidade e veracidade dos dados, tendo em vista garantir a fiabilidade e autenticidade da informação a analisar. Após o preenchimento do questionário, estes foram devolvidos em envelope fechado ao Departamento de Recursos Humanos de forma a garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato dos respondentes para lá dos limites anteriormente referidos em termos de acesso à informação. Uma outra importante recomendação para os respondentes que se procurou sublinhar foi a de não ser aconselhável a troca de impressões com outros elementos participantes no estudo sobre os conteúdos do questionário de forma a maximizar a autenticidade e a veracidade das respostas fornecidas. Como elementos complementares, informou-se os respondentes de que qualquer esclarecimento ou dúvida adicional sobre o projecto e sua aplicação poderia ser efectuada directamente junto da autora ou qualquer dúvida sobre o âmbito organizacional do projecto e sua utilização poderia ser apresentada directamente no Departamento de Recursos Humanos da “*Industry Test*”.

4.3. Caracterização da Amostra do Estudo Preliminar

Após estabelecimento do “*Protocolo de Colaboração e de Confidencialidade*” com a “*Industry Test*” no âmbito do estudo preliminar, aplicou-se a versão inicial do “*Questionário sobre a Promoção do Desenvolvimento Profissional em Contexto Industrial (QPDPCI)*” a um total de 40 trabalhadores, a que corresponde 35% dos trabalhadores integrados nos grupos profissionais de gestão, coordenação, técnicos e técnicos superiores das áreas de Produção, Armazém, Qualidade e áreas Administrativas. A taxa de resposta foi de 82%, tendo sido entregues um total de 55 questionários.

Prescindiu-se de qualquer cuidado ou intenção específica na definição da amostra, designada comumente por amostragem acidental ou incidental, procurando no entanto integrar sujeitos dos diferentes grupos em análise. Esta opção metodológica assenta na necessidade deste estudo preliminar ser representado por um grupo suficientemente diversificado e ao mesmo tempo suficientemente vasto, e que do ponto de vista estatístico seja passível de fornecer informações úteis para a investigação principal, nomeadamente através da análise dos itens a manter e os itens a rever no questionário final.

A idade média da amostra é de 34,2 anos, com um desvio-padrão (d.p.) de 8,5 o que evidencia um nível de dispersão das idades significativo. Pode-se observar que 68 % são homens e que a moda se situa nos 30 anos de idade, existindo apenas 1 sujeito com idade superior aos 50 anos (*Quadro 1*).

QUADRO 1: Caracterização da Amostra - Idade e Sexo
Estudo Preliminar

Caracterização dos Participantes						
Idade	Nº de Sujeitos por Sexo					
	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
18-25 Anos	5	13%	2	5%	7	18%
26-30 Anos	3	8%	3	8%	6	15%
31-35 Anos	8	20%	3	8%	11	28%
36-40 Anos	2	5%		0%	2	5%
41-45 Anos	5	13%	3	8%	8	20%
46-50 Anos	2	5%		0%	2	5%
+ 50 Anos	1	3%		0%	1	3%
"Missing"	2	5%	1	3%	3	8%
Total	28	70%	12	30%	40	100%

Por sua vez, a moda e a mediana das habilitações escolares situam-se ao nível do "10^o - 12^a ano de escolaridade", com um desvio-padrão (d.p.) de 1,1 e com uma dispersão que varia entre as habilitações inferiores ao "7^o ano de escolaridade" e a licenciatura ou bacharelato, conforme se pode verificar no *quadro 2*. Apenas existe

um sujeito com habilitações escolares inferiores ao “7º ano de escolaridade” com idade compreendida entre os 31 e os 35 anos.

QUADRO 2: Caracterização da Amostra - Habilitações Escolares e Sexo
Estudo Preliminar

Caracterização dos Participantes						
Habilitações Escolares	Nº de Sujeitos por Sexo					
	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
Menos 7º ano	1	3%		0%	1	3%
7º ao 9º ano	6	15%		0%	6	15%
10º ao 12º ano	14	35%	4	10%	18	45%
Frequência Univ	3	8%	1	3%	4	10%
Bach./Licenciatura	3	8%	7	18%	10	25%
"Missing "	1	3%		0%	1	3%
Total	28	70%	12	30%	40	100%

As mulheres tendencialmente apresentam habilitações escolares mais elevadas do que os homens, não havendo mulheres com habilitações escolares inferiores ao “10º ao 12º ano”. Os homens situam as suas habilitações escolares maioritariamente entre o 10º e o 12º ano de escolaridade.

QUADRO 3: Caracterização da Amostra – Grupos Profissionais e Sexo
Estudo Preliminar

Caracterização dos Participantes						
Grupos Profissionais	Nº de Sujeitos por Sexo					
	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
Produção	17	61%	1	8%	18	45%
Armazém		0%	2	17%	2	5%
Administrativo	2	7%	4	33%	6	15%
Qualidade	6	21%	2	17%	8	20%
Coordenação	1	4%	1	8%	2	5%
Gestão	2	7%	2	17%	4	10%
Total	28	68%	12	29%	40	100%

O grupo profissional mais representado é o grupo de profissionais da área da Produção, com 44%, seguido do grupo de profissionais da área da Qualidade com

20% do total das respostas (*Quadro 3*). Os trabalhadores da amostra têm maioritariamente contratos sem termo, com um total de 85%, integrando igualmente 10% de contratados a prazo e 1 trabalhador em regime de cedência de mão-de-obra (*Quadro 4*).

QUADRO 4: Caracterização da Amostra – Grupos Profissionais e Tipo de Contrato de Trabalho
Estudo Preliminar

Caracterização dos Participantes								
Grupos Profissionais	Nº de Sujeitos por Tipo de Contrato							
	Efectivo	%	Termo	%	Cedência	%	Total	%
Produção	15	43%	2	50%	1	100%	18	45%
Armazém	2	6%		0%		0%	2	5%
Administrativo	6	17%		0%		0%	6	15%
Qualidade	6	17%	2	50%		0%	8	20%
Coordenação	2	6%		0%		0%	2	5%
Gestão	4	11%		0%		0%	4	10%
Total	35	85%	4	10%	1	2%	40	100%

QUADRO 5: Caracterização da Amostra – Antiguidade na Empresa, na Função e na Categoria
Estudo Preliminar

Caracterização dos Participantes						
Antiguidade	Na Empresa		Na Função		Na Categoria	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Até 1 ano	3	8%	5	13%	14	35%
1-3 anos	5	13%	7	18%	8	20%
4-6 anos	9	23%	6	15%	8	20%
7-9 anos		0%	4	10%	3	8%
+ 9 anos	23	58%	18	45%	7	18%
Total	40	100%	40	100%	40	100%

A moda e a mediana, da antiguidade na empresa, situam-se acima dos 9 anos, enquanto a média da antiguidade na função é de 7,2 anos e a média da antiguidade na categoria apresenta um valor inferior, com 4,7 anos. O desvio-padrão (d.p) é relativamente semelhante para a antiguidade na empresa, na função e na categoria,

com 1,48, 1,51 e 1,48 respectivamente. O *quadro 5* apresenta a caracterização da amostra quanto à antiguidade na empresa, na função e na categoria.

4.4. Estudo da Versão Piloto do QPDPCI

Conforme já referido, o questionário foi construído com a intenção de identificar as percepções dos trabalhadores sobre o desenvolvimento profissional que a empresa promove. Cada item identifica percepções, opiniões e/ou avaliações acerca de temas directamente associados a esta temática central, pelo que cada trabalhador ao responder ao questionário reflecte a visão que tem acerca de si, do contexto e da organização em presença, num quadro específico de desenvolvimento profissional.

Dado a necessidade de conhecer o “*comportamento*” do questionário e mais particularmente o “*comportamento do conteúdo dos diversos itens*”, esta aplicação preliminar, assumiu uma importância decisiva na melhoria do instrumento de investigação. Com esta aplicação procurou-se responder a três objectivos fundamentais:

- a) Detectar dificuldades de compreensão das questões quer em termos de conteúdo dos itens, quer em termos de forma, aferindo o nível de compreensão das instruções disponibilizadas;
- b) Verificar o tempo médio de resposta ao questionário; e
- c) Analisar os resultados dos questionários, nomeadamente através da análise da amplitude de resposta (mínimos, máximos), das médias e desvios-padrão das sub-escalas do *QPDPCI* e do estudo da precisão.

Com este estudo foram identificadas algumas dificuldades de compreensão das questões formuladas relativamente a alguns itens – denotando-se alguma complexidade na forma como estavam redigidas – sobretudo para os indivíduos com graus de escolaridade mais baixos. Para além da análise estatística que permitiu aferir algumas destas dificuldades procurou-se junto de alguns dos respondentes da

“*Industry Test*” verificar das dificuldades encontradas no preenchimento do questionário, bem como apurar novamente o tempo necessário ao seu preenchimento *versus* o nível de atenção requerido por parte dos respondentes ao longo do seu preenchimento. Conclui-se que o tempo médio necessário ao preenchimento do questionário é de 15 a 20 minutos, e confirmou-se que o interesse e atenção dos respondentes não diminuía ao longo do seu preenchimento.

Alguns dos itens foram reescritos, mantendo os mesmos significados mas com uma formulação mais clara e inequívoca, nomeadamente alguns itens das questões 17, 20, 21, 23 e as escalas da questão 25 e 26.

Exemplos de Itens da Questão 17:

Versão Provisória - As relações estabelecem-se com base na hierarquia.

Versão Actual - A comunicação e a informação dá-se sobretudo através da hierarquia superior/subordinado.

Versão Provisória - Liderança Participativa.

Versão Actual - As decisões são tomadas contando com a participação dos colaboradores.

Exemplos de Itens da Questão 20:

Versão Provisória - Quais destas modalidades de estímulo ao desenvolvimento profissional, através de formação, tem recebido da sua empresa? (Pode assinalar mais do que uma opção).

Versão Actual - Das seguintes modalidades de estímulo ao desenvolvimento profissional, assinale com uma cruz, no mínimo as três modalidades que mais tem recebido da sua empresa?

Versão Provisória - Formação profissional totalmente subsidiada por iniciativa da empresa; - Formação profissional totalmente subsidiada a pedido do trabalhador; - Formação profissional para certificação de competências específicas à função.

Versão Actual - Formação profissional da iniciativa da empresa e totalmente paga pela empresa; - Formação profissional a pedido do trabalhador e

totalmente paga pela empresa; - Formação profissional para certificação/qualificação de matérias específicas à função.

Exemplos de Itens da Questão 21:

Versão Provisória - Avaliação da carreira profissional feita pela empresa; - Avaliação da carreira feita pelo próprio profissional (auto-avaliação); - Orientação da carreira através da preparação individual para rotação de funções.

Versão Actual - Mudança de Carreira/Progressão na Carreira sugerida pela empresa; - Mudança de Carreira/ Progressão na Carreira sugerida pelo próprio profissional (auto-avaliação); - Desenvolvimento da carreira através da rotação de funções.

Exemplos de Itens da Questão 23:

Versão Provisória - Haver o compromisso do trabalhador para alcançar padrões de desempenho superiores

Versão Actual - O meu interesse e o compromisso para aprender e ter desempenhos superiores.

Escala da Questão 25 e 26:

Versão Provisória - 4 – Concordo totalmente com a afirmação; 3 – Concordo em grande parte com a afirmação; 2 – Concordo numa pequena parte com a afirmação; 1 – Discordo com a afirmação.

Versão Actual - 4 – Concordo Totalmente; 3 – Concordo Bastante; 2 – Concordo Pouco; 1 – Discordo.

Foram acrescentadas às questões 16 e 17, itens referentes à *satisfação no trabalho e satisfação pessoal e profissional* - “na sua empresa os colaboradores sentem satisfação no trabalho” e “o seu trabalho proporciona-lhe satisfação pessoal e profissional”- por parecerem que poderiam funcionar como variáveis independentes na explicação de percepções face ao desenvolvimento profissional. Foi anulada, também, a questão 18 do questionário piloto, - “O processo de desenvolvimento de competências está formalmente instituído na sua empresa?” - por aparentar

redundância face à questão subsequente. Por último, a questão 19 foi alterada quando à sua ordem, privilegiando em primeiro lugar as questões mais pertinentes sobre o ponto de vista da investigação e em segundo lugar as questões de natureza complementar.

Ao longo do questionário revisto a numeração dos itens surge agora com códigos específicos de forma a simplificar a tarefa de codificação dos itens para efeitos estatísticos.

A análise do instrumento não se faz pela análise do instrumento em si mesmo mas pelos resultados obtidos. O estudo²³ foi iniciado pela sensibilidade dos resultados, ou seja pelo *“grau em que os resultados obtidos aparecem distribuídos diferenciando os sujeitos entre si nos seus níveis de realização”* (Almeida & Freire, 2003, p.156). Os procedimentos para a análise da sensibilidade dos resultados são variados, embora, regra geral, estejam circunscritos a uma análise quantitativa de índole descritiva dos itens através do cálculo das médias (m), desvios-padrão (d.p.) e da distribuição dos resultados dos itens (valores mínimos e máximos) (*Quadro 6*).

O leque de resultados globalmente percorre o intervalo entre o número mínimo e o número máximo da escala, e por outro lado, a média dos resultados revela alguma homogeneidade ou seja, situa-se em valores que variam entre 2,1 e 3,4 e o desvio-padrão entre valores situados entre 0,51 e 1,02. Numa distribuição normal ou

²³ O processamento e o tratamento dos dados têm como suporte, o programa informático SPSS (*Statistic Package of Social Science- versão 11.0 para Windows*).

QUADRO 6: Análise Descritiva dos Itens – Amplitude de Respostas, Médias e Desvios-Padrão**(N=40)****Estudo Preliminar****Lista Inicial dos Itens**

CARACTERIZAÇÃO DA EMPRESA	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Coesão do Grupo de Trabalho	2	4	2,6	0,60
Responsabilidade	1	4	2,4	0,82
Confiança	2	4	2,6	0,59
Procedimentos Claros	1	4	2,8	0,75
Relações com base na Hierarquia	1	4	2,3	0,72
Instabilidade	1	4	2,1	0,71
Visão de futuro	1	4	2,1	0,87
Contribuição Individual	1	4	2,4	0,81
Participação dos Trabalhadores	1	4	2,5	0,68
Trabalho Especializado	1	4	2,8	0,52
Valores e Cultura	2	4	2,8	0,49
Colaboração de Colegas	2	4	3,0	0,67
Liderança Forte	1	4	2,6	0,68
Satisfação no Trabalho	2	3	2,5	0,51
CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Muito Importante para a Empresa	2	4	3,4	0,59
Com Objectivos Claros	1	4	3,2	0,88
Com Pressão Aceitável	1	4	2,7	0,72
Com Descrição Funções Clara	1	4	3,1	0,96
Com Avaliação Justa	1	4	2,8	0,74
Trabalho Alinhado com a Estratégia	2	4	3,3	0,72
Realizado em Equipa	1	4	3,3	0,79
Com Oportunidades de Desenvolvimento	1	4	2,8	0,68
Com Suporte da Chefia	2	4	3,3	0,78
Com Elevado Grau de Autonomia	2	4	3,2	0,55
Com Condições de Trabalho	1	4	2,6	0,90
Forte desenvolvimento Competências	2	4	3,2	0,62
Seguro em Termos de emprego	1	4	3,0	0,65
Reconhecido	1	4	2,7	0,86
Encorajado pela Organização	1	4	2,6	0,95
Satisfação Pessoal e Profissional	2	4	3,2	0,78
FORMALIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Processo de Desenvolvimento de Competências Formalizado	1	4	2,7	1,02
Modelo Competências	1	3	1,8	0,87
Perfis de Competências	1	3	1,9	0,93
PDP	1	3	1,9	0,90
MODALIDADES DE PROGRESSÃO	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Progressão por antiguidade	1	4	2,1	0,97
Progressão por aquisição de diploma escolar	1	4	2,7	0,66
Progressão conclusão curso formação	2	5	2,8	0,79
Progressão mérito	1	4	3,5	0,75

(cont...)

QUADRO 6: Análise Descritiva dos Itens – Amplitude de Respostas, Médias e Desvios-Padrão (N=40)

Estudo Preliminar (cont.)

Lista Inicial dos Itens				
IMPORTÂNCIA QUANTO À PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Mínimum	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Ter conhecimento Claro Competencias	1	4	3,6	0,63
Ter Feedback Periódico	1	4	3,5	0,64
Ter Planos Especificos	2	4	3,6	0,55
Desenvolver Competencias Especificas	1	4	3,5	0,68
Desenvolver Competencias Transversais	1	4	3,2	0,71
Participação Projectos	1	4	3,2	0,83
Haver Compromisso da Organização	1	4	3,6	0,64
Haver o Compromisso do Trabalhador	1	4	3,6	0,64
Haver Acompanhamento da Chefia	1	4	3,5	0,64
IMPORTÂNCIA QUANTO À PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Mínimum	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Ter conhecimento Claro Competencias	1	4	3,6	0,63
Ter Feedback Periódico	1	4	3,5	0,64
Ter Planos Especificos	2	4	3,6	0,55
Desenvolver Competencias Especificas	1	4	3,5	0,68
Desenvolver Competencias Transversais	1	4	3,2	0,71
Participação Projectos	1	4	3,2	0,83
Haver Compromisso da Organização	1	4	3,6	0,64
Haver o Compromisso do Trabalhador	1	4	3,6	0,64
Haver Acompanhamento da Chefia	1	4	3,5	0,64
SATISFAÇÃO QUANTO À PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Mínimum	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Ter conhecimento Claro Competencias	2	5	3,0	0,59
Ter Feedback Periódico	2	5	2,8	0,65
Ter Planos Especificos	1	5	3,0	0,88
Desenvolver Competencias Especificas	1	5	2,9	0,74
Desenvolver Competencias Transversais	2	5	2,8	0,61
Participação Projectos	1	5	2,8	0,71
Haver Compromisso da Organização	1	5	2,9	0,97
Haver o Compromisso do Trabalhador	1	5	3,2	0,87
Haver Acompanhamento da Chefia	1	5	3,1	0,87
UTILIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA FUNÇÃO	Mínimum	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Competencias Acima das Exigências	1	4	3,1	0,89
Competências Abaixo das Exigências	1	4	1,7	0,94
Competencias Ajustadas	1	4	3,1	0,59
Competências Não se Ajustam	1	4	2,2	0,92
INVESTIMENTO FEITO PELA EMPRESA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Mínimum	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Dá a Conhecer as Competencias Exigidas	1	4	2,8	0,77
Pôr em Prática as Minhas Competências	1	4	3,0	0,72
Desenvolver as Minhas Competências	1	4	2,8	0,86
Desenvolver Novas Competências	1	4	2,7	0,82

gaussiana é expectável que os resultados se distribuam abaixo e acima da média, porém o tamanho da amostra e a sua representatividade podem desvirtuar a distribuição dos resultados, bem como os itens serem ambíguos, ou não se encontrarem bem organizados (Almeida & Freire, 2003, p.158). A maior ou menor variabilidade dos resultados pode também estar dependente do número de itens que fazem parte do instrumento.

A análise da consistência interna constitui o segundo passo de análise quantitativa, e corresponde a um dos tipos de análise da fidelidade, ou seja do grau de precisão dos resultados obtidos com o instrumento e permite identificar “*o grau de uniformidade ou de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova*” (Almeida & Freire, 2003, p.163).

Tem-se colocado, hoje em dia, uma grande ênfase na aplicação deste procedimento estatístico, quando se utilizam escalas de múltiplos itens, sendo recomendável uma precisão elevada, habitualmente entre o 0,80 e o 1,00 (Bryman & Cramer, 1993, p.90), como elemento de precisão dos resultados. Para além da fidelidade interna, dada pelo *Alfa de Cronbach* é particularmente importante mencionar um outro aspecto relacionados com a fidelidade. O estudo da precisão baseado apenas no coeficiente de consistência interna dos resultados é incompleto, sob o ponto de vista estatístico, devendo assentar noutros estudo, nomeadamente no estudo da estabilidade dos itens ou seja, na aferição da estabilidade dos resultados em diferentes momentos de aplicação. Para aferição da precisão poder-se-ia optar pelo *reteste* e pela *correlação entre teste-reteste*, porém dada a natureza do questionário, a sua aplicação em diferentes momentos tornar-se-ia muito complexa e morosa para a população em causa.

A consistência interna da versão preliminar do instrumento foi calculada para a escala total e para os factores. Este instrumento é constituído por 64 itens ($\alpha=.90,3$), registados numa escala com um intervalo que varia entre 1 e 4 e agrupados em 8 factores (*Quadro 7*).

Os resultados evidenciam a expectativa de uma forte consistência interna dos itens, não obstante os resultados deste estudo terem subjacente a limitação da amostra. Ainda se reformulou as questões constantes na sub-escala - *Utilização de Competências*, devido aos valores da consistência interna serem muito baixos, o que evidenciava provavelmente dificuldades de interpretação relativamente a estes itens.

A adopção por outros estudos, nomeadamente a avaliação da dimensionalidade da escala, através da análise factorial dos itens e da correlação entre os factores encontrados, que tem sido comumente ligado à análise factorial, está sujeita à limitação da amostra que apesar de ser constituída por um número de indivíduos relativamente representativos da população tendo em conta as características da amostra, o seu número é pouco significativo para algumas medidas estatísticas.

QUADRO 7: Consistência Interna - Alfa de Cronbach

<i>Factores</i>	<i>Cronbach's</i> <i>.90,3</i>
1. Caracterização da Empresa (<i>14 itens</i>)	.62
2. Caracterização do Trabalho (<i>16 itens</i>)	.91
3. Formalização de Instrumentos Auxiliares ao Desenvolvimento de Competências (<i>4 itens</i>)	.83
4. Modalidades de Progressão (<i>4 itens</i>)	.62
5. Importância para a Promoção do Desenvolvimento Profissional (<i>9 itens</i>)	.92
6. Satisfação com a Promoção do Desenvolvimento Profissional (<i>9 itens</i>)	.93
7. Utilização de Competências (<i>4 itens</i>)	.26
8. Investimento feito pela Organização no Desenvolvimento Profissional (<i>4 itens</i>)	.85



Estas análises serão reservadas para o estudo principal, com uma amostra mais alargada, de forma a obter-se interpretações dos resultados o mais possível fiáveis, quanto ao construto a analisar.

5. Estudo Principal

A partir da análise dos resultados obtidos no estudo piloto procedeu-se à revisão do *QPDPCI* e deu-se início ao *Estudo Principal*. Neste estudo são apresentadas as fundamentações relativamente às opções tomadas quanto aos procedimentos quer métricos quer metodológicos.

5.1. Caracterização da Empresa do Estudo Principal

Definida a problemática em estudo e os objectivos centrais, que se circunscrevem à análise interactiva entre as competências e o contexto da organização e do trabalho onde as mesmas se produzem e se desenvolvem e os modelos de intervenção organizacional de GRH, quanto aos seus contributos para o desenvolvimento profissional, importava escolher uma organização que se enquadrasse num sector de actividade caracterizado pela diversidade de sistemas organizacionais, onde se pudessem encontrar quer as organizações de “*ponta*” quer as empresas ditas mais tradicionais, confrontadas quase em igual intensidade, com sistemas tecnológicos em permanente evolução, com exigências de flexibilidade dos produtos, flexibilidade organizacional e profissional.

O sector industrial afigurou-se ser um dos mais dinâmicos a este nível, sobretudo o ligado à indústria electrónica, o qual se confronta notoriamente com pressões a nível do mercado mundial, na relação entre oferta e a procura dos seus produtos, actuando em contextos de mudança e de grande incerteza. Certamente o modo como as organizações se confrontam com o mercado terá reflexos nas suas dinâmicas internas e, conseqüentemente, terá reflexos sobre as pessoas que delas fazem parte e sobre as suas necessidades. Tratando-se de um estudo de carácter experimental, escolheu-se uma empresa do sector - *Pioneer Technology Portugal*, designada neste

estudo por *PEP* e a *Pioneer Ibérica* designada por *PEP-I* – para desenvolver o estudo empírico.

Delimitou-se o objecto de estudo, aos quadros qualificados e altamente qualificados da empresa, excluindo-se todos os trabalhadores semi-qualificados ou não qualificados, devido a serem estes os grupos mais alinhados com os sistemas de gestão de competências em aplicação nestas organizações, seguindo as componentes mais significativos da estrutura, segundo a conceptualização de Mintzberg (1993):

- a) Centro Operacional – Produção, Montagem e Vendas
- b) Tecno - Estrutura – Planeamento e Controlo de Qualidade
- c) Pessoal de Apoio Logístico – Pessoal Administrativo e Financeiro
- d) Linha hierárquica – Chefias Directas, Chefias Intermédias e de Topo.

Não é propósito a caracterização exaustiva das organizações, mas convirá relevar os aspectos que as tornam distintas: Pertencem ao grupo multinacional, de origem Japonesa, que possui, actualmente, 41 unidades de produção distribuídas por três continentes (Ásia, América e Europa), 12 centros de desenvolvimento e cerca de 21.000 trabalhadores. Pela sua dimensão, tornou-se num grupo mundial de elevada notoriedade em diferentes campos da indústria electrónica, sendo reconhecida como uma das empresas líderes no desenvolvimento de novas tecnologias e soluções electrónicas associadas à imagem, áudio e vídeo.

PEP instalou-se em Portugal em 1995, contando actualmente com 300 trabalhadores, cuja actividade dominante assenta na produção de auto-rádios para o mercado Europeu de grande consumo e para o mercado das indústrias construtoras de veículos automóveis. Para além de pretender ser uma empresa sensível às mudanças do mercado, uma empresa que procura dar a máxima prioridade às necessidades e à total satisfação dos seus clientes, não apenas nas soluções e produtos, mas também em todos os seus serviços, esta organização tem como

objectivo a aposta na inovação, na melhoria contínua da qualidade e do desempenho e funcionalidade dos seus produtos. *PEP* desde 2004 está a passar por algumas dificuldades ao nível da competitividade, devido à situação contingencial, relativa à forte concorrência do mercado Asiático e ao alargamento do mercado dos países de Leste, que rapidamente provocaram uma política de esmagamento de preços em toda a Europa, reforçada pela subida do dólar face ao euro. Perante esta situação, a *corporação* cotada na bolsa de Nova Iorque, para manter a estabilidade da relação e a confiança com os seus accionistas, deu início a um processo mundial de reorganização para se manter no mercado com uma posição competitiva. *PEP* não foi alheia a este contexto de mudança e vê-se actualmente a dar início a profundos processos de reorganização bem como a adaptações dos sistemas tecnológicos e organizacionais que necessariamente vão requerer ou vão valorizar e mobilizar outras competências.

A área comercial de *PEP* em Portugal está integrada em *PEP-I* e conta com um total de 20 trabalhadores, localizados entre Lisboa e Porto. *PEP-I* actua na comercialização de toda a gama de produtos desta marca, desde os auto-rádios produzidos em *PEP* até aos produtos de alta-fidelidade ligados ao mercado vídeo e de imagem. Embora fisicamente separadas estas organizações, completam-se funcionalmente e partilham valores e princípios próprios da cultura da *corporação*.

5.2. Procedimentos de Aplicação da Versão Actual e Cuidados Éticos

Uma das primeiras etapas para aplicação do *QPDP* correspondeu ao contacto com a Administração de *PEP* e *PEP-I* para a obtenção da aprovação quanto à participação no projecto de investigação. Esses contactos foram efectuados formalmente logo que o desenho do projecto de investigação ficou concluído, havendo da parte da organização plena adesão e aceitação quanto à participação neste estudo.

O *QDPCI* após a revisão final foi aplicado em Janeiro de 2006 quer em *PEP* quer em *PEP-I* e os procedimentos de aplicação foram semelhantes aos caracterizados no *Estudo Preliminar*. Em reuniões parcelares com todos os respondentes, a autora apresentou a versão actual do questionário adicionando uma explicação exaustiva dos objectivos do estudo e fornecendo-lhes todas as informação relevantes sobre a investigação, nomeadamente a implicação dos sujeitos nas diferentes fases, esclarecendo que não obstante a aceitação na participação no estudo poderia haver o abandono desse interesse em qualquer momento da investigação. Todos os respondentes mostraram interesse em participar no estudo, obtendo-se o seu acordo prévio e inequívoco. Igualmente, foi efectuada a explicação dos termos em que os dados seriam recolhidos, tratados e divulgados e quem poderia ter acesso directo a essa informação, garantindo, a privacidade e confidencialidade da informação fornecida. Reforçou-se ainda nestas reuniões preparatórias o entendimento de que as principais conclusões do estudo ser-lhes-iam comunicadas, logo após a apresentação pública da dissertação.

Outra das dimensões de natureza ética que faz parte do código de conduta do investigador é a preocupação com a imparcialidade científica. Neste âmbito, a autora ao pretender estudar uma organização de que faz parte como profissional de Recursos Humanos e gestora, procurou clarificar junto dos sujeitos a separação dos papéis como forma de minimizar qualquer impacto futuro nos resultados.

5.3 Caracterização da Amostra do Estudo Principal

A amostra é constituída por um conjunto de 114 sujeitos, provenientes respectivamente de *PEP* (97) e de *PEP-I* (17), correspondendo a 100% dos trabalhadores classificados como quadros qualificados e altamente qualificados. Ser um quadro qualificado e altamente qualificado, ou seja, possuir uma função onde está presente a qualificação e especialização no trabalho e onde se requer o domínio de competências técnicas e cognitivas elevadas que podem ter um carácter transversal a outras funções, constituiu um requisito fundamental para a integração na população em estudo. A constituição do universo de observação incide

essencialmente em funções enquadradas em processos de produção, montagem e vendas, administrativas, financeiras e de qualidade. As funções de coordenação e de gestão estão integradas na amostra, considerando-se como funções de gestão apenas aquelas que se situam ao nível de direcção, onde estão presentes as componentes de liderança de pessoas e de gestão. As funções de coordenação, integram duas componentes: a coordenação de pessoas e a coordenação de projectos. A coordenação de pessoas situa-se ao nível das chefias directas e intermédias (*p.ex. Coordenador de Armazém, Coordenador de Manutenção*) enquanto as funções de coordenação de projectos/actividades, embora envolvendo a coordenação temporária de outros, as suas principais actividades caracterizam-se pela responsabilidade de gestão de processos de trabalho (*p.ex. Gestor de Programas, Gestor de Produto*). As funções de supervisão implicam a liderança dos grupos profissionais de operadores nas áreas de produção, qualidade e armazém (*p.ex. Supervisor de Logística, Supervisores de Operadores Especializados*).

Não se encontraram diferenças relevantes nas características descritivas das duas organizações pelo que os dados foram tratados como se de uma única amostra se tratasse. Os sujeitos observados apresentam uma idade média de 33,5, com a moda situada nos 30 anos e um desvio-padrão (d.p.) de 6,2 o que evidencia alguma dispersão nas idades. Trata-se de uma amostra constituída por 37,7% de mulheres e 62,3% por homens, não existindo diferenças entre as médias das idades dos homens e das mulheres, com 33,6 e 33, 5 anos respectivamente (*Quadro 8*).

QUADRO 8: Caracterização da Amostra – Idade e Sexo
Estudo Principal

Caracterização dos Participantes						
Idade	Idade					
	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
≤ 30 Anos	24	21%	18	16%	42	37%
31-35 Anos	27	24%	14	12%	41	36%
≥ 36 Anos	20	18%	11	10%	31	27%
Total da Amostra	71	62%	43	38%	114	100%

66,6% dos participantes são casados, 27,2% são solteiros e 6,1% são divorciados. A situação contratual pressupõe na sua maioria um vínculo permanente com a organização com 94% de efectivos contra 6% de contratados a prazo. Por sua vez, o tipo de horário de trabalho dominante é o a tempo inteiro com a excepção de 2 participantes que possuem um horário de trabalho a tempo reduzido.

O universo de observação é constituído por indivíduos adultos, activos, com habilitações escolares que variam entre “Menos do 7º ano unificado” e habilitações escolares ao nível de “Pós-Graduações/MBA”. O valor da moda e da mediana corresponde ao “10º – 12º ano de escolaridade”. Os resultados são relativamente homogêneos entre os homens e as mulheres quanto às habilitações escolares (Quadro 9).

QUADRO 9: Caracterização da Amostra– Habilitações Escolares e Sexo
Estudo Principal

Caracterização dos Participantes						
Habilitações Escolares	Nº de Sujeitos por Sexo					
	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
Menos 7º ano	1	1%	1	1%	2	2%
7º ao 9º ano	5	4%	4	4%	9	8%
10º ao 12º ano	36	32%	27	24%	63	55%
Frequência Univ	7	6%	3	3%	10	9%
Bach./Licenciatura	16	14%	7	6%	23	20%
Pós-Graduação	6	5%	1	1%	7	6%
Total	71	62%	43	38%	114	100%

A *antiguidade na empresa* tem valores cuja *moda* se situa entre os “8 –10 anos”, enquanto a mediana se situa nos “4-8 anos”, com um desvio-padrão (d. p.) de 0,96. A moda e a mediana da *antiguidade na função* é de “4-8 anos” enquanto a moda e a mediana da *antiguidade na categoria* é de “1-4 anos” (Quadro 10).

**QUADRO 10: Caracterização da Amostra – Antiguidade na Empresa, na Função e na Categoria
Estudo Principal**

Caracterização dos Participantes						
Antiguidade	Na Empresa		Na Função		Na Categoria	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Até 1 ano	3	3%	9	8%	12	11%
1-4 anos	17	15%	40	35%	54	47%
4-8 anos	41	36%	46	40%	35	31%
8-10 anos	42	37%	12	11%	8	7%
10-12 anos	10	9%	6	5%	4	4%
+12 anos	1	1%	1	1%	1	1%
Total	114	100%	114	100%	114	100%

Como se pode observar, não existem diferenças significativas entre o número de mudança de funções e de mudança de categorias nos últimos 10 anos: 56,1% dos sujeitos mudaram de funções pelo menos 1 a 2 vezes enquanto 39,5% dos sujeitos, mudaram de funções 3 a 4 vezes ao longo deste período; 57,9% dos sujeitos da amostra mudaram as categorias profissionais 1 a 2 vezes enquanto 36% mudaram 3 a 4 vezes (*Quadro 11*).

**QUADRO 11: Caracterização da Amostra – Nº de mudanças nas Funções Vs Nº de mudanças de Categorias nos últimos 10 anos
Estudo Principal**

Nº de mudanças nas Funções Vs Nº de mudanças de Categorias										
	1-2 Categorias		3-4 Categorias		5-6 Categorias		+ 6 Categorias		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1-2 Funções	46	70%	16	39%	2	50%			64	56%
3-4 Funções	19	29%	22	54%	2	50%	2	67%	45	39%
5-6 Funções			2	5%			1	33%	3	3%
+ 6 Funções	1	2%	1	2%					2	2%
Total	66	58%	41	36%	4	4%	3	3%	114	100%

Após a constatação de que as mudanças nas funções e nas categorias não diferenciavam significativamente o tipo de mudança ocorrida, não se considerou relevante a realização de análises comparativas entre o grupo de funções e categorias profissionais.

O universo de observação é constituído por participantes de todas as áreas da organização e pelos grupos profissionais *administrativos, técnicos, coordenação, gestão e supervisão* como se pode observar nos *quadros 12 e 13*. A área profissional mais proeminente é a da produção e da área administrativa, com 32% e 20% do total de respondentes. Na associação com os grupos profissionais é notório que o grupo profissional mais representado é o *grupo técnico*, com 50% dos sujeitos, seguido do *grupo administrativo* e o *grupo de coordenação* que assumem o valor total de 18% e 17%.

**QUADRO 12: Caracterização da Amostra – Grupo Profissional Versus Área Profissional
Estudo Principal**

Área Profissional	Grupo Profissional										Total	
	Administrativo		Técnico		Coordenação		Gestão		Supervisão			
		%		%		%		%		%		%
Produção	2	11%	20	35%	6	30%	3	33%	6	67%	37	32%
Compras	2	11%	1	2%	3	15%	1	11%			7	6%
Vendas	2	11%	4	7%	8	40%	2	22%			16	14%
Armazém	1	5%	2	4%	1	5%			3	33%	7	6%
Administrativo	11	58%	12	21%	1	5%	1	11%			25	22%
Qualidade	1	5%	8	14%			1	11%			10	9%
Manutenção			8	14%							8	7%
Sist. Informação			2	4%	1	5%	1	11%			4	4%
Total	19	17%	57	50%	20	18%	9	8%	9	8%	114	100%

No *quadro 13* encontra-se descrita a constituição das funções por grupo profissional. Atendendo-se à variável função, constata-se que os “*Coordenadores*” e os “*Assistentes Administrativos*” correspondem às funções mais representadas, com 16% e 15%, e as funções menos representadas são constituídas por “*Técnicos de Qualidade*”, de “*Compras*”, de “*Recursos Humanos*” e de “*Informática*”, o que é explicado pela natureza específica das funções face à natureza do negócio.

QUADRO 13: Caracterização da Amostra – Função Versus Grupo Profissional
Estudo Principal

Função	Grupo Profissional										Total	
	Administrativo		Técnico		Coordenação		Gestão		Supervisão			
		%		%		%		%		%		%
Técnico de Produção			6	5%							6	5%
Assistente Administrativo	16	14%			1	1%					17	15%
Técnico de Contabilidade	2	2%	4	4%							6	5%
Técnico de R. H.			3	3%							3	3%
Engenheiro de Produção			10	9%							10	9%
Técnico de Informática			3	3%							3	3%
Técnico de Compras			5	4%							5	4%
Coordenador			1	1%	17	15%					18	16%
Técnico de Reparação			8	7%							8	7%
Técnico de Manutenção			12	11%							12	11%
Técnico de Qualidade			5	4%							5	4%
Gestor							9	8%			9	8%
Chefe Equipa									9	8%	9	8%
"Missing"	1	1%			2	2%					3	3%
Total	19	17%	57	50%	20	18%	9	8%	9	8%	114	100%

5.4. A Versão Actual do QPDPCI

Após se ter realizado a revisão do questionário *QPDPCI* com base nos resultados do *Estudo Preliminar* procedeu-se a um novo estudo dos resultados, com base nas estatísticas descritivas: média, desvio-padrão e distribuição de resultados (valores mínimo e máximos) (*Quadro 14*).

Em termos gerais, a análise das médias e dos desvios padrão por item evidenciam uma distribuição homogénea salientando-se os itens 50, 51 e 58 que apresentam um desvio-padrão baixo e uma distribuição entre o mínimo e o máximo muito centrada nos valores muito próximos do extremo superior da escala. Esta distribuição pode estar associada a um possível efeito de desejabilidade social, ou seja, à tendência de se responder positivamente em relação a alguns aspectos que se convencionou desejável à luz na nossa cultura. Assim o *item 50 – Importância atribuída à promoção por mérito para sua progressão*, o *item 51 – Importância dada ao conhecimento claro das competências a desenvolver* e o *item 58 – Importância dada ao compromisso do trabalhador no desenvolvimento das competências*,

**QUADRO 14: Análise Descritiva dos Itens –Versão Actual
(N-114)**

Lista Final dos Itens					
Itens	CARACTERIZAÇÃO DA EMPRESA	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
15	Coesão do Grupo de Trabalho	1	4	2,96	0,58
16	Responsabilidade	1	4	2,35	0,84
17	Confiança	2	4	3,03	0,60
18	Procedimentos Claros	1	4	3,31	0,75
19	Relações com base na Hierarquia	1	4	2,94	0,71
20	Instabilidade	1	4	2,25	0,87
21	Visão de Futuro	1	4	2,76	0,64
22	Contribuição Individual	1	4	2,60	0,69
23	Participação dos Trabalhadores	1	4	2,85	0,68
24	Trabalho Especializado	2	4	3,16	0,56
25	Valores e Cultura	1	4	3,07	0,67
26	Colaboração de Colegas	2	4	3,05	0,66
27	Liderança Forte	2	4	2,70	0,58
28	Satisfação no Trabalho	1	4	3,00	0,78
Itens	CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
29	Muito Importante Trabalho	2	4	3,27	0,58
30	Objectivos Claros	1	4	3,04	0,73
31	Pressão Aceitável	1	4	2,89	0,65
32	Descrição Funções Clara	1	4	2,97	0,82
33	Avaliação Justa	1	4	2,63	0,78
34	Trabalho Alinhado Estratégia	1	4	3,18	0,58
35	Realizado em Equipa	1	4	2,99	0,74
36	Oportunidades de Desenvolvimento	1	4	3,04	0,74
37	Suporte da Chefia	1	4	3,08	0,73
38	Elevado grau de Autonomia	1	4	3,06	0,68
39	Condições de Trabalho	1	4	3,19	0,66
40	Forte Desenvolvimento Competências	1	4	3,07	0,59
41	Seguro em termos de Emprego	1	4	2,82	0,60
42	Trabalho Reconhecido	1	4	2,75	0,78
43	Satisfação Pessoal e Profissional	1	4	3,02	0,70
44	Modelo de Competências	1	3	2,08	0,53
45	Perfis de Competências	1	3	2,12	0,57
46	Planos de Desenvolvimento Pessoal	1	3	2,06	0,57
Itens	MODALIDADES DE PROGRESSÃO	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
47	Progressão por Antiguidade	1	4	2,49	0,90
48	Progressão por Aquisição de Diploma Escolar	1	5	2,69	0,77
49	Progressão Conclusão Curso Formação	1	5	2,78	0,76
50	Progressão Mérito	2	4	3,89	0,34
Itens	IMPORTANCIA QUANTO A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
51	Ter conhecimento Claro Competências	3	4	3,81	0,40
52	Ter Feedback Periódico	2	4	3,56	0,52
53	Ter Planos Especificos	2	4	3,55	0,52
54	Desenvolver Competências Especificas	3	4	3,61	0,49
55	Desenvolver Competências Transversais	2	5	3,10	0,72
56	Participação emProjectos	1	4	3,56	0,56
57	Haver Compromisso da Organização	3	5	3,65	0,50
58	Haver o Compromisso do Trabalhador	2	5	3,82	0,43
59	Haver Acompanhamento da Chefia	2	5	3,52	0,58

(cont...)

QUADRO 14: Análise Descritiva dos Itens –Versão Actual (Cont.)**(N-114)**

Lista Final dos Itens					
Itens	SATISFAÇÃO QUANTO A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
60	Ter conhecimento Claro das Competências	1	4	3,21	0,66
61	Ter Feedback Periódico	1	4	2,83	0,77
62	Ter Planos Especificos	1	4	2,80	0,78
63	Desenvolver Competências Especificas	1	4	2,97	0,72
64	Desenvolver Competências Transversais	1	5	2,79	0,76
65	Participação Projectos	1	5	2,92	0,78
66	Haver Compromisso da Organização	1	5	2,82	0,76
67	Haver o Compromisso do Trabalhador	2	5	3,36	0,63
68	Haver Acompanhamento da Chefia	1	5	2,91	0,79
Itens	UTILIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA FUNÇÃO	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
69	Competências Acima das Exigências	1	4	2,61	0,81
70	Competências Abaixo das Exigências	1	3	1,75	0,71
71	Competências Ajustadas	1	4	2,82	0,77
72	Competências não se Ajustam	1	4	2,11	0,99
Itens	INVESTIMENTO FEITO PELA EMPRESA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
72	Dá a Conhecer as Competências Exigidas	1	4	2,75	0,69
74	Pôr em prática as minhas Competências	1	4	2,74	0,80
75	Desenvolver as minhas Competências	1	4	2,68	0,68
76	Desenvolver novas Competências	1	4	2,23	0,83

parecem ser influenciados por esse efeito, sobretudo quando se está num contexto industrial marcado por uma forte cultura processual e procedimental.

Para confirmar o nível de correlação existente entre os vários itens efectuou-se uma análise da matriz de inter-correlações do questionário *QPDPCI*, item a item (*Anexo 1*) cujos resultados vem reafirmar a baixa correlação entre os itens. É de notar que a *Sub-escala 1- Caracterização da Empresa* e a *Sub-escala 2- Caracterização do Trabalho* apresentam as mais elevadas correlações com as restantes *sub-escalas* o que indicia uma forte associação das dimensões do desenvolvimento profissional com estas duas dimensões.

O estudo da validade tem sugerido uma diversidade de metodologias que hoje em dia se encontram relativamente bem consolidadas e uma diversidade de perspectivas que estão inerentes ao significado do conceito. O que está em causa neste tipo de validade é o nível de articulação entre os resultados no teste, a teoria e a prática a propósito das dimensões em avaliação. A ênfase é colocada no conhecimento daquilo que o teste está a avaliar e da precisão e delimitação das dimensões

expressas pelos resultados das aplicações empíricas. Assim sendo, é compreensível que a validade de construto seja baseado não só numa medida estatística mas num processo que, segundo Anastasi (1990) “*requer a acumulação gradual de informação*” (citado em Almeida & Freire, 2003, p.176). A análise do construto, não se pode esgotar num determinado coeficiente estatístico, dever-se-á basear num conjunto de informação proveniente de diversas fontes e condições experimentais específicas, que contribuam para melhor entender o que o instrumento está a medir.

Neste sentido os resultados obtidos pela aplicação do questionário *QPDPCI*, na sua versão actual, foram submetidos a análise factorial exploratória num total de 17 componentes, como à aplicação da rotação – *varimax* – para maximizar a saturação de alguns itens (*anexo 2*). O passo seguinte foi o da escolha do número de factores a manter. Do ponto de vista da teoria existem um conjunto de critérios que podem suportar estas escolhas, muito embora ainda não seja muito consensual a adopção por um ou outro método (Almeida & Freire, 2003). Os critérios adoptados que fundamentam as opções tomadas relativamente à *análise factorial dos itens e dos resultados* seguem de perto a combinação entre diferentes métodos (*muitos são os autores que sugerem a combinação de métodos*) de forma a que garantam um número de componentes que sejam interpretáveis à luz do contexto teórico de referência.

Conforme se pode observar no *quadro 15 - Matriz dos Factores Rodada* – os componentes foram reduzidos a uma solução de 4 factores que explicam 39,36% da variância total e que se organizam da seguinte forma:

1º Factor - Este factor foi designado por *percepções sobre as características da empresa e do trabalho*, uma vez que integra itens que caracterizam as dimensões da empresa e do trabalho que podem influenciar a forma como os sujeitos vêem o desenvolvimento profissional. Fazem parte deste factor os itens nº, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42 e 43 e explica 15,29% da variância total.

**QUADRO 15: QPDPCI: Matriz dos Factores Rodada
(N-114)**

Itens	<u>Factores</u>			
	1	2	3	4
15	<u>0,46</u>	0,24	0,08	-0,02
16	-0,25	-0,01	-0,15	0,07
17	<u>0,68</u>	0,29	0,07	-0,03
18	<u>0,53</u>	0,27	0,11	0,04
19	0,36	0,07	-0,06	0,38
20	-0,03	0,00	-0,09	-0,10
21	<u>0,54</u>	0,23	0,03	0,00
22	<u>0,42</u>	0,09	0,17	-0,01
23	<u>0,55</u>	0,21	0,24	0,13
24	<u>0,53</u>	-0,06	0,15	-0,10
25	<u>0,54</u>	0,16	0,01	-0,02
26	<u>0,59</u>	0,23	0,11	-0,01
27	<u>0,57</u>	0,04	-0,02	0,02
28	<u>0,45</u>	-0,03	0,16	0,17
29	<u>0,55</u>	-0,01	0,16	-0,16
30	<u>0,72</u>	0,12	0,06	0,05
31	0,38	<u>0,43</u>	-0,06	0,30
32	<u>0,62</u>	0,19	-0,01	0,07
33	<u>0,65</u>	<u>0,46</u>	-0,06	0,02
34	<u>0,68</u>	-0,05	0,10	-0,08
35	<u>0,57</u>	0,23	-0,11	0,03
36	<u>0,59</u>	0,38	-0,09	-0,03
37	<u>0,62</u>	<u>0,42</u>	0,13	0,09
38	<u>0,50</u>	0,16	0,04	0,05
39	0,26	<u>0,41</u>	-0,02	0,14
40	<u>0,50</u>	0,28	0,05	0,17
41	<u>0,46</u>	-0,09	0,01	0,21
42	<u>0,54</u>	0,31	0,07	0,17
43	<u>0,61</u>	0,33	-0,02	-0,02
44	0,14	0,04	-0,15	<u>0,78</u>
45	0,06	0,05	-0,15	<u>0,81</u>
46	0,10	0,16	-0,08	<u>0,82</u>
47	-0,19	0,33	0,23	0,23
48	-0,17	0,07	0,30	0,39
49	-0,19	0,12	0,10	<u>0,51</u>
50	0,00	0,22	-0,17	-0,11

(cont...)

Legenda: As saturações iguais ou superiores a 0,40 – sublinhadas – foram consideradas determinantes para a interpretação dos factores

QUADRO 15: QPDPCI: Matriz dos Factores Rodada (cont.)
(N-114)

Itens	<u>Factores</u>			
	1	2	3	4
51	0,01	0,02	0,22	-0,02
52	0,15	0,17	<u>0,43</u>	0,00
53	0,07	0,19	<u>0,65</u>	0,04
54	0,17	0,02	<u>0,56</u>	-0,10
55	0,08	-0,04	<u>0,51</u>	0,06
56	0,10	-0,10	<u>0,61</u>	-0,14
57	0,02	-0,09	<u>0,67</u>	-0,08
58	0,09	-0,04	<u>0,72</u>	0,09
59	0,00	0,05	<u>0,69</u>	0,03
60	0,18	<u>0,65</u>	0,00	0,11
61	0,22	<u>0,72</u>	-0,02	0,05
62	0,09	<u>0,77</u>	-0,01	0,09
63	0,12	<u>0,74</u>	0,00	0,15
64	0,07	<u>0,64</u>	-0,11	0,07
65	0,02	<u>0,71</u>	0,04	0,10
66	0,24	<u>0,74</u>	0,13	-0,02
67	0,19	<u>0,45</u>	0,32	0,15
68	0,19	<u>0,59</u>	0,25	0,09
70	0,02	0,00	-0,13	-0,20
71	0,13	0,35	-0,06	0,02
72	-0,24	-0,08	0,08	-0,53
73	0,33	<u>0,56</u>	0,02	-0,06
74	0,26	<u>0,54</u>	0,02	-0,12
75	0,27	0,53	0,08	0,08
76	0,29	0,35	-0,04	-0,09

Legenda: As saturações iguais ou superiores a 0,40 – sublinhadas – foram consideradas determinantes para a interpretação dos factores

2º Factor - Este factor também apresenta características distintas quanto aos seus conteúdos e significados, tendo sido designado por *percepções sobre a satisfação e promoção do desenvolvimento profissional*. Este factor encontra um largo conjunto de itens que pretendem medir a intensidade de satisfação acerca do desenvolvimento profissional e de competências. Integra os itens nº 31, 39, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69 e 73 e explica 11,25% da variância total.

3º Factor - Circunscreve-se a todos os itens que avaliam o nível de *importância dada no âmbito da gestão das competências para promover o desenvolvimento*

profissional e integra os itens nº 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 e 59 que explicam 6,5% da variância total.

4º Factor - Designou-se este factor por *percepções sobre instrumentos institucionalizados de promoção do desenvolvimento profissional*. Aqui encontra-se por exemplo o conhecimento sobre a existência de um modelo institucionalizado de competências, de planos de desenvolvimento individuais e de perfis de competências e é constituído pelos itens nº 44, 45, 46 e 49, que explicam 5,3% da variância total.

Na continuação do estudo do instrumento utilizado, procedeu-se a uma nova análise da precisão dos resultados através do estudo da consistência interna da escala global da versão final e das respectivas sub-escalas através do coeficiente de *Alpha de Cronbach*.

QUADRO 16: Consistência Interna - Alfa de Cronbach

.90,4	
1. Caracterização da Empresa (14 itens)	.64
2. Caracterização do Trabalho (16 itens)	.88,7
3. Formalização de Instrumentos Auxiliares ao Desenvolvimento de Competências (4 itens)	.90,2
4. Modalidades de Progressão (4 itens)	.56
5 Importância para a Promoção do Desenvolvimento Profissional (9 itens)	.91
6. Satisfação com a Promoção do Desenvolvimento Profissional (9 itens)	.89
7. Utilização de Competências (4 itens)	.10
8. Investimento feito pela Organização no Desenvolvimento Profissional (4 itens)	.81

Este instrumento é constituído por 62 itens ($\alpha=.90,4$) (*Quadro 16*) e todas as sub-escalas apresentam valores muito positivos com a excepção da sub-escala 3 e 4 que embora satisfatórios, são inferiores aos verificados nas sub-escalas 1 e 2. A razão subjacente aos resultados destes coeficientes poderá relacionar-se com o número reduzido de itens que constituem estas escalas.

Importa concluir que os resultados apontam quer para a escala global quer para as sub-escalas valores satisfatórios relativamente à sensibilidade e validade do instrumento. Face às análises factoriais realizadas, por outro lado, ficou claro o carácter multidimensional do construto, composto por 4 factores que se encontram representadas através dos seus itens nas definições operacionais do construto a avaliar.

CAPITULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objectivo o estudo das variáveis (sócio-culturais e profissionais) quanto às diferenças entre grupos relativamente aos itens em análise do questionário *QPDPCI* e às suas sub-escalas. A comparação da significância estatística para a diferença entre as médias de resultados fez-se com base na metodologia da análise da variância - *teste F* - sendo complementada pelo teste de *Tukey-HSD*. Procurou-se, neste capítulo, verificar a pertinência das variáveis sócio-culturais e profissionais face aos objectivos de estudo e simultaneamente a partir do *Modelo Universal de Competências* de Bartram ilustrar o quadro de competências percebidas pelos trabalhadores que contribuem como alavanca para o desenvolvimento profissional.

1. Estudo das Diferenças entre Médias

Os dados são analisados a partir da análise das diferenças entre *idades, habilitações escolares*, comparações entre *sexos*, comparações entre *grupos, funções e áreas profissionais* e comparações entre *antiguidades na função* e na *empresa*.

1.1. Estudo das Diferenças entre Grupos Etários

A variável *idade* é um indicador que pode determinar percepções diferentes quanto à forma como os sujeitos observam o seu desenvolvimento profissional e os meios que as organizações colocam ao seu dispor para esse fim. Devido ao facto dos sujeitos nos grupos extremos com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos (apenas 2 casos) e entre os 42 a 55 anos (com 9 casos) ser muito reduzido optou-se pela constituição de 3 grupos etários, a saber: menos de 30 anos, 31-35 anos e mais de 35 anos. Após a integração dos sujeitos no conjunto de escalas, mais reduzidas e mais equilibradas quanto ao número de sujeitos efectuou-se a análise dos resultados para todas as *sub-escalas* com base nas médias, nos desvios padrão e nas razões críticas das diferenças entre as médias, constantes no *quadro 17*.

QUADRO 17: Médias, Desvio-padrão e relação crítica da diferença entre médias das sub-escalas do QPDPCI por Grupos Etários

IDADE		Sub-Escalas							
		1	2	3	4	5	6	7	8
≤ 30 Anos N=43	Média	40,3	44,7	5,6	12,2	32,5	27,5	10,6	10,1
	D.P.	4,8	6,9	1,3	1,7	2,8	5,3	1,7	2,5
31-35 Anos N=40	Média	38,7	43,3	5,9	12,0	31,4	25,9	11,2	10,6
	D.P.	3,7	5,4	1,1	2,1	2,7	4,1	1,9	2,0
≥ 36 Anos N=31	Média	41,4	47,7	5,6	11,2	32,6	26,3	10,5	10,5
	D.P.	5,0	6,6	2,0	1,9	2,7	5,2	1,3	2,7
Total N=114	Média	40,1	45,1	5,7	11,9	32,2	26,6	10,8	10,4
	D.P.	4,6	6,5	1,5	1,9	2,8	4,9	1,7	2,4
R.C.		3,09*	4,06*	0,47	2,89*	2,21	1,21	1,70	0,63

Legenda: *Nível de Significância $p < 0.05$

Face aos resultados obtidos poder-se-á afirmar que os sujeitos com as idades “intermédias” apresentam resultados mais baixos nas várias dimensões relativas ao modo como vêem a empresa (*sub-escala 1*), o seu trabalho (*sub-escala 2*) e o nível de importância dada a um conjunto de factores promotores do desenvolvimento profissional (*sub-escala 5*). Contudo as percepções acerca quer da existência de instrumentos de suporte ao desenvolvimento profissional formalizados dentro da organização (*sub-escala 3*), como do nível de adequação entre as competências instaladas e as exigidas no trabalho (*sub-escala 7*), bem como do investimento feito na empresa no desenvolvimento profissional (*sub-escala 8*) para os sujeitos com idades “intermédias”, não apresentam a mesma linha de orientação dos resultados anteriores. Os sujeitos com idades adjacentes apresentam resultados globalmente mais elevados evidenciando simultaneamente dispersões mais acentuadas.

A análise mais aprofundada, da amplitude das diferenças entre médias - *teste de Tukey-HSD (honest significance differences)* – revela que as diferenças significativas ($p < 0.05$) entre as médias têm lugar entre os sujeitos com idades compreendidas entre os “-30 anos” e os “31 - 35 anos”, para a *sub-escala 1* e *sub-escala 2* ($p < 0.01$) face aos restantes sujeitos (*Anexo 3*). As diferenças significativas entre médias, entre o grupo dos mais jovens na organização e aqueles que tendencialmente estão numa fase de *consolidação* profissional segundo algumas das

concepções e modelos teóricos da *Psicologia do Desenvolvimento do Adulto*, podem encontrar explicação no facto de ser um grupo com maior experiência profissional, em que as exigências de desenvolvimento profissional têm assumido um movimento de ascensão. São também aqueles que têm exigências de maiores certezas quanto ao futuro da organização e conseqüentemente maior valorização da segurança do emprego. Não obstante esta análise, pode-se inferir pelos dados em presença que são os trabalhadores mais jovens que estão ainda numa fase que se poderá designar de *pré-consolidação*, os mais positivos na forma como vivenciam a empresa e o trabalho, sobretudo quando se analisa as diferenças perante as restantes *sub-escalas* associadas ao desenvolvimento profissional, o que implica que se possa assumir a existência de alterações das percepções quanto aos itens integrados nas *sub-escalas* à medida que a idade varia.

1.2. Estudo das Diferenças entre Habilitações Escolares

A comparação da significância estatística para a diferença entre as médias de resultados, por referência à variável – *habilitações escolares* – realizou-se a partir dos cálculos da média, desvio-padrão e análise da variância para as *sub-escalas* do *QPDPCI*. Para uma melhor compreensão das percepções dos sujeitos através dos diferentes escalões de habilitações escolares, eliminou-se o escalão “*menos do 7º ano*” que contava apenas com 2 sujeitos e agregaram-se os resultados ao escalão subsequente “*7º-9º ano*” de modo a minimizar o impacto neste estudo do efeito das baixas frequências.

Como se pode observar no *quadro 18* as médias da *sub-escala 6* apontam para resultados de maior satisfação quanto à promoção do desenvolvimento profissional dos sujeitos com habilitações escolares ao nível da “*pós-graduação*” seguidos dos trabalhadores com habilitações “*até ao 12º ano de escolaridade*”. Os trabalhadores com “*frequência universitária*” ou com o “*bacharelato/licenciatura*” apresentam as médias mais baixas embora com dispersões elevadas. Ainda os trabalhadores com o “*7º-9º ano*” apresentam resultados médios que não se distinguem das médias dos restantes grupos, com a excepção da *sub-escala 3* onde os valores são mais baixos.

QUADRO 18: Médias, Desvio-padrão e relação crítica da diferença entre médias das sub-escalas do QPDPCI por Habilitações Escolares

HABILITAÇÕES ESCOLARES		Sub-Escalas							
		1	2	3	4	5	6	7	8
7º ao 9º Ano N=11	Média	39,7	46,3	4,0	12,1	31,7	27,1	10,6	11,1
	D.P.	3,3	3,3	1,3	2,1	3,8	4,5	1,9	1,9
10º ao 12º Ano N=63	Média	40,6	44,9	6,0	12,1	32,1	26,7	11,0	10,1
	D.P.	5,1	7,3	1,5	1,9	2,8	5,1	1,9	2,6
Freq. Universitária N=10	Média	39,1	44,9	4,7	12,5	31,9	24,5	10,7	10,4
	D.P.	5,2	7,0	1,3	1,4	2,8	3,4	1,9	2,2
Bach./ Licenciatura N=23	Média	38,9	44,4	6,1	10,9	32,1	26,0	10,7	10,7
	D.P.	4,2	5,8	0,7	2,0	2,5	4,8	1,2	2,2
Pós-Graduação N=7	Média	40,6	47,7	6,0	11,9	33,4	29,9	10,1	11,4
	D.P.	2,1	5,0	0,0	1,5	1,3	4,8	1,1	1,7
Total N=114	Média	40,1	45,1	5,7	11,9	32,2	26,6	10,8	10,4
	D.P.	4,6	6,5	1,5	1,9	2,8	4,9	1,7	2,4
T		0,70	0,40	7,6**	1,99	0,46	1,41	1,03	0,91

Legenda: **Nível de Significância $p < 0.001$

Uma análise mais detalhada da magnitude das diferenças entre médias mostra que as diferenças entre as médias são estatisticamente significativas ($p < 0.00$) para a sub-escala 3 entre os seguintes grupos de escolaridade: “7º-9º ano” e “10-12º ano” de escolaridade, “pós-graduação” e “bacharelato /licenciatura”. Existem ainda diferenças significativas entre médias, ($p < 0.05$) entre a “frequência universitária” e o “10-12º ano” de escolaridade bem como, com o “bacharelato /licenciatura” (Anexo 4).

A sub-escala 3 corresponde ao conhecimento por parte dos sujeitos quanto à adoção pela organização de instrumentos que suportam conceitualmente e formalmente o desenvolvimento de competências, ou seja o conhecimento quanto à presença de um modelo de gestão de competências institucionalizado na empresa, perfis de competências associados e planos de desenvolvimento individual de competências (PDP's). Nota-se que estes instrumentos estão disseminados na empresa e que são conhecidos pela globalidade dos trabalhadores, mas com menor intensidade pelo grupo de trabalhadores com habilitações escolares ao nível do “7º-9º ano”. Se por um lado estes resultados pressupõem já uma evolução da orientação

estratégica da GRH, que aponta para a mobilização e actualização do portefólio das competências dos profissionais face às novas exigências que são colocadas de forte competitividade externa, racionalização de custos, produtividade e flexibilidade, por outro lado, pressupõem uma orientação estratégica de desenvolvimento de competências (percebidas como tal) para os trabalhadores com habilitações escolares mais elevadas e conseqüentemente mais qualificados.

1.3. Estudo das Diferenças entre Sexos

No *quadro 19* são apresentados as médias, os desvios-padrão e as razões críticas entre as médias das *sub-escalas* do *QPDPCI* por relação à variável - *sexo*. Em geral, em quase todas as sub-escalas as médias mais elevadas pertencem aos sujeitos do sexo feminino com valores de dispersão superiores às observadas nos sujeitos do sexo masculino.

QUADRO 19: Médias, Desvio-Padrão e relação crítica da diferença entre médias das sub-escalas do QPDPCI por Sexo

SEXO		Sub-Escalas							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Masculino N=71	Média	39,3	44,2	5,8	11,5	31,9	25,9	10,9	10,3
	D.P.	3,8	6,5	1,4	1,8	2,5	4,9	1,8	2,5
Feminino N=43	Média	41,3	46,5	5,6	12,5	32,6	27,7	10,6	10,6
	D.P.	5,6	6,4	1,7	1,8	3,1	4,7	1,5	2,2
Total N=114	Média	40,1	45,1	5,7	11,9	32,2	26,6	10,8	10,4
	D.P.	4,6	6,5	1,5	1,9	2,8	4,9	1,7	2,4
R.C.		4,71*	3,17	0,27	9,32**	1,71	3,63	1,51	0,52

Legenda: **Nível de Significância $p < 0.001$; *Nível de Significância $p < 0.05$

Estes resultados apontam para uma diferenciação notória inter-géneros, no âmbito das percepções das dimensões inscritas nas sub-escalas do *QPDPCI*, que podem ser potencialmente explicativas de necessidades diferentes perante as dimensões associadas ao desenvolvimento profissional.

Meramente as *sub-escala 3 e 7* apresentam resultados opostos à tendência referenciada anteriormente. Os trabalhadores do sexo masculino demonstram possuir um maior conhecimento da existência de instrumentos e sistemas de

desenvolvimento de competências do que os trabalhadores do sexo feminino (*sub-escala 3*). Por sua vez, os trabalhadores do sexo masculino percebem o hiato do nível de competências que possuem por relação às competências requeridas para a função menor do que os trabalhadores do sexo feminino (*sub-escala 7*).

Da análise da variância, de acordo com os resultados do *QDPCI* observa-se que as *sub-escalas 1*, ($p > 0.05$) e *4* ($p > 0.001$) são estatisticamente significativas. Estes resultados deixam em aberto a potencialidade da variável *sexo* como diferenciadora das percepções, o que conduz à opção de utilizar-se em algumas das análises futuras esta variável como indicador das percepções quanto ao desenvolvimento profissional.

1.4. Estudo das Diferenças entre Grupos Profissionais

As médias, desvio-padrão e variância por *Grupos Profissionais* são apresentadas no *quadro 20*. Consta-se em geral que os grupos com as médias mais elevadas são o grupo “*administrativo*” e de “*supervisão*” enquanto os grupos com médias mais baixas são o de “*coordenação*” e o grupo “*técnico*”. A dispersão dos resultados é por sua vez maior no grupo “*administrativo*” e de “*supervisão*” do que no grupo de “*coordenação*” e “*técnico*” o que quer dizer que as percepções dos sujeitos diferem mais intensamente dentro do grupo “*administrativo*” e de “*supervisão*” perante os mesmos aspectos do que nos grupos de “*coordenação*” e “*técnico*”.

Observa-se no *quadro 20* que a média dos resultados é em geral mais elevada nos sujeitos do sexo feminino do que no masculino, o que constitui um indicador favorável à interpretação de resultados de cada *sub-escala* em função dessas diferenças individuais.

QUADRO 20: Médias, Desvio-Padrão e relação crítica da diferença entre médias das sub-escalas do QPDPCI por Grupo Profissional e Sexo

GRUPOS PROFISSIONAIS / SEXO		Sub-Escalas								
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Administrativo	M N=4	Média	41,3	49,0	4,5	11,5	30,0	28,0	8,3	11,5
		D.P.	2,2	6,2	1,7	1,3	2,9	2,6	1,7	1,0
	F N=17	Média	42,1	46,8	6,3	12,7	32,2	27,9	9,4	11,3
		D.P.	6,1	7,6	1,3	2,3	3,4	5,1	2,1	1,9
	Total N=21	Média	41,9	47,2	6,0	12,5	31,8	28,0	9,2	11,3
		D.P.	5,6	7,2	1,5	2,2	3,4	4,6	2,1	1,7
Supervisão	M N=2	Média	41,5	46,5	3,0	12,5	30,0	30,5	10,5	13,0
		D.P.	0,7	0,7	0,0	0,7	4,2	3,5	3,5	2,8
	F N=7	Média	41,6	47,6	4,3	13,3	35,9	28,3	8,0	9,7
		D.P.	5,9	7,1	2,4	1,1	2,0	6,0	1,7	2,6
	Total N=9	Média	41,6	47,3	4,0	13,1	34,6	28,8	8,6	10,4
		D.P.	5,1	6,1	2,1	1,1	3,4	5,4	2,2	2,9
Técnico	M N=2	Média	38,7	42,6	5,9	11,9	32,2	25,6	9,6	9,8
		D.P.	4,0	6,1	1,2	1,8	1,9	4,7	1,6	2,4
	F N=7	Média	40,4	44,9	5,4	12,1	31,4	27,4	9,0	10,3
		D.P.	5,5	4,9	1,0	1,5	2,7	3,4	1,6	1,9
	Total N=9	Média	39,2	43,3	5,7	11,9	32,0	26,1	9,4	9,9
		D.P.	4,4	5,8	1,2	1,7	2,2	4,5	1,6	2,3
Coordenação	M N=17	Média	38,8	45,2	6,1	10,9	30,8	25,4	9,5	10,6
		D.P.	3,6	5,2	1,1	1,9	3,0	4,8	1,6	2,0
	F N=3	Média	42,3	53,0	5,3	12,7	33,7	30,0	10,0	11,7
		D.P.	0,6	2,8	2,1	0,6	0,6	4,6	2,0	3,2
	Total N=20	Média	39,3	46,1	6,0	11,2	31,3	26,1	9,6	10,8
		D.P.	3,5	5,5	1,2	1,9	3,0	4,9	1,6	2,1
Gestão	M N=2	Média	41,9	46,1	6,0	10,3	33,9	26,8	9,1	10,8
		D.P.	3,9	9,6	1,6	1,8	1,7	6,7	1,2	3,8
	F N=7	Média	35,0	44,0	8,0	10,0	31,0	18,0	8,0	6,0
		D.P.	,	,	,	,	,	,	,	,
	Total N=9	Média	41,1	45,9	6,2	10,2	33,6	25,8	9,0	10,2
		D.P.	4,3	9,0	1,6	1,7	1,9	6,9	1,2	3,9
Total	M N=71	Média	39,3	44,2	5,8	11,5	31,9	25,9	9,5	10,3
		D.P.	3,8	6,5	1,4	1,8	2,5	4,9	1,6	2,5
	F N=43	Média	41,3	46,5	5,6	12,5	32,6	27,7	9,0	10,6
		D.P.	5,6	6,4	1,6	1,8	3,1	4,7	1,9	2,2
	Total N=114	Média	40,1	45,1	5,7	11,9	32,2	26,6	9,3	10,4
		D.P.	4,6	6,5	1,5	1,9	2,8	4,9	1,7	2,4
R.C.		1,86	2,01	4,15**	4,24**	3,21*	1,13	0,69	1,54	

Legenda: **Nível de Significância $p < 0.001$; *Nível de Significância $p < 0.05$

Existe a tendência dos elementos do sexo feminino em todas as *sub-escalas* valorizarem mais favoravelmente os resultados, com a excepção do grupo de “*gestão*” o que pode estar associado à reduzida dimensão da população feminina neste grupo profissional. Estas diferenças encontram expressão, com maior evidência no grupo “*técnico*” e no grupo de “*coordenação*”.

O grupo “*administrativo*” e de “*supervisão*” constituem os grupos com maior nível de satisfação face a um conjunto vasto de aspectos promotores do desenvolvimento profissional (*sub-escala 6*), dos quais se pode realçar o *feedback periódico acerca do desenvolvimento das competências, o desenvolvimento de competências específicas à função, o acompanhamento da chefia /coaching no desenvolvimento profissional*, entre outros aspectos. Estas percepções não invalidam as conclusões efectuadas até aqui, pelo contrário, reforçam a ideia de que a forma como se percebe o próprio desenvolvimento profissional não depende tanto do conhecimento da existência de instrumentos ou modelos que suportam o desenvolvimento profissional, mas de um conjunto de factores que actuam directamente sobre as pessoas, como meios privilegiados para gerar desenvolvimento profissional.

A *sub-escala 1 e 2 - Organização e o Trabalho* – mantêm a mesma tendência das análises das variáveis anteriores, ou seja, resultados mais elevados quando se caracteriza o próprio *trabalho* e resultados mais baixos quando se caracteriza a *empresa*, não estando dependentes da *idade*, do *sexo*, das *habilitações escolares* ou dos *grupos profissionais*. Por último no *quadro 20* é evidenciado que o grupo de “*gestão*” e de “*supervisão*” atribuem maior *importância ao conjunto de instrumentos de promoção do desenvolvimento profissional (sub-escala 5)* do que os restantes grupos.

Através do *teste de Tukey-HSD post hoc* é possível a análise mais detalhada dos resultados das diferenças significativas entre médias para os *grupos profissionais* nas *sub-escala 3, 4 e 5 (Anexo 5)*. Existem diferenças significativas ($p > 0.05$) entre o grupo de “*supervisão*” e os restantes grupos profissionais quanto à opinião acerca

da existência de instrumentos instituídos de suporte ao desenvolvimento de competências na organização (*sub-escala 3*) o que indicia que este grupo profissional por comparação com os outros, não está tão directamente envolvido nas acções decorrentes da implementação do modelo de gestão de competências na organização. Da análise entre habilitações escolares e grupos profissionais verifica-se que um número representativo (50%) de trabalhadores integrados no grupo de “*supervisão*” têm habilitações escolares ao nível do “7-9ºano” o que corrobora a análise anteriormente efectuada quanto à estratégia global da organização de desenvolvimento de competências no âmbito da GRH.

Na *sub-escala 4* existem diferenças significativas nas médias dos resultados ($p > 0.05$) do grupo de “*gestão*” face ao grupo “*administrativo*” e de “*supervisão*” sobre a “*importância atribuída às modalidades de progressão para a respectiva progressão dentro da empresa*”, tais como a “*promoção por antiguidade*”, “*por aquisição de diploma escolar*”, “*por finalização de curso de formação profissional*” e “*promoção por mérito e desempenho profissional*”. São os grupos de “*supervisão*” e “*administrativo*” que maior importância dão às modalidades para progressão na carreira. Uma das explicações possíveis para este resultado poderá estar relacionado com o facto de serem os grupos onde os constrangimentos de carreira mais se colocam, especialmente ao nível do grupo de “*supervisão*” cujos trabalhadores se situam actualmente no topo de carreira sem possibilidade de ascensão vertical a outras posições. O grupo de “*gestão*” embora com limitações de ascensão de carreira, o seu desenvolvimento profissional faz-se através de um conjunto de oportunidades que vão sendo criados quer nacional que internacionalmente. Para complementar esta análise poder-se-á levantar a seguinte questão para reflexão: *será que os cargos de direcção/gestão, pelo nível crescente de complexidade das tarefas que vão exercendo, assumem também maior parte da responsabilidade pelo próprio desenvolvimento do que os cargos operacionais?* Parece que resultados obtidos pelo grupo da “*gestão*” nesta *sub-escala* poder-se-ão inscrever nesta lógica o que é reforçado pela opinião dos directores entrevistados que referem o grupo de “*gestão*” é um grupo que habitualmente assume um papel de participante activo na gestão e no desenvolvimento de carreira e uma atitude de

aprendizagem contínua para o aumento das competências sobretudo de natureza de gestão e comportamental, correntemente transferíveis a outros contextos de trabalho e decisivas para a promoção do desenvolvimento profissional de outros.

1.5. Estudo das Diferenças entre Áreas Profissionais

Procurar-se-á de seguida analisar e comparar as diferenças das médias, desvio-padrão e variância dos resultados por - *áreas profissionais*. Conforme se observa no *quadro 21* esta variável congrega um conjunto de informação relevante para a compreensão do construto.

QUADRO 21: Médias, Desvio-Padrão e relação crítica da diferença entre médias das sub-escalas do QPDPCI por Áreas Profissionais

ÁREAS PROFISSIONAIS		Sub-Escalas							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Produção N=37	<i>Média</i>	40,4	44,9	5,6	11,6	32,1	26,6	10,8	10,0
	<i>D.P.</i>	4,5	6,9	1,4	2,1	2,8	5,3	1,8	2,6
Compras N=7	<i>Média</i>	41,4	46,4	5,6	12,0	31,7	26,4	10,6	10,9
	<i>D.P.</i>	4,0	6,7	1,3	2,8	2,8	4,9	1,3	2,3
Vendas N=16	<i>Média</i>	38,6	43,3	6,2	11,3	32,4	24,8	11,4	9,1
	<i>D.P.</i>	4,5	7,2	2,3	1,7	2,9	6,4	1,8	3,2
Armazém N=7	<i>Média</i>	38,7	45,3	5,1	13,4	33,3	27,1	11,0	10,9
	<i>D.P.</i>	5,3	5,1	2,3	1,3	3,4	5,8	2,3	2,3
Administrativa N=25	<i>Média</i>	42,1	47,7	5,8	12,2	32,0	28,1	10,6	11,5
	<i>D.P.</i>	4,5	5,7	1,2	1,4	3,1	3,7	1,1	1,9
Qualidade N=10	<i>Média</i>	37,5	42,9	5,4	12,5	32,3	26,4	10,3	10,6
	<i>D.P.</i>	3,7	5,4	1,1	2,0	2,0	3,0	1,7	1,3
Manutenção N=8	<i>Média</i>	38,8	42,0	6,0	11,5	32,6	24,8	11,4	9,6
	<i>D.P.</i>	5,3	8,3	0,5	1,7	1,8	4,3	2,1	1,7
Sistemas de Informação N=4	<i>Média</i>	39,0	44,8	5,8	10,3	30,0	28,0	9,3	11,5
	<i>D.P.</i>	4,5	4,3	0,5	1,3	2,0	3,8	1,5	1,0
Total N=114	<i>Média</i>	40,1	45,1	5,7	11,9	32,2	26,6	10,8	10,4
	<i>D.P.</i>	4,6	6,5	1,5	1,9	2,8	4,9	1,7	2,4
<i>R.C.</i>		1,71	1,18	0,53	1,79	0,59	0,86	1,22	1,91

Verifica-se claramente a existência de 2 grupos com percepções diferentes, a saber: por um lado com resultados mais positivos, a área de “*produção*”, de “*compras*”, de “*armazém*”, os “*sistemas de informação*” e a área “*administrativa*” e por outro

lado, com resultados menos favoráveis, as “*vendas*”, a “*qualidade*” e a “*manutenção*”. A área profissional das “*vendas*” é notoriamente aquela que apresenta em todas as *sub-escalas* médias mais baixas enquanto a área profissional “*administrativa*” é a possui médias superiores.

A forma como os sujeitos das diferentes áreas vêem a empresa e o seu trabalho (*sub-escala 1 e 2*) é relativamente homogênea por relação à área profissional de proveniência, ou seja apresentam valores mais elevados ou mais baixos no mesmo sentido dos resultados obtidos em cada *área profissional*. As diferenças encontradas sugerem poder afirmar-se que os grupos mais satisfeitos quanto à promoção do desenvolvimento profissional (*sub-escala 6*) são também aqueles que se encontram satisfeitos com o investimento da empresa no desenvolvimento profissional (*sub-escala 8*), como se pode verificar pelos resultados médios da área de “*manutenção*”, “*vendas*” e “*qualidade*” versus a área “*administrativa*”, “*sistemas de informação*” e “*armazém*”. Outro aspecto que surge nesta análise circunscreve-se à ligação, com o mesmo sentido, existente entre o modo como os sujeitos olham e caracterizam a empresa (*sub-escala 1*) e o modo como estes encaram a seu trabalho (*sub-escala 2*). Existe apenas uma escala que evidencia um movimento contrário, ou seja, aqueles que consideram que menos satisfeitos estão com o desenvolvimento profissional (*sub-escala 6*) mais importância dão à promoção do desenvolvimento profissional (*sub-escala 5*).

Na “*área de vendas*” e de “*área administrativa*” é visível os resultados das diferenças significativos entre médias, o que torna estas duas áreas de trabalho muito distintas.

1.6. Estudo das Diferenças entre Escalões de Antiguidade na Função

Dado que os sujeitos integrados nos grupos extremos com antiguidade média na função e na empresa superior a 10 anos representar apenas 8 casos, considerou-se a integração deste sujeito no escalão correspondente a “8-10 anos” respectivamente. Com esta integração na sub-escala imediatamente anterior, efectuou-se a análise das variáveis com as pontuações obtidas nas sub-escalas. As médias, os desvios padrão as razões críticas das diferenças entre as médias por escalões por *antiguidade na função e grupo profissional* para as várias sub-escalas do *QPDPCI* são apresentados no *quadro 22*.

Comparando as médias das sub-escalas pelos escalões de *antiguidade na função* verifica-se que tendencialmente as respostas mais positivas se situam nos sujeitos com o tempo de permanência na actual função inferior a 1 ano. Também se constata na escala global que os sujeitos com antiguidade na função entre “8-10 anos”, embora com dispersões significativas nas respostas têm valores médios elevados. A grande contribuição para estes valores, para o grupo situado entre os “8-10 anos”, deve-se ao grupo de “gestão” que tem uma forte presença neste escalão de antiguidade.

Ao se proceder ao estudo da variância dos resultados da *antiguidade na função* no *QPDPCI* e sub-escalas verifica-se que a *sub-escala 2 e 6* do ponto de vista estatístico apresentam valores significativos. Com as análises de comparações múltiplas utilizando o teste de *Tukey-HSD* torna-se mais evidente a existência de diferenças significativas na *sub-escala 2 – caracterização da empresa* – para os trabalhadores que têm uma antiguidade na função de *menos de 1 ano* por comparação com o grupo de “4-8 anos” e na *sub-escala 6 - Satisfação com a Promoção do Desenvolvimento Profissional* – o mesmo grupo de “até 1 ano” de antiguidade na função com o grupo de trabalhadores com “1-4 anos” e “4-8 anos” de antiguidade (*Anexo 6*).

QUADRO 22: Médias, Desvio-Padrão e relação crítica da diferença entre médias das sub-escalas do QPDPCI por Antiguidade na Função e Grupo Profissional

ANTIGUIDADE FUNÇÃO/ GRUPO PROFISSIONAL		Sub-Escalas								
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Até 1 ano	Adm.	Média	42,7	48,3	5,3	11,0	29,7	28,7	8,7	9,7
	N=3	D.P.	3,2	11,2	2,5	3,6	4,7	6,4	1,2	2,1
	Téc.	Média	38,0		6,0	11,0	33,0	36,0	9,0	10,0
	N=1	D.P.	,		,	,	,	,	,	,
	Coor.	Média	42,0	51,8	5,5	12,8	32,3	30,0	9,3	12,3
	N=4	D.P.	0,8	2,2	1,7	0,5	2,9	4,2	2,2	1,7
	Sup.	Média	42,0	47,0	3,0	12,0	33,0	33,0	13,0	15,0
	N=1	D.P.	,	,	,	,	,	,	,	,
	Total	Média	41,8	49,9	5,2	11,9	31,6	30,6	9,4	11,4
N=9	D.P.	2,2	6,5	1,9	2,0	3,3	4,8	2,0	2,4	
[1-4] Anos	Adm.	Média	40,8	45,0	6,0	12,5	32,7	26,8	8,5	12,2
	N=6	D.P.	4,7	6,0	0,0	2,9	3,1	5,6	2,2	1,7
	Téc.	Média	40,0	43,8	5,4	11,7	31,8	24,9	9,1	10,0
	N=22	D.P.	4,0	5,6	1,2	1,9	2,5	4,1	1,5	2,1
	Coor.	Média	39,4	47,0	6,0	10,4	30,7	25,3	10,5	10,9
	N=7	D.P.	4,6	3,9	0,6	1,3	3,0	4,0	1,4	2,3
	Gest.	Média	42,0	50,0	6,0	13,0	34,0	29,0	9,0	14,0
	N=1	D.P.	,	,	,	,	,	,	,	,
	Sup.	Média	40,3	48,5	4,5	13,5	36,5	29,5	8,3	9,8
	N=4	D.P.	7,9	9,3	3,0	1,3	2,4	7,8	2,2	3,3
	Total	Média	40,1	45,2	5,5	11,8	32,3	25,8	9,1	10,6
	N=40	D.P.	4,4	5,8	1,3	2,0	3,0	4,8	1,7	2,3
[4-8] Anos	Adm.	Média	45,1	51,1	5,7	13,0	31,4	28,4	9,9	11,7
	N=7	D.P.	4,3	4,3	2,0	1,3	3,8	1,8	2,6	1,3
	Téc.	Média	37,4	41,9	6,0	12,0	31,9	26,4	9,6	9,8
	N=25	D.P.	4,1	6,1	1,3	1,6	1,9	4,4	1,8	2,7
	Coor.	Média	38,1	42,4	6,1	11,5	31,5	25,5	9,5	10,4
	N=8	D.P.	2,9	5,8	1,5	2,1	3,3	5,4	0,8	1,9
	Gest.	Média	38,0	38,5	7,3	9,5	33,3	20,3	8,8	6,8
	N=4	D.P.	2,2	7,9	1,5	0,6	2,6	6,7	1,7	3,0
	Sup.	Média	44,0	44,0	4,5	12,5	35,0	25,5	8,0	8,5
	N=2	D.P.	1,4	1,4	2,1	0,7	1,4	3,5	1,4	0,7
	Total	Média	39,1	43,3	6,0	11,9	32,0	26,0	9,5	9,8
	N=46	D.P.	4,7	6,7	1,5	1,7	2,6	4,7	1,8	2,6
[8-10] Anos	Adm.	Média	38,2	43,6	6,6	12,6	32,4	28,2	9,4	10,8
	N=5	D.P.	7,6	8,6	1,3	1,5	2,6	6,3	1,7	1,8
	Téc.	Média	42,6	46,7	6,0	12,3	33,0	27,3	10,0	10,1
	N=7	D.P.	4,9	4,5	0,0	1,9	1,9	4,3	1,3	1,7
	Coor.	Média	37,0	42,0	7,0	8,0	29,0	20,0	6,0	8,0
	N=1	D.P.	,	,	,	,	,	,	,	,
	Gest.	Média	44,0	52,3	5,3	10,3	33,8	30,5	9,3	12,8
	N=4	D.P.	4,5	4,6	1,5	2,1	1,5	3,1	1,0	1,7
	Sup.	Média	41,5	48,5	3,0	13,5	31,0	28,5	7,5	11,5
	N=2	D.P.	0,7	3,5	0,0	0,7	5,7	0,7	0,7	0,7
	Total	Média	41,3	47,0	5,7	11,8	32,6	27,9	9,2	10,9
	N=19	D.P.	5,5	6,3	1,4	2,1	2,5	4,7	1,6	1,9
Total	Adm.	Média	41,9	47,2	6,0	12,5	31,8	28,0	9,2	11,3
	N=21	D.P.	5,6	7,2	1,5	2,2	3,4	4,6	2,1	1,7
	Téc.	Média	39,2	43,3	5,7	11,9	32,0	26,1	9,4	9,9
	N=55	D.P.	4,4	5,8	1,2	1,7	2,2	4,5	1,6	2,3
	Coor.	Média	39,3	46,1	6,0	11,2	31,3	26,1	9,6	10,8
	N=20	D.P.	3,5	5,5	1,2	1,9	3,0	4,9	1,6	2,1
	Gest.	Média	41,1	45,9	6,2	10,2	33,6	25,8	9,0	10,2
	N=9	D.P.	4,3	9,0	1,6	1,7	1,9	6,9	1,2	3,9
	Sup.	Média	41,6	47,3	4,0	13,1	34,6	28,8	8,6	10,4
	N=9	D.P.	5,1	6,1	2,1	1,1	3,4	5,4	2,2	2,9
	Total	Média	40,1	45,1	5,7	11,9	32,2	26,6	9,3	10,4
	N=114	D.P.	4,6	6,5	1,5	1,9	2,8	4,9	1,7	2,4
	R.C.	0,50	3,29**	1,23	0,00	0,35	0,32**	0,29	0,72	

Legenda: **Nível de Significância $p < 0.001$

Verifica-se com uma análise mais profunda que as percepções dos trabalhadores com uma experiência na função relativamente breve (*menos de 1 ano*) vêem o seu trabalho de um modo muito mais positivo, consideram-no, entre outros aspectos, mais importante para a empresa, com objectivos claros, com uma pressão no trabalho adequada, com uma avaliação justa e positiva, alinhado com a estratégia e valores da empresa, com autonomia, com oportunidades de desenvolvimento de competências e com maior satisfação pessoal e profissional. O grupo de “4-8 anos” por contraste é aquele que mais negativamente avalia o seu trabalho. O conjunto de resultados observados sugere a existência de ciclos ou fases de desenvolvimento profissional associados ao tempo de permanência na função, no entanto a corroboração desta hipótese só poderá ser testada em futuros estudos de natureza longitudinal.

A sub-escala 6 - *Satisfação com a Promoção do Desenvolvimento Profissional* – vem reforçar a ideia expressa anteriormente quanto à existência de fases no desenvolvimento profissional, pois são os trabalhadores com menos antiguidade na função (*menos de 1 ano*) que manifestam maior satisfação quanto à existência de *feedback* periódico sobre o desempenho da função e quanto ao acompanhamento e suporte dado da chefia e compromisso da organização no desenvolvimento do trabalhador. São também estes que mais demonstram satisfação com os planos de desenvolvimento de competências transversais e específicas à função. Os trabalhadores com “1-4 anos” e “4-8 anos” de antiguidade, ou seja aqueles que se encontram nos escalões intermédios, são os que apresentam a menor satisfação com a promoção do desenvolvimento profissional. Em síntese, poder-se-á concluir que os trabalhadores que estão à *menos* e os que estão à *mais tempo* na função, têm uma avaliação mais positiva *sobre a promoção do desenvolvimento profissional* na empresa do que os restantes trabalhadores.

1.7. Estudo das Diferenças entre Antiguidades na Empresa

Na perspectiva de melhor se explicar o construto em análise importa fazer o estudo de como a *antiguidade na empresa* pode influenciar as percepções dos sujeitos quanto à promoção do desenvolvimento profissional. Dado o reduzido número de

respondentes (um total de 3) com uma antiguidade na empresa inferior a um ano, agregaram-se as suas respostas ao escalão seguinte - “1-4 anos” - tendo em vista um maior rigor na interpretação dos resultados. Da análise entre a *antiguidade na empresa* e as *sub-escalas* do *QPDPCI* (Quadro 23), verifica-se através da hierarquização dos resultados das *sub-escalas* que as médias mais elevadas encontradas correspondem aos sujeitos com antiguidades na empresa “até 4 anos” e de “10-12 anos”, ou seja os mais jovens e os mais velhos na organização. Esta ordem é relativamente homogênea e consistente ao longo dos resultados das *sub-escalas* o que indicia uma tendência para este tipo de resposta por parte dos sujeitos, que é corroborado pelas baixas dispersões dos resultados. Observa-se assim que as diferenças encontradas entre as médias dos resultados variam segundo a *antiguidade na empresa*, de forma não linear, ou seja, as médias são progressivamente mais elevadas com incidência nos extremos da escala. Por outro lado a análise da variância revela que esta variável não interfere significativamente nas pontuações dos sujeitos no *QPDPCI*.

QUADRO 23: Médias, Desvio-Padrão e relação crítica da diferença entre médias nas sub-escalas do QPDPCI por Antiguidade na Empresa

ANTIGUIDADE NA EMPRESA		Sub-Escalas							
		1	2	3	4	5	6	7	8
]1-4] Anos N=20	Média	41,1	45,7	5,5	11,5	32,7	27,0	9,0	9,9
	D.P.	4,9	5,7	1,4	1,9	3,2	5,3	1,5	2,0
]4-8] Anos N=41	Média	39,2	44,8	6,0	11,9	31,9	26,2	10,8	10,5
	D.P.	4,9	7,5	1,7	1,9	2,8	5,4	1,7	3,0
]8-10] Anos N=42	Média	40,3	44,6	5,7	12,0	32,0	26,6	10,8	10,5
	D.P.	4,7	6,2	1,2	2,1	2,5	4,4	1,8	2,1
+10 Anos N=11	Média	40,5	46,6	5,1	11,8	32,5	27,5	10,5	10,6
	D.P.	2,5	5,1	1,4	1,3	2,8	4,0	0,9	1,8
Total N=114	Média	40,1	45,1	5,7	11,9	32,2	26,6	10,8	10,4
	D.P.	4,6	6,5	1,5	1,9	2,8	4,9	1,7	2,4
R.C.		0,78	0,33	1,46	0,41	0,51	0,24	0,72	0,35

Os resultados gizados neste estudo para cada uma das sub-escalas tornam clara a pertinência da variável *antiguidade na empresa* associada ao desenvolvimento profissional e mostram o potencial desta variável bem como a anterior - *antiguidade*

na função -, como um contributo importante, para a compreensão do construto em análise.

1.8. Estudo das Diferenças entre Número de Funções Exercidas

Conhecer com os sujeitos em análise percebem o desenvolvimento profissional em função do *número de funções* exercidas, afigurou-se ser igualmente importante para o estudo, sobretudo por apelar para alguns dos pressupostos explanados no enquadramento teórico acerca da *complexidade e geração de valor*. Para uma análise mais consistente procurou-se juntar as respostas dos respondentes com “5-6 *funções*” (3 no total) e com “+ de 6 *funções*” (1 no total) no escalão de “3-4 *funções*”.

No *quadro 24* verifica-se genericamente que as médias dos resultados são relativamente semelhantes entre os *grupos profissionais* com experiência profissional em “1-2 *funções*” e “3-4 *funções*”. Apesar de numa ou noutra *sub-escala* se notar valores ligeiramente diferenciados entre estes 2 grupos em análise não se registam diferenças significativas em nenhuma das *sub-escalas*.

Os resultados reforçam a existência de um conjunto de variáveis que influenciam determinantemente as percepções dos trabalhadores nesta organização de matriz industrial: o *sexo*, a *área profissional*, as *habilitações escolares* e por último a *antiguidade na função e na empresa*. O desenvolvimento profissional através do estudo destas variáveis constitui assim a matriz para se explicar o modo como se percebe o contexto, o trabalho, as intervenções organizacionais e a própria mobilização da vontade dos sujeitos para esse fim. Estes resultados deixam em aberto, por um lado, a necessidade de se explorarem estas diferenças em termo qualitativos de modo a alcançar um maior conhecimento e aprofundamento da pesquisa e por outro lado, a necessidade de confronto com outros resultados, o que justifica o desenvolvimento de mais estudos neste domínio para se verificar da potencialidade destas análises.

QUADRO 24: Médias, Desvio-Padrão e relação critica da diferença entre médias no QPDP CI e sub-escalas por Funções Exercidas e Grupo Profissional

Nº DE FUNÇÕES / GRUPO PROFISSIONAL		Sub-Escalas								
		1	2	3	4	5	6	7	8	
1-2 Funções	Adm.	<i>Média</i>	40,8	45,7	6,4	12,8	30,9	28,4	9,7	11,0
	N=13	<i>D.P.</i>	6,2	7,3	1,6	2,0	3,1	4,7	2,1	1,7
	Téc.	<i>Média</i>	39,5	43,7	5,9	11,9	32,5	26,3	9,6	9,9
	N=34	<i>D.P.</i>	5,1	6,0	1,2	1,8	2,0	4,5	1,6	2,5
	Coor.	<i>Média</i>	38,7	45,7	6,0	11,0	30,4	25,0	9,4	11,0
	N=7	<i>D.P.</i>	3,0	6,1	1,4	2,9	2,6	5,9	2,2	2,0
	Gest.	<i>Média</i>	44,3	44,7	7,0	9,7	34,7	25,3	8,0	10,3
	N=3	<i>D.P.</i>	5,1	13,8	1,7	2,1	1,5	11,0	1,0	5,7
	Sup.	<i>Média</i>	43,3	48,9	3,4	13,3	34,7	29,7	7,6	10,1
	N=7	<i>D.P.</i>	2,2	5,5	1,1	1,1	3,9	4,0	1,1	2,5
	Total	<i>Média</i>	40,3	45,0	5,8	12,0	32,3	26,9	9,3	10,3
	N=63	<i>D.P.</i>	5,0	6,7	1,6	2,1	2,8	5,0	1,8	2,4
3-4 Funções	Adm.	<i>Média</i>	43,8	49,6	5,3	11,9	33,1	27,3	8,4	11,9
	N=8	<i>D.P.</i>	4,0	6,9	1,2	2,5	3,5	4,8	1,8	1,8
	Téc.	<i>Média</i>	38,6	42,6	5,5	12,0	31,2	25,7	9,0	9,9
	N=21	<i>D.P.</i>	3,1	5,7	1,0	1,5	2,1	4,5	1,6	2,1
	Coor.	<i>Média</i>	39,6	46,3	6,0	11,3	31,7	26,6	9,7	10,7
	N=13	<i>D.P.</i>	3,8	5,4	1,2	1,2	3,1	4,4	1,2	2,3
	Gest.	<i>Média</i>	39,5	46,5	5,8	10,5	33,0	26,0	9,5	10,2
	N=6	<i>D.P.</i>	3,1	7,2	1,6	1,6	1,9	5,4	1,0	3,4
	Sup.	<i>Média</i>	35,5	42,0	6,0	12,5	34,0	25,5	12,0	11,5
	N=2	<i>D.P.</i>	9,2	7,1	4,2	0,7	1,4	10,6	1,4	4,9
	Total	<i>Média</i>	39,7	45,1	5,6	11,6	32,0	26,2	9,3	10,5
	N=49	<i>D.P.</i>	4,1	6,4	1,3	1,7	2,7	4,7	1,6	2,4
Total	Adm.	<i>Média</i>	41,9	47,2	6,0	12,5	31,8	28,0	9,2	11,3
	N=21	<i>D.P.</i>	5,6	7,2	1,5	2,2	3,4	4,6	2,1	1,7
	Téc.	<i>Média</i>	39,2	43,3	5,7	11,9	32,0	26,1	9,4	9,9
	N=55	<i>D.P.</i>	4,4	5,8	1,2	1,7	2,2	4,5	1,6	2,3
	Coor.	<i>Média</i>	39,3	46,1	6,0	11,2	31,3	26,1	9,6	10,8
	N=20	<i>D.P.</i>	3,5	5,5	1,2	1,9	3,0	4,9	1,6	2,1
	Gest.	<i>Média</i>	41,1	45,9	6,2	10,2	33,6	25,8	9,0	10,2
	N=9	<i>D.P.</i>	4,3	9,0	1,6	1,7	1,9	6,9	1,2	3,9
	Sup.	<i>Média</i>	41,6	47,3	4,0	13,1	34,6	28,8	8,6	10,4
	N=9	<i>D.P.</i>	5,1	6,1	2,1	1,1	3,4	5,4	2,2	2,9
	Total	<i>Média</i>	40,1	40,1	5,7	11,9	32,2	26,6	10,8	10,4
	N=114	<i>D.P.</i>	4,6	4,6	1,5	1,9	2,8	4,9	1,7	2,4
<i>R.C.</i>			0,58	0,01**	0,26	0,34	0,58	0,35	0,04*	0,17

Legenda: **Nível de Significância $p < 0.001$; *Nível de Significância $p < 0.05$

2. Inventariação de Competências por Grupo Profissional

Como o estudo do fenómeno das competências associado ao desenvolvimento profissional, faz com que as fronteiras entre contextos e fenómenos não sejam separáveis, nomeadamente pela sua existência estar sempre ligada num âmbito mais restrito às práticas GRH e num âmbito mais geral à organização em si mesma, importa caracterizar, no âmbito deste estudo, as percepções dos trabalhadores acerca das competências mais desenvolvidas na função, as que importam mais desenvolver e por último as competências mais adequadas ao desempenho do trabalho neste contexto industrial. A inventariação destas competências será realizada por grupo profissional por reflectir diferenças face ao contexto do trabalho, onde as mesmas se produzem, são exercidas e se desenvolvem.

As competências mais desenvolvidas na organização para os diferentes grupos profissionais (*Quadro 25*), na perspectiva dos trabalhadores, circunscrevem-se a “*adaptar e responder à mudança*“, “*aderir aos princípios e valores da empresa*“, “*resolver problemas*“, “*planear e organizar*“, “*orientar os resultados para as expectativas dos clientes*” e “*resistir à pressão e a contrariedades*”.

As competências vistas como menos fomentadas pela empresa correspondem às competências: “*decidir e tomar iniciativa*“, “*persuadir e influenciar*“, “*apresentar e comunicar informação*“, “*analisar escrever e reportar*“, “*alcançar objectivos profissionais e metas*” e “*empreender e pensar sobre o negócio*”.

Dos grupos de “*coordenação*” e de “*gestão*” sobressai como relevante um conjunto de competências que surgem com maior frequência, e que, simultaneamente são as mais críticas na óptica da organização para o desenvolvimento profissional e para o desempenho das funções em cada um destes grupos profissionais.

QUADRO 25: Inventariação das Competências mais Desenvolvidas na Empresa por Grupo Profissional

Competências que mais tem desenvolvido nesta empresa		Administrativo		Técnico		Coordenação		Gestão		Supervisão		Total	
Líderar e Decidir	1 Decidir e tomar iniciativa	3	2%	18	4%	4	2%	4	5%	1	2%	30	3,4%
	2 Liderar motivando equipas	7	5%	16	4%	3	2%	6	7%	2	3%	32	3,6%
Suportar e Cooperar	3 Trabalhar com espírito de equipa	8	6%	22	5%	6	4%	4	5%	1	2%	41	4,6%
	4 Aderir aos princípios e valores da empresa	9	7%	27	6%	10	6%	1	1%	3	5%	50	5,6%
Interagir e Apresentar	5 Estabelecer contactos e redes de relações	5	4%	20	4%	7	4%	3	4%	1	2%	36	4,0%
	6 Persuadir e influenciar	5	4%	11	2%	3	2%	4	5%	1	2%	23	2,6%
	7 Apresentar e comunicar informação	4	3%	21	5%	2	1%	3	4%	2	3%	31	3,5%
Analisar e Interpretar	8 Analisar escrever e reportar	4	3%	17	4%	6	4%	1	1%	1	2%	29	3,2%
	9 Aplicar conhecimento especializado	7	5%	24	5%	4	2%	2	2%	1	2%	38	4,2%
	10 Resolver problemas	7	5%	24	5%	9	5%	4	5%	2	3%	46	5,1%
Criar e Conceptualizar	11 Aprender e pesquisar	7	5%	22	5%	7	4%	4	5%	1	2%	41	4,6%
	12 Criar e inovar	5	4%	18	4%	7	4%	2	2%	2	3%	34	3,8%
	13 Formular estratégias e conceitos	9	7%	18	4%	5	3%	3	4%	2	3%	37	4,1%
Organizar e Executar	14 Planear e organizar	8	6%	24	5%	11	7%	4	5%	1	2%	48	5,4%
	15 Orientar os resultados para as expectativas dos clientes	9	7%	24	5%	7	4%	3	4%	2	3%	45	5,0%
	16 Seguir instruções e procedimentos	10	8%	22	5%	7	4%	2	2%	1	2%	41	4,6%
Adaptar e Recuperar	17 Adaptar e responder à mudança	10	8%	25	6%	8	5%	6	7%	1	2%	50	5,6%
	18 Adaptar e responder à mudança	7	5%	19	4%	6	4%	3	4%	1	2%	37	4,1%
Empreender e Desempenhar	19 Alcançar objectivos profissionais e metas	6	5%	16	4%	5	3%	3	4%	3	5%	33	3,7%
	20 Empreender e pensar sobre o negócio	5	4%	16	4%	4	2%	2	2%	3	5%	30	3,4%

Da análise das frequências das competências mais importantes para o desenvolvimento profissional da população em estudo (*Quadro 26*), observa-se que regra geral, as competências “criar e inovar”, “alcançar objectivos profissionais e metas”, “planear e organizar”, “apresentar e comunicar informação” e “decidir

QUADRO 26: Inventariação das Competências mais Importantes para o Desenvolvimento Profissional por Grupo Profissional

Competências mais importante para o seu desenvolvimento profissional		Administrativo		Técnico		Coordenação		Gestão		Supervisão		Total	
Liderar e Decidir	1 Decidir e tomar iniciativa	9	7%	27	6%	7	4%	4	5%	3	5%	51	5,7%
	2 Liderar motivando equipas	2	2%	23	5%	15	9%	6	7%	3	5%	49	5,5%
Suportar e Cooperar	3 Trabalhar com espírito de equipa	9	7%	20	4%	8	5%	4	5%	3	5%	44	4,9%
	4 Aderir aos princípios e valores da empresa	9	7%	14	3%	4	2%	2	2%	3	5%	32	3,6%
Interagir e Apresentar	5 Estabelecer contactos e redes de relações	7	5%	23	5%	7	4%	2	2%	2	3%	41	4,6%
	6 Persuadir e influenciar	3	2%	28	6%	7	4%	6	7%	3	5%	47	5,3%
	7 Apresentar e comunicar informação	7	5%	25	6%	10	6%	7	8%	2	3%	51	5,7%
Analisar e Interpretar	8 Analisar escrever e reportar	5	4%	16	4%	6	4%	4	5%	4	6%	35	3,9%
	9 Aplicar conhecimento especializado	4	3%	20	4%	11	7%	2	2%	3	5%	40	4,5%
	10 Resolver problemas	7	5%	22	5%	11	7%	3	4%	2	3%	45	5,0%
Criar e Conceptualizar	11 Aprender e pesquisar	8	6%	25	6%	7	4%	2	2%	6	9%	48	5,4%
	12 Criar e inovar	6	5%	36	8%	12	7%	3	4%	6	9%	63	7,0%
	13 Formular estratégias e conceitos	2	2%	19	4%	11	7%	7	8%	6	9%	45	5,0%
Organizar e Executar	14 Planear e organizar	9	7%	28	6%	8	5%	5	6%	3	5%	53	5,9%
	15 Orientar os resultados para as expectativas dos clientes	4	3%	17	4%	8	5%	5	6%	2	3%	36	4,0%
	16 Seguir instruções e procedimentos	5	4%	12	3%	5	3%	1	1%	3	5%	25	2,8%
Adaptar e Recuperar	17 Adaptar e responder à mudança	8	6%	18	4%	7	4%	6	7%	3	5%	42	4,7%
	18 Resistir à pressão e a contrariedades	7	5%	26	6%	8	5%	4	5%	3	5%	48	5,4%
Empreender e Desempenhar	19 Alcançar objectivos profissionais e metas	14	11%	29	6%	7	4%	7	8%	3	5%	60	6,7%
	20 Empreender e pensar sobre o negócio	8	6%	20	4%	5	3%	4	5%	3	5%	40	4,5%

e tomar iniciativa” são aquelas mais referidas. Ao invés *“seguir instruções e procedimentos”, “aderir aos princípios e valores da empresa”, “analisar escrever e reportar” e “orientar os resultados para as expectativas dos clientes”* são as menos indicadas. Por grupo profissional verificam-se diferenças relativamente às competências que os sujeitos em estudo consideram mais importantes desenvolver, salientando-se as competências *“alcançar objectivos profissionais e metas”, “criar e inovar” e “formular estratégias e conceitos”* como as de maior simultaneidade nos diferentes grupos.

As competências que melhor se aplicam ao trabalho (*Quadro 27*) são percebidas como o *“planear e organizar”, “adaptar e responder à mudança”, “trabalhar com espírito de equipa”, “seguir instruções e procedimentos”, “analisar escrever e reportar” e “resolver problemas”*. Aquelas que menos se aplicam são *“formular estratégias e conceitos” e “empreender e pensar sobre o negócio”*. Em rigor, será de esperar que as competências que melhor se aplicam ao trabalho e que mais desenvolvem são também aquelas que melhor caracterizam a realidade organizacional em presença e as mais capazes de responder ao momento actual de forte competitividade vivenciado pelo sector industrial.

As competências que mais desejam desenvolver são aquelas que mais estão associadas a um maior enriquecimento das tarefas e a uma participação mais activa na organização, como se pode depreender pelas competências: *“criar e inovar”, “alcançar objectivos profissionais e metas” e “decidir e tomar iniciativa”*.

Este tipo de abordagem reflectida nos *quadros 25, 26 e 27*, ao estar orientada para o conhecimento em profundidade das competências que melhor se aplicam ao trabalho, ou que, mais necessitam de desenvolvimento, ou ainda que mais desenvolvem, põe em evidência a natureza contingencial das competências, o mesmo é dizer que, por serem exercidas neste contexto industrial particular, são mediadas por limitações e recursos e sofrem directamente as interferências dos factores que caracterizam a organização, o trabalho e os modelos de intervenção

QUADRO 27: Inventariação das Competências que melhor se aplicam às Funções por Grupo Profissional

Competências que melhor se aplicam à sua função		Administrativo		Técnico		Coordenação		Gestão		Supervisão		Total		
Liderar e Decidir	1	Decidir e tomar iniciativa	5	4%	19	4%	14	9%	6	7%	6	9%	50	5,6%
	2	Liderar motivando equipas	2	2%	9	2%	5	3%	6	7%	7	11%	29	3,2%
Suportar e Cooperar	3	Trabalhar com espírito de equipa	6	5%	26	6%	12	7%	5	6%	6	9%	55	6,1%
	4	Aderir aos princípios e valores da empresa	4	3%	18	4%	7	4%	4	5%	2	3%	35	3,9%
Interagir e Apresentar	5	Estabelecer contactos e redes de relações	5	4%	14	3%	6	4%	4	5%	4	6%	34	3,8%
	6	Persuadir e influenciar	3	2%	12	3%	11	7%	4	5%	3	5%	33	3,7%
	7	Apresentar e comunicar informação	6	5%	24	5%	12	7%	6	7%	5	8%	53	5,9%
Analisar e Interpretar	8	Analisar escrever e reportar	11	8%	31	7%	10	6%	6	7%	3	5%	61	6,8%
	9	Aplicar conhecimento especializado	5	4%	28	6%	8	5%	4	5%	3	5%	48	5,4%
	10	Resolver problemas	5	4%	41	9%	11	7%	6	7%	6	9%	69	7,7%
Criar e Conceptualizar	11	Aprender e pesquisar	9	7%	23	5%	8	5%	3	4%	2	3%	45	5,0%
	12	Criar e inovar	4	3%	17	4%	4	2%	3	4%	1	2%	29	3,2%
	13	Formular estratégias e conceitos	1	1%	6	1%	2	1%	3	4%	1	2%	13	1,5%
Organizar e Executar	14	Planear e organizar	6	5%	27	6%	9	5%	7	8%	5	8%	54	6,0%
	15	Orientar os resultados para as expectativas dos clientes	2	2%	24	5%	11	7%	7	8%	4	6%	48	5,4%
	16	Seguir instruções e procedimentos	8	6%	27	6%	11	7%	3	4%	6	9%	55	6,1%
Adaptar e Recuperar	17	Adaptar e responder à mudança	6	5%	17	4%	7	4%	7	8%	3	5%	40	4,5%
	17	Adaptar e responder à mudança	7	5%	27	6%	14	9%	3	4%	3	5%	54	6,0%
Empreender e Desempenhar	19	Alcançar objectivos profissionais e metas	5	4%	24	5%	12	7%	6	7%	3	5%	50	5,6%
	20	Empreender e pensar sobre o negócio	1	1%	6	1%	7	4%	4	5%	2	3%	19	2,1%

organizacional de GRH. Não obstante a assumpção da natureza contingencial da competência e muito embora as competências identificadas reflectam as diferenças encontradas entre grupos profissionais a distribuição dos resultados do estudo aponta para uma presença inequívoca das competências referenciadas no modelo teórico de Bartram et al., (2002) em todos os grupos profissionais, com maior ou menor intensidade, o que corrobora a tese defendida pelo autor quanto ao seu carácter de universalidade.

Para completar esta análise sobre a inventariação do repertório de competências por grupo profissional, importa à organização conhecer as competências a promover a nível individual, ou seja ao nível das pessoas como entidades independentes. O questionário - *QPDPCI* pode ser um instrumento utilizado para esse fim. Quando se analisam os resultados individuais da versão actual do questionário - *QPDPCI* - por respondente, consegue-se perceber a importância do ponto de vista da gestão de pessoas que este instrumento encerra, por ser um instrumento concebido, entre outros aspectos, para conhecer as auto-percepções acerca quer das necessidades individuais de desenvolvimento de competências quer acerca da satisfação com o desenvolvimento profissional. Este instrumento enquanto ferramenta de gestão pode proporcionar informação para agir e decidir sobre os modos de intervenção individual, fundamentalmente nos domínios do desenvolvimento profissional e desenvolvimento de competências. Se a informação fornecida através das diferentes sub-escalas é importante para conhecer “*as exigências*” de cada pessoas é igualmente importante os comentários expressos nas questões abertas do questionário. Questões como a “*24.1 - Se indicou pouco ou nada satisfeito relativamente à promoção do seu desenvolvimento profissional explicita as razões deste(s) grau de satisfação*” ou a questão “*26.1 - Indique ainda o que gostaria que a empresa fizesse para promover o seu desenvolvimento profissional.*” são exemplos de perguntas formuladas que poderão servir, a nível individual, para aprofundar o conhecimento acerca das múltiplas dimensões do desenvolvimento profissional.

Da análise sobre a relação multidimensional entre os resultados da inventariação do repertório de competências que melhor se aplicam às funções, da inventariação de competências mais importantes para o desenvolvimento profissional e da inventariação das competências mais desenvolvidas na empresa, pode-se ainda salientar duas orientações para o desenvolvimento das competências: a primeira orientação centra-se nas exigências da organização e da função, as quais têm como resultado o desenvolvimento das competências necessárias para realizar ou produzir algo, isto é, os trabalhadores a “convite” desenvolvem as competências que mais se adequam ao seu trabalho; a segunda orientação centra-se na ideia que o indivíduo pode criar e desenvolver as suas competências, isto é, cada um individualmente pode criar o seu próprio portefólio de competências com o objectivo de pôr à disposição da organização os seus saberes, conhecimentos, experiência e habilidades.

3. Inventariação dos Modos Intervenção Organizacional de GRH por Grupo Profissional

A análise das interacções entre os modos de intervenção organizacional de GRH e o desenvolvimento de competências em contexto industrial quanto aos seus contributos para o desenvolvimento profissional, assume especial relevância neste estudo. Importa, assim, salientar as principais práticas existentes na organização que segundo os sujeitos em estudo têm tido maior impacto no seu desenvolvimento profissional (*Quadro 28*). Essas práticas podem ser sistematizadas em 2 vectores distintos: por um lado, o associado à formação e por outro lado o associado à carreira. O impacto significativo no desenvolvimento profissional associado à formação advém dos programas de formação profissional postos à disposição dos trabalhadores que são financiados e organizados por iniciativa da empresa e que estimulam o aperfeiçoamento das competências. As práticas associadas à *carreira*: a mudança de carreira/progressão na carreira e o desenvolvimento da carreira

QUADRO 28: Inventariação dos Modos de Intervenção Organizacional de GRH por Grupo Profissional

Modalidades e Práticas de Estímulo ao Desenvolvimento Profissional	Total											
	Administrativo	Técnico	Coordenação	Gestão	Supervisão	Total	Administrativo	Técnico	Coordenação	Gestão	Supervisão	Total
Aperfeiçoamento da carreira através de programas de formação organizados pela empresa	13	14%	37	13%	11	14%	6	14%	5	14%	72	13,3%
Desenvolvimento da carreira profissional através do aumento da responsabilidade e da complexidade do trabalho	11	12%	33	11%	14	18%	6	14%	6	17%	70	13,0%
Formação profissional da iniciativa da empresa e totalmente paga pela empresa .	10	11%	35	11%	11	13%	7	16%	5	14%	68	12,0%
Formação profissional para certificação/qualificação de matérias específicas à função	10	11%	30	10%	8	10%	3	7%	4	11%	55	10,2%
Mudança de Carreira/Progressão na Carreira sugerida pela empresa	11	12%	25	9%	8	10%	3	7%	5	14%	52	9,6%
Formação associada aos planos de desenvolvimento individual de competências	8	9%	27	9%	10	13%	3	7%	1	3%	49	9,1%
Promoção da carreira e de competências, através de planos de desenvolvimento individuais	5	5%	21	7%	3	4%	3	7%	1	3%	33	6,1%
Informação para a carreira através de informação interna (ex. publicação interna das vagas)	8	9%	14	5%	1	1%	1	2%	2	6%	26	4,8%
Formação profissional a pedido do trabalhador e totalmente paga pela empresa	1	1%	18	6%	3	4%	3	7%		0%	25	4,6%
Formação profissional para desenvolvimento de competências transversais a outras funções	5	5%	13	4%	2	3%	3	7%	2	6%	25	4,6%
Desenvolvimento da carreira através da rotação de funções	5	5%	16	6%	3	4%		0%		0%	24	4,4%
Formação associada a programas para progressão na carreira	5	5%	8	3%	3	4%	3	7%	2	6%	21	3,9%
Mudança de Carreira/ Progressão na Carreira sugerida pelo próprio profissional (auto-avaliação)		0%	10	3%	1	1%	1	2%		0%	12	2,2%
Crédito de horas para formação profissional/ensino	1	1%	3	1%	2	3%		0%	2	6%	8	1,5%

profissional regra geral são sugeridos pela empresa e ocorrem frequentemente através do aumento da responsabilidade e da complexidade do trabalho. As modalidades ou iniciativas promotoras do desenvolvimento profissional menos valorizadas pela sua reduzida frequência e ou impacto directo na função, são a formação associada a programas para progressão na carreira, a informação para a carreira através de informação interna (*ex. publicação interna das vagas*), os créditos de horas para formação profissional/ensino, as mudanças de carreira/ progressão na carreira sugerida pelos próprios profissionais (auto-avaliação) e por último o desenvolvimento da carreira através da rotação de funções.

Com base nos resultados observados passar-se-á a descrever os modos de intervenção da GRH, (significa neste contexto de investigação todas as acções, medidas e iniciativas que as empresas utilizam traduzidas pelo olhar dos próprios “beneficiários” - os trabalhadores), bem como identificar as principais semelhanças e diferenças entre os grupos profissionais, procurando respostas para as diferenças encontradas. Poder-se-á afirmar que os grupos de *gestão, coordenação e supervisão* indicam como determinantes para o seu desenvolvimento profissional, as modalidades de desenvolvimento da carreira profissional através do aumento da responsabilidade e da complexidade do trabalho, a formação profissional da iniciativa da empresa e totalmente paga pela empresa, o aperfeiçoamento da carreira através de programas de formação organizados pela empresa, e, por fim, a mudança de carreira/progressão na carreira sugerida pela empresa. O desenvolvimento de cada pessoa poderá assim ser vista, como espécie de pilar fundamental na sua relação com as situações de trabalho, que apela à valorização pessoal, ao desenvolvimento e mobilização das competências requeridas (*potenciadas p.ex. pela formação*), à necessidade de competências cada vez mais complexas e sofisticadas, com a contrapartida de um maior nível de responsabilidade e de participação nas decisões organizacionais.

As modalidades enunciadas em rigor, são as que são mais frequentemente explicitadas pelos sujeitos do universo de observação e reflectem uma abordagem

tradicional no que respeita aos instrumentos potenciadores do desenvolvimento profissional postos à disposição dos trabalhadores. Outras modalidades que correspondem às mais modernas práticas da gestão (*p.ex. Pdp's, coaching etc...*) estão presentes embora vistas com menor intensidade nos modos de intervenção da GRH na empresa em estudo, as quais não serão provavelmente insequentes ou passageiras, antes pelo contrário, revelar-se-ão como capazes de dar respostas às exigências de cada pessoa vista como uma individualidade autónoma.

CAPITULO V – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar importa desenvolver uma análise sumária dos aspectos mais relevantes que emergiram no decorrer da elaboração deste trabalho e do seu contributo para esclarecimento sobre a problemática que lhe deu origem. Esta análise não significa que as conclusões alcançadas satisfaçam plenamente os objectivos de estudo mas sim que é necessário parar para reflectir e para balancear os resultados alcançados ganhando a criticidade necessária para apresentar recomendações e sugestões para o relançamento da investigação e prossecução da pesquisa.

Este estudo ao se centrar na gestão de competências como elemento central para a promoção do desenvolvimento profissional num contexto organizacional e de trabalho específico (industrial), procurou evidenciar os contextos da evolução do construto de competência e sua análise a partir dos contributos dos autores clássicos da abordagem comportamental e a sua relação com o conceito chave de qualificação profissional. A eleição do conceito de *competência* de *Bartram e colaboradores* (2002) e do seu *Modelo de Universal de Competências* que constitui a linha central de orientação em termos operatórios da presente dissertação, veio abrir outras necessidades a nível do enquadramento teórico inicial. O alinhamento da estratégia competitiva às competências e aos modelos de competências nas organizações, bem como a análise da emergência dos modelos empíricos de competências foram temas abordados com o objectivo de reforçar a ideia de que os modelos de competências, como sistemas de alinhamento organizacional, integrados na estratégia global dos recursos humanos da organização, procuram conciliar o desenvolvimento individual com os objectivos estratégicos da organização e constituem uma alavanca para a promoção da aprendizagem assente na valorização contínua e no desenvolvimento profissional dotando o trabalhador de mais-valias para fazer face ao mercado de trabalho. Este acento nos modelos de competências deriva essencialmente, de estudos empíricos apresentados sobre a problemática, aos quais está subjacente a ideia de que os modelos de competências promovem o aumento dos resultados

desejados na organização e, por outro lado, que em contextos particulares e havendo atributos específicos por parte do sujeito, é possível determinar desempenhos profissionais elevados e, conseqüentemente, melhores desempenhos profissionais e organizacionais. Importava pois, perceber do ponto de vista da revisão bibliográfica os contributos para o desenvolvimento profissional que decorrem da gestão das competências e da gestão do desempenho. Da análise da literatura, temas surgiram como os factores inibidores e/ou facilitadores do desempenho e o contributo das intervenções organizacionais na gestão de competências, na gestão de carreiras e no desenvolvimento profissional. A teoria desenvolvida nos 2 capítulos iniciais, a partir da qual se estabeleceu os objectivos de partida, serviram de alicerce para a construção de um instrumento de pesquisa que permitiu alcançar resultados empíricos que corroboram e reforçam a teoria e mesmo que colaboraram na reconstrução conceptual do enunciado teórico, num processo de interacção entre reflexão teórica e trabalho empírico.

Tendo presente os objectivos que foram traçados, o objecto e a especificidade deste estudo, em que o conceito chave é a *competência*, o paradigma conceptual da abordagem quantitativa pareceu ser o método mais adequado a um estudo desta natureza essencialmente por não haver o propósito de se fazer apelo a um estudo de carácter experimental, eminentemente de descoberta de novas variáveis de análise, mas sim de procurar desenvolver e clarificar conceitos existentes. Estes aspectos permitem decerto diferenciar este estudo de outros estudos com outras diferentes estratégias de pesquisa.

O projecto de investigação foi iniciado procurando-se dar resposta aos objectivos da investigação e para tal num primeiro momento foi realizado um estudo psicométrico do instrumento - *QPDPCI* - (*Estudo Preliminar*) que apresentou características bastante satisfatórias e cuja validade interna dos itens apontaram para uma forte validade do construto. O trabalho empírico que se seguiu (*Estudo Principal*) de carácter exploratório correspondeu à aplicação da versão actual do instrumento na empresa *PEP e PEP-I*, onde se procurou estudar através de 8 *sub-escalas* distintas as auto-percepções dos trabalhadores quanto: às intervenções organizacionais para

responder às necessidades de desenvolvimento das pessoas e da organização, particularmente ao nível do desenvolvimento do repertório de competências; e à análise das barreiras de natureza situacional relacionadas com a empresa e/ou trabalho entendidas como constrangedoras para o desenvolvimento profissional e para a própria satisfação quanto ao desenvolvimento profissional.

Passar-se-á a apresentar as principais conclusões desta dissertação. O estudo empírico aqui apresentado atesta o carácter multidimensional do desenvolvimento profissional em contexto de trabalho industrial. Cada uma das dimensões estudadas contribuíram para melhor se compreender o significado do desenvolvimento profissional e em particular a confirmação empírica da adequabilidade da tipologia das competências integradas no *Modelo Universal de Competências*, constituiu um pilar fundamental para a compreensão da complexidade inerente ao desenvolvimento de competências. A distribuição dos resultados do estudo, com efeito, aponta para uma presença inequívoca das competências que fazem parte integrante do *Modelo Universal de Competências* em todos os grupos profissionais, com maior ou menor intensidade, o que confirma a abordagem defendida pelo autor quanto ao seu carácter de universalidade.

A análise dos efeitos das variáveis sócio-culturais e profissionais nas percepções sobre o desenvolvimento profissional constitui um dos aspectos centrais deste estudo. A análise da variância evidenciou que as variáveis sócio-culturais e profissionais explicam diferenças individuais e ou grupais e constituem factores de diferenciação quanto à forma como encaram o desenvolvimento profissional. Estas diferenças dão a conhecer que são os mais jovens e os mais velhos que estão mais satisfeitos com a sua situação de trabalho e o seu desenvolvimento profissional. Também aqueles que têm uma menor e uma maior antiguidade na empresa e na função estão associados a percepções mais positivas sobre o trabalho, sobre a empresa e sobre o próprio desenvolvimento de competências. Esta situação pode estar relacionada, para os mais jovens, com períodos de elevada aprendizagem organizacional e funcional que a empresa proporciona nestes períodos e que os trabalhadores sentem como desafios a alcançar, mobilizando os seus saberes em prol

da organização. Esta perspectiva deixa em aberto o desafio à organização de desencadear mecanismos que reforcem a aprendizagem contínua durante todas as fases de carreira associadas a conteúdos de função que ofereçam aos trabalhadores estímulos para aprendizagem. Os mais velhos em idade, na empresa e na função, serão decerto aqueles que foram ao longo do tempo conquistando novos patamares de satisfação pessoal e profissional face ao trabalho e à empresa, e por isso as opções pela mobilidade profissional para outros contextos organizacionais não se fizeram sentir. Estarão presentemente numa fase de *consolidação* profissional e de maior valorização das novas oportunidades de desenvolvimento de competências.

Os resultados põem em evidencia que o grupo das mulheres, de modo geral, em quase todas as dimensões em análise apresentam valores mais elevados, o que significa que as mulheres tendencialmente avaliam mais positivamente a sua situação profissional do que o grupo dos homens, o que poderá estar relacionado em parte com os grupos profissionais a que pertencem (*supervisão, administrativos e técnicos*). O universo de observação ao ser maioritariamente masculino, com funções mais qualificadas (*p.ex. gestão e coordenação*) e com exigências de competências mais complexas e mais abrangentes, poderão influenciar determinantemente os resultados, contudo, uma vez que o aprofundamento dos destes resultados não foram previstos, não se poderá testar com veemência os possíveis significados.

Os resultados deste estudo experimental, em termos gerais, sugerem que não existem diferenças significativas entre os trabalhadores com diferentes *habilitações escolares*, salvo para a *sub-escala 3 - Formalização de Instrumentos Auxiliares ao Desenvolvimento de Competências* – nem entre os trabalhadores que têm desempenhado um número reduzido de funções ou que têm transitado entre um conjunto mais alargado de funções. A mobilidade interna não constitui assim um factor relevante para a potenciação do desenvolvimento profissional nesta organização, podendo deduzir-se que os trabalhadores conseguem com um trajecto profissional mais limitado alcançar os mesmos patamares de satisfação global com o desenvolvimento profissional. O facto do nível de habilitações escolares não ser um

elemento de diferenciação significativo entre indivíduos, vem igualmente evidenciar que o desenvolvimento profissional é algo que está mais dependente do indivíduo e da mobilização da sua vontade na aquisição e desenvolvimento de competências do que das habilitações escolares formais que possui. Este aspecto constitui um importante contributo para a investigação do conceito e não só pode facilitar a compreensão de determinados contextos profissionais como também facilitar uma análise mais global do desenvolvimento profissional.

Neste estudo também se verificou que as diferenças entre os indivíduos quanto às suas percepções relativamente à promoção do desenvolvimento profissional se encontram dependentes dos *grupos profissionais* ou a *áreas* profissionais a que pertencem. Os grupos “*administrativo*” e de “*supervisão*” são aqueles que apresentam as percepções mais positivas enquanto os grupos com as percepções mais negativas encontram-se no grupo de “*coordenação*” e no grupo “*técnico*”. Verifica-se igualmente por *áreas profissionais* a existência de uma separação clara entre as percepções: por um lado com resultados mais positivos, a área de “*produção*”, de “*compras*”, de “*armazém*”, os “*sistemas de informação*” e a área “*administrativa*” e por outro lado, com resultados menos favoráveis, as “*vendas*”, a “*qualidade*” e a “*manutenção*”. Na “*área de vendas*” e na “*área administrativa*” são visíveis as diferenças significativas nas várias dimensões em estudo o que torna estas duas áreas de trabalho muito distintas. Para já a análise dos possíveis significados destes resultados limita-se a relacionar o modo como se avalia e caracteriza o trabalho a empresa (*sub-escala 1 e 2*) com os resultados obtidos nas restantes *sub-escalas* para os diferentes “*grupos e áreas profissionais*”.

Ficou demonstrado no estudo empírico uma fraca interdependência entre os vários itens das *sub-escalas* embora a *sub-escala 1- Caracterização da Empresa* e da *sub-escala 2- Caracterização do Trabalho* tenham apresentado as mais elevadas correlações com as restantes *sub-escalas* o que explica que as auto-percepções acerca do trabalho e da empresa estão relacionadas com a forma como se observam as dimensões do desenvolvimento profissional, ou seja, entre outros aspectos, sobre a satisfação com o próprio desenvolvimento profissional, sobre o nível de utilização

e adequação das competências que se mobilizam no trabalho e sobre o investimento da empresa no seu desenvolvimento profissional. Com base nestes resultados é compreensível afirmar-se que globalmente os factores situacionais inscritos nas *sub-escalas 1 e 2*, como por exemplo, *o tipo de liderança, de comunicação, de participação dos trabalhadores, a natureza do trabalho, a colaboração entre colegas, o respeito pelos valores e pela cultura, a segurança do emprego, a pressão do trabalho, o suporte dado pela chefia, a autonomia e reconhecimento no trabalho*, contribuem para as alterações das percepções, quer relativamente ao investimento que a empresa faz no desenvolvimento profissional dos seus trabalhadores, quer quanto à satisfação com o próprio desenvolvimento profissional. Muito embora este estudo necessite de aprofundamento no futuro, quanto ao nível de contribuição de cada um destes itens como factores situacionais inibidores ou facilitadores do desenvolvimento profissional, pode-se desde já considerar que, as conclusões ora alcançadas vêm reforçar as teses defendidas por Peters & O'Connor (1980), Guzzo & Gannett (1988), Waldman (1994) e Rhoades & Eisenberger (2002) quanto às expectativas de reciprocidade nas interações entre o indivíduo e a organização e quanto aos elementos facilitadores/inibidores do desempenho.

Passar-se-á de seguida a salientar alguns dos aspectos metodológicos passíveis de aperfeiçoamento em futuros estudos. Um dos primeiros aspectos encontra-se relacionado com as características do universo de investigação que embora tendo integrado duas organizações complementares em termos de negócio, podem possuir características que as tornam distintas, nomeadamente a nível das práticas de GRH, que poderão ser explicativas das diferenças de resultados encontradas entre grupos, particularmente no “*grupo de vendas*” por relação a todos os outros. Neste sentido, dado o número reduzido de trabalhadores nos diversos grupos profissionais é recomendável que em futuros estudos se abarque se possível a mesma tipologia de grupos profissionais, mas em maior dimensão. Outro dos aspectos que decorre da construção da versão actual do questionário – *QPDPCI* – e que trouxe consigo as vantagens da descoberta dos estudos exploratórios e as desvantagens inerentes aos estudos que requerem uma melhoria quer ao nível da qualidade quer do número dos itens, relaciona-se com alguns itens que poderão ser melhorados e/ou adicionados

reduzindo os efeitos susceptíveis da desajustabilidade social. Este questionário também pelo tempo de preenchimento, poderá ser aperfeiçoado através da redução do número de perguntas, e ainda a título de melhoria do seu conteúdo poderá haver a normalização de alguns dos itens, (*p.ex. a identificação das competências mais desenvolvidas ou que mais necessitam de desenvolvimento*) em itens que utilizem as mesmas escalas e categorias de respostas, baseados em juízos situacionais.

Para finalizar, não se poderá ignorar as potencialidades deste estudo no sentido de poder contribuir com os seus resultados para a realização de projectos internos de promoção do desenvolvimento profissional e simultaneamente de alicerce ao acompanhamento e *coaching* individual nos processos de desenvolvimento profissional. A versão actual do questionário – *QPDPCI* – demonstrou ser um instrumento capaz não só de diagnosticar as necessidades de desenvolvimento profissional e de competências de grupos de maior ou menor dimensão, mas também demonstrou ser um instrumento flexível com capacidade de diagnosticar necessidades individuais em múltiplas dimensões do desenvolvimento profissional.

O presente trabalho - “*Para uma Gestão do Desenvolvimento Profissional: Um estudo exploratório sobre a promoção do desenvolvimento profissional em contexto industrial*” – quanto aos estudos das diferenças entre idades, sexo, grupos e áreas profissionais, antiguidade na empresa e na função, habilitações escolares e mobilidade funcional interna, veio evidenciar que os trabalhadores destas organizações olham e interpretam a promoção do desenvolvimento profissional facilitada pela organização mais em função da sua idade, do sexo a que pertence e dos grupos e áreas profissionais onde estão integrados do que em função das habilitações escolares que possuem. Esta constatação realça também a importância de se intervir junto destes grupos profissionais de modo diferenciado, de acordo com as suas necessidade de desenvolvimento profissional, de modo a poderem estar preparados para assumir atribuições e responsabilidades com níveis crescentes de complexidade e de ter uma atitude cada vez mais consciente, quer relativamente à sua capacidade para adicionar valor à organização quer relativamente à valorização

da polivalência e flexibilidade, expressas no *Modelo de Competências* de Dave Bartram, favorecendo o potencial máximo de desenvolvimento profissional.

Daqui resulta por fim o desafio de se estruturarem novos modos de intervenção organizacional de gestão das pessoas pelas competências, de mapeamento das necessidades individuais e organizacionais assumindo as características de cada grupo profissional e dando lugar à gestão individualizada da *performance* individual, através de processos mais holísticos e integrados nos quais o trabalhador assume parte da responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia – teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A., Marques M. A., & Alves N. (2000, Abril). *Carreiras profissionais: Novos caminhos para as relações de trabalho*. Paper apresentado no IV Congresso de Sociologia, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Almeida, L. (1983). *Teorias da inteligência*. Porto: Jornal de Psicologia.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3ª ed.). Braga: Psíquilibrios.
- Almeida, P., & Rebelo, G. (2004). *A era da competência: um novo paradigma para a gestão de recursos humanos e o direito do trabalho*. Lisboa: RH Editora.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological testing* (6ª ed.). New York: MacMillan.
- Arnold, J. (1997). *Managing careers into the 21st century*. London: Paul Chapman Publisher.
- Arruda, M. C. (2004). *Qualificação versus competência*. Worldwide Web: <http://www.geocities.com/spaprado/qualificacaoversuscompetencia.html>. Consultado em 10-12-05.
- António, M., Kovács, I., Cerdeira, M., Conceição, Urze, P., Gomes, Cláudia & Barroso, S. (2001). *Sociedade da informação e emprego* (Caderno de Emprego nº 28). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Armstrong, M. (2003). *Handbook of personnel management practices* (9ª ed.). London: Kogan Page.
- Arthur, M., & Rousseau, D. (1996). *The boundaryless career*. New York: Oxford University Press.
- Assen, M. (2000). Agile-based competence management: the relation between agile manufacturing and time-based competence management. *International Journal of Agile Management Systems*, 33, 9-19.
- Bailay, R., Bartram, D., & Kurz, R. (2001, Março). *Cracking competencies: development of the SHL competency framework*. Paper apresentado no

British Psychological Society Centenary Conference, Scottish Exhibition and Conference Center, Glasgow.

- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In John, L. P. (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., 154-196). New York: Guilford Publications.
- Bartram, D. (1996). Occupational standards and competence-based qualifications for professional applied psychologists in the UK. *European Psychologist*, 1, 157-165.
- Bartram, D., Robertson, I. & Callinan, M. (2002). Introduction: A framework for examining organizational effectiveness. In I. Robertson, M., Callinan, & D. Bartram, (Eds.), *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology* (1-13). New York: John Wiley & Sons.
- Bartram, D., Kurz, R., & Baron, H. (2003a, Abril). *The great eight competencies: meta-analysis using a criterion-centric approach to validation*. Paper apresentado no 18^o Annual Society for Industrial and Organizational Psychology Conference, Orlando, Royal Plaza Hotels.
- Bartram, D., Baron, H. & Kurz, R. (2003b, Janeiro). *Let's turn validation on this head*. Paper apresentado no Occupational Psychology Conference, Bournemouth Highcliff Marriott Hotel - Surrey.
- Bartram, D. (2004a, Abril). *The Great eight competencies: A criterion-centric approach to validation*. Paper apresentado no 19^o Annual Society for Industrial and Organizational Psychology Conference, Sheraton Chicago Hotel & Towers, Chicago.
- Bartram, D. (2004b). Assessment in organisations. *Applied psychology: an international review*, 52, 237-259.
- Bartram, D. (2004c). The SHL universal competency framework. *Business Issues Series*, 4.
- Bartram, D. (2004d). *The SHL Corporate leadership model*: SHL Research White Paper. Thames Ditton: SHL Group.
- Baron, H., Bartram, D., & Kurz, R. (2003, Janeiro). *The great 8 as a framework for validation research*. Paper apresentado no Occupational Psychology Conference, Bournemouth Highcliff Marriott Hotel - Surrey.
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Baruch, Y. (2004). *Managing careers - theory and practice*. Harlow: Pearson Education.
- Beardwell, I. & Holden, L. (2001). *Human resource management: a contemporary approach* (3^a ed.). Harlow: Prentice Hall.
- Becker B, Huselied M., Ulrich D. (2001). *The HR scorecard. Linking people, strategy, and performance*. Boston: Harvard Business School Press.
- Becker, G. (1993). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3^a ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Besson, D., & Hassadj, S. (1999). *Développer ou recruter les compétences? Les stratégies américaines de gestion des compétences*. Paris: L'Harmattan.
- Bilhim, J. (2001). *Questões actuais de gestão de recursos humanos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Borman, W., & Motowidlo, S. (1993). Expanding the Criterion Domain to Include Elements of Contextual Performance. *Personnel Selection in Organizations*. In N. Schmidt, A. Howard, A. Kraut, D. Ilgen, B. Schneider, & S. Zedeck (Eds.), San Francisco: Jossey-Bass, 71-98.
- Bouteiller, D., & Gilbert, P. (2005). Réflexions croisées sur la gestion des compétences en France et en Amérique du Nord. *Industrial Relations*, 60 (1), 3-28.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager - a model for effective performance*. New York: Hardcover.
- Boyatzis, R. (1995). Building on competence: the effective use of managerial talent. In G. Salaman (Ed.), *Human Resources Strategies* (4^a ed., 260-272). London: Sage Publications.
- Bruneau, J-M., & Pujos, J-F. (1992). *Le management des connaissances dans l'entreprise*. Paris: Ed. d'Organisation.
- Brown, D., Brooks, L., & Associates. (1996). *Career choice & development* (3^a ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryman, A., Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais - Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS* (2^a ed.). Oeiras: Celta.
- Bryman, A. (1996). *Quantitative and quality in social research*. London: Routledge.

- Câmara, P., Guerra, P., & Rodrigues, J. (2001). *Humanator, recursos humanos e sucesso empresarial* (4ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Campbell, A. Luchs, K. (1997). Understanding competencies. *Core competency-based strategy*. In Campbell, A. & Luchs, K. (Eds). London: Thompson Business Press.
- Campbell, J. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 1, 687-732). Palo Alto: CA: Consulting Psychologists Press.
- Campbell, J., Gasser, M. & Oswald, F. (1996). The substantive nature of job performance variability. In J. W. Smither (Ed.), *Performance Appraisal: state of the art in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Candeias, A. (2001). *Inteligência social - estudos de conceptualização e operacionalização do construto*, Dissertação de doutoramento, Universidade de Évora: Évora.
- Candeias, A. (2003). *A(s) inteligência(s) que os testes de QI não avaliam*. Évora: NEPUE - Núcleo de Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora.
- Cascão, F. (2004). *Entre a gestão de competências e a gestão do conhecimento: um estudo exploratório de inovação na gestão das pessoas*. Lisboa: RH Editora.
- Cattell, R. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral research*, 1, 245-276.
- Cattell, R. & Vogelmann, S. (1977). A comprehensive trial of the scree and KG criteria for determining the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 13 (3), 289-325.
- Coimbra, J. Filomena P., & Imaginário, L.(2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: DGEFP.
- Chagas, M. L. (1995). *Estratégias de qualificação e metodologias de avaliação: entre a empresa, o mercado de trabalho e a convergência europeia*. Oeiras: Celta Editores.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- Cho, S., Woods, R. & Mayer, K. (2005). Examining the impact of human resources management on organizational performance. *Academy of Management Proceedings*, 1-6.

- Church, A. (1997). Managerial self-awareness in high-performing individuals in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 281-292.
- Collin, A., & Young R. (2000). *The future of career*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cseh, M. (2003). Facilitating learning in multicultural teams. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 26-40.
- Delamare, F., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8, 27-46.
- Davenport, T. (1999). *Human capital*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Digman, J. (1997). Higher-order factors of the big five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1246-1256.
- Digman, J. (1990). Personality structure: The emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Doyle, C. (2003). *Work and organizational psychology an introduction with attitude*. Hove: Psychology Press.
- Druker Fundação (1998). *A organização do futuro*. Lisboa: Edições Europa América.
- Duarte, M. E. (1994). Desenvolvimento de carreiras em adultos. Adaptabilidade da carreira em trabalhadores de uma empresa industrial. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 30, 116-136.
- Duarte, M. E. (2001). Employed woman: Career stage concerns, value and role salience. *Psychologica*, 26, 199-209.
- Duarte, M. E. (2002). The career counseling process with adults. Just career counseling? *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36, 23-34.
- Duarte, M. E. (2004). O indivíduo e a organização: Perspectivas de desenvolvimento. *Psychologica (extra-série)*, 549-557.
- Dubois, D. (1993). *Competency-based performance improvement: a strategy for organizational change*. Amherst: HRD Press.
- Dubois, D., & Rothwell, W. (2004). *Competency-based human resource management*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

- Dulewicz, V. & Herbert, P. (1999). Predicting advancement to senior management from competencies and personality data: A seven-year follow-up study. *British Journal of Management*, 10 (1) 13-22.
- Dutra, J., Hipólito, J. & Silva, C. (2000). Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do sector de Telecomunicações. *Revista de Administração Contemporânea*, 4, 161-176.
- Eysenck, M. & Eysenck, H. (1980, Maio). Mischel and the concept of personality. *British Journal of Psychology*, 71, 191-204.
- Fernandez, A., Salgado, C., Silva, A., Catala, J., & Cuevas, J. (1996). *Flexibilidade – o novo paradigma da produção e as respostas flexíveis da formação numa organização qualificante* (2ª ed.). C. Rainha: Cencal.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. London: Sage Publications.
- Fleury, A., & Fleury, M. (2001a). *Estratégias empresariais e formação de competências*. Rio de Janeiro: Atlas.
- Fleury, A., & Fleury, M. (2001b). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea, Edição Especial*, 183-186.
- Floodgate J. & Nixon, A. (1994). Personal development plans. *Journal of European Industrial Training*, 18 (11), 43-47.
- Fortes, R. (2003). *Persona - manual prático de gestão das pessoas*. Lisboa: Bertrand.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências múltiplas - a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Ghiglione, R. & Benjamin M. (1993). *O inquérito - Teoria e Prática* (2ª ed.). Lisboa: Celta Editores.
- Goldsmith, M. & Lyons, L., & Freas, A. (2003). *Coaching - O exercício da Liderança* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Goleman, D. & Richard B., & Annie M. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Gomes, J. (1999). *Contributos para uma cartografia das competências transversais: construção do real ou mito?* Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação.

- Green, P. (1999). *Building robust competencies linking Human Resources systems to organizational strategies*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenhaus, J., Callanan, G. & Godshalk, V. (2000). *Career management* (3^a ed.). Fort Worth, TX: The Dryden Press.
- Guichard, J. (2002). Problemáticas e finalidades da orientação. *Formação Profissional Revista Europeia*, 25, 5-20.
- Guzzo, R. & Gannett, B. (1988). The nature of facilitators and inhibitors of effective task performance. In Schoorman, F.D. and Schneider, B. (Eds.), *Facilitating work effectiveness* (21-41). Lexington, MA: Lexington Books.
- Heuberger, F., Nash, W., & Laura, I. (1994). *A Fatal embrace? Assessing holistic trends in human resources programs*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Higgins, M., & Kram, K. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26(2), 264-289.
- Higson, M. & Wilson, J. (1995). Implementing personal development plans: a model for trainers, managers and supervisors. *Industrial & Commercial Training*, 27 (6/7), 25-29.
- Hodkinson, P. (1992). Alternative models of competence in vocational education and training. *Journal of Higher and Further Education*, 16 (2), 30-39.
- Hogan, J. & Holland, B. (2003, Fevereiro). Using theory to evaluate personality and job-performance relations: A socioanalytic perspective. *Journal of Applied Psychology*, 88, 100-112.
- Holland, J. (1985). *Making vocational voices: A theory of careers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Iversen, O. (Ed.). (2000). *An Investigation into the importance of managerial competencies across national borders in Europe – Differences and similarities*. Paris: European Association for Personnel Management.
- Jaques, E. (1996). *Requisite organization: A total system for effective managerial organization and managerial Leadership for the 21st Century* (2^a ed.). Arlington: Cason Hall & Company.
- Jay, J. (2001). Creating a learning organization in the twenty-first century. *Futurics*, Vol. 25 (n^o 1 & 2), 89-91.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris: Les Editions d'Organisations.

- Lúcia, A., Lepsinger, R. (1999). *The art and science of competency models*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jeris, L., & Johnson, K. (2004, Março). *Speaking of competence: toward a cross-translation for human resource development and continuing professional education*. Paper apresentado na Academy of Human Resource Development Annual Conference (V), Austin, Texas.
- Kane, K. (1993). Situational factors and performance: an overview. *Human Resource Management Review*, 3 (2), 83-103.
- Kruz, R., & Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modeling the world of work. In I. Robertson, M., Callinan, & D. Bartram, (Eds.), *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology* (227-258). New York: John Wiley & Sons.
- Lahti, R. (1999). Identifying and integrating individual level and organizational level core competencies. *Journal of Business and Psychology*, 14, 59-75.
- Kovács, I. (1992, Fevereiro). *Inovação tecnológica e novas qualificações da indústria*. Paper apresentado na Conferência Nacional "Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional", Porto: GETAP.
- Kovács, I. (1997). *Evolução das qualificações e das estruturas de formação em Portugal*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Kovács, I., & Castillo, J. (1998). *Novos modelos de produção: trabalho e pessoas*. Oeiras: Celta Editora.
- Kovács, I. (2002). *As Metamorfose do emprego – ilusões e problemas da sociedade de informação*. Lisboa: Celta.
- Marín, S., & Berrocal, F. (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias* (2ª ed.). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Markus, L., Cooper-Thomas H, & Keith, A. (2005, Julho). Confounded by competencies? An evaluation of the evolution and use of competency models. *Journal of Psychology*, 34 (2), 117-126.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McCloy, R., Campbell, J., Cudeck. R. (1994). A confirmatory test of a model of performance determinants. *Journal of Applied Psychology*, 79 (4), 493-505.

- McMullan, M., Endacott, R., Gray, M., Jasper, M., Miller, C., Scholes, J. & Webb, C. (2003). Portfolios and assessment of competence: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 41 (3), 283-294.
- McQueen, R., & Knussen C. (2002). *Research methods for social science: an introduction*. Harlow: Prentice Hall.
- Mendonça, P. (1996). *Formação em competências-chave: alternativa à exclusão social dos BNE profissionais com baixo nível de escolarização/qualificação?*, Dissertação de mestrado. ISCTE: Lisboa.
- Mestre, J. (1995). *Dissertação de Mestrado em Novas tendências na orientação profissional: as virtualidades do balanço de competências*, Dissertação de mestrado. ISCTE: Lisboa.
- Mintzberg, H. (1993). *Structure in five: designing effective organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mirabile, R. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and Development*, 51, 73-77.
- Mitrani, A., Dalziel M., & Bernard, A. (1994). *Homens e competências, a gestão dos recursos humanos na Europa*. Lisboa: Zénite.
- Moniz, A., Kovács, I., Cerdeira, M., Urze, C., & Gomes, C., & Barroso, S. (2001). Sociedade da informação e emprego. *Caderno de Emprego*, 28, Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Morais, F. (1995). *Perfis profissionais - A incidência das inovações organizacionais nos perfis profissionais*, Dissertação de mestrado. ISCTE: Lisboa.
- Niles, S. (1998). *Adult career development concepts, issues and practices* (3ª ed.). Tulsa, CA: National Career Development Association.
- Nowack, K. (1997). *Executive view 360-feedback to managers: A review and comparison of sixteen multi-rater feedback instruments* (3ª ed.). Greensboro: Center for Creative Leadership.
- Naylor, J., Ben, J., Naim, M., & Berry, D. (1999). Leagility: Integrating the lean and agile manufacturing paradigms in the total supply chain. *Production Economics*, 107-118.
- Neves, A. (2002). *Motivação para o trabalho*. Lisboa: Editora RH.
- Paradeise, C., & Lichtenberger, Y. (2001). Compétence, compétences. *Sociologie du Travail*, 43, 33-48.

- Penberton, C. (1998). *Strike a new career Deal* (2^a ed.). London: Pitman Publishing.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2000). *Análise de dados para ciências sociais - A complementaridade do SPSS* (2^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Peters, L., & O'Connor, E., (1980). Situational constraints and work outcomes: the influence of a frequently overlooked construct. *Academy of Management Review*, 5, 391-397.
- Pilbeam, S., & Corbridge, M. (2002). *People resources HRM in practice*. Harlow: Prentice Hall.
- Ployhart, R. & Hakel, M. (1998). The substantive nature of performance variability: Predicting interindividual differences in intraindividual performance. *Personnel Psychology*, 51 (4), 859-901.
- Porter, M. (1990). *The competitive advantage of nations*. London: Mcmillan.
- Prahalad, C., & Hamel, G. (1990, Maio/Junho). The core competence of the corporation. *Havard Business Review*, 68, 79-91.
- Reddington, M., Williamson, M., & Withers, M., (2005). *Transforming HR: creating value through people*. Amsterdam: Elsevier.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Reynauld, J-D. (2001). Le management para les compétences: un essai d'analyse. *Sociologie du Travail*, 43, 7-31.
- Rhoades, L. & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 698-714.
- Robertson, I., Callinan, M., & Bartram, D. (Eds.). (2002). *Organizational effectiveness the role of psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Rothwell, W., & Lindholm, J. (1999). Competency identification, modelling and assessment in the USA. *International Journal of Training and Development*, 3 (2), 90-105.
- Rotundo, M. (2002, Setembro). *Defining and measuring individual level job performance: A review and integration*. World Wide Web:www.Scoolar.google.com em 05-07-05.
- Sala, F. (2001). *It's lonely at the top: Executives' emotional intelligence self [mis] perceptions*: World Wide Web:www.Scoolar.google.com em 05-01-06.

- Salgado, J. (1997). The five factor model of personality and job performance in the european community. *Journal of Applied Psychology*, 82 (1), 30-43.
- Sanchez, J. (2000). The practice of competency model. *Personnel Psychology*, 53, 703-740.
- Savickas, M., & Walsh, W. (1996). *Handbook of career counseling theory and practice*. (Eds). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Schippmann, J., Ash, R., Battista, M., Carr, L., Eyde, L., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., Prien, E., Sanchez, J.. (Outono, 2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 53 (3), 703-740.
- Schneider, R., Hough, L., (1995). Personality and industrial/organizational psychology. *International Review of Industrial and organizational Psychology*. In C.L. Cooper & I.T: Robertson (Eds), (75-129). Chichester, UK: Jonh Wiley.
- Schroder, H. (1989). *Managerial competence: The key to excellence*. Iowa: Kendall & Hunt Publishing Company.
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51 (1), 1-17.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Silva, P. (2002). *Estudo comparativo de modelos de gestão das competências (uma visão da Europa)*. Évora: ETDF – European Training and Development Federation.
- Siqueira, M. (2002). Medidas do comportamento organizacional. *Estudos de Psicologia*, 7 (Número Especial), 11-18.
- Smith, D. (1998). *Developing People and Organisation*. London: Cima Publishing.
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. In S. Sonnentag (Ed.), *Psychological Management of Individual Performance*, (406-423). New York: John Wiley & Sons.
- Spencer, L., & Spencer J. (1993). *Competence at work models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Stone, F. (1998). *Coaching counseling & mentoring: How to choose & use the right technique to boost employee performance*. New York: Amacom.

- Stone, F., & Sachs T. (1995). *The high-value manager: Developing the core competencies your organizations demands*. New York: Amacom.
- Sturman, M., Cheramie, R., & Cashen, L. (2005). The impact of job complexity and performance measurement on the temporal consistency, stability, and test-retest reliability of employee job performance ratings. *Journal of Applied Psychology, 90* (2), 269-283.
- Stamp, D. (1995). *The invisible assembly Line*. New York: Library of Congress Cataloging -in-Publication.
- Sternberg, R., & Wagner, R. (1986). *Practical intelligence - nature and origins of competence in the every day word*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg R., Forsyth, G. , Hedlund, J., Horvath, J., Wagner, R., Williams. W., & Snook, S. (2000a). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2000b). *Inteligência para o sucesso pessoal com a inteligência prática e criativa determina o sucesso*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Stevens, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (2^a ed.). Hillsdale: Erlbaum.
- Stewart, T. (1998). *Capital intelectual*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Suleman, F. (1995). *Perfis profissionais - Conceitos, métodos e dilemas para Portugal. Mestrado em Políticas e Gestão de Recursos Humanos, Dissertação de mestrado*. ISCTE: Lisboa.
- Suleman, F., & Lopes H. (2000). *Estratégias empresariais e competências-chave*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Super, D. (1985). Coming of age in middletown: Careers in the making. *American Psychologist, 40* (4), 405-414.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks and Associates (Eds.), *Career choice and development* (2^a ed., 197-261). San Francisco: Jossey Bass.
- Taylor, S., & Beechler, S. (1996). Toward an integrative model of strategic international human resources management. *Academy of Management Review, 21*(4), 959-985.
- Tett, R., Guterman, H., Bleier, A. & Murphy, P. (2000). Development and content validation of a "hyperdimensional" taxonomy of managerial competence. *Human Performance, 13*, 205-251.

- Tett, R., & Burnett, D. (2003). A personality trait-based interactionist model of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 88 (3), 500-517.
- Thierry, D., & Sauret C. (1994). *A gestão previsional e preventiva do emprego e das competências*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Thompson, J., Stuart, R., & Lindsay P. (1996). The competence of top team members. A framework for successful performance. *Journal of Managerial Psychology*, 11, 48-66.
- Torrington, D., Hall, L. & Taylor, S. (2002). *Human resource management* (5ª ed.). London: Prentice Hall.
- Uría, F. (1995). *El outplacement: El éxito en la búsqueda de un nuevo empleo*. Madrid: Ediciones Pirámides.
- Valente, A. (1999). Perfis e competências estratégicas: uma perspectiva intersectorial. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação.
- Waldman, D. (1994). The contributions of total quality management to a theory of work performance. *Academy of Management Review*, 19 (Special Edition: Total Quality), 510-536.
- Walker, J. (1992). *Human resource strategy*. New York: McGraw Hill.
- Warr, P., & Connor, M. (1992). Job competence and cognition. *Research in Organizational Behavior*, 14, 91-127.
- Williams, R. & Fletcher, C. (2002). Performance management and organizational effectiveness. In Robertson I., Callinan, M., & Bartram, D. (Eds.), *Organizational Effectiveness The role of Psychology* (135-138). New York: John Wiley & Sons.
- Womack, J., Jones, D., & Roos, D. (1992). *A Máquina que mudou o mundo* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Yeo, G. & Neal, A. (2004). A multilevel analysis of effort, practice, and performance : Effects of ability, conscientiousness, and goal orientation. *Journal of Applied Psychology*, 89 (2), 231-247.
- Yeung, A. Brockbank, W., & Ulrich, D. (1994). Lower cost, higher value: Human resource function in transformation. *Human Resource Planning*, 17, 1-16.
- Yeung, A. (1996). Competencies for HR professionals: An interview with Richard Boyatzis. *Human Resource Management Journal*, 35, 119-131.

ANEXOS

ANEXO 1 – Matriz de Correlações

ITENS	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
15	1,00															
16	<u>-0,23</u>	1,00														
17	<u>0,43</u>	<u>-0,21</u>	1,00													
18	<u>0,45</u>	-0,11	<u>0,51</u>	1,00												
19	<u>0,19</u>	0,14	0,15	<u>0,17</u>	1,00											
20	0,05	0,09	0,04	0,06	0,01	1,00										
21	<u>0,31</u>	-0,11	<u>0,45</u>	<u>0,21</u>	0,08	0,08	1,00									
22	0,10	<u>-0,15</u>	<u>0,33</u>	0,12	0,08	0,00	<u>0,32</u>	1,00								
23	<u>0,39</u>	-0,09	<u>0,35</u>	<u>0,37</u>	0,15	-0,08	<u>0,26</u>	<u>0,29</u>	1,00							
24	<u>0,26</u>	-0,08	<u>0,36</u>	<u>0,28</u>	<u>0,20</u>	-0,03	<u>0,20</u>	<u>0,21</u>	<u>0,39</u>	1,00						
25	<u>0,55</u>	<u>-0,20</u>	<u>0,45</u>	<u>0,46</u>	<u>0,18</u>	-0,05	<u>0,24</u>	<u>0,21</u>	<u>0,39</u>	<u>0,18</u>	1,00					
26	<u>0,26</u>	-0,08	<u>0,40</u>	<u>0,41</u>	<u>0,20</u>	<u>-0,16</u>	<u>0,24</u>	<u>0,32</u>	<u>0,49</u>	<u>0,43</u>	<u>0,47</u>	1,00				
27	<u>0,18</u>	-0,11	<u>0,35</u>	0,09	<u>0,24</u>	-0,06	<u>0,40</u>	<u>0,32</u>	<u>0,25</u>	<u>0,23</u>	<u>0,31</u>	<u>0,30</u>	1,00			
28	<u>0,18</u>	-0,13	<u>0,27</u>	0,06	0,06	-0,05	<u>0,30</u>	<u>0,38</u>	<u>0,30</u>	<u>0,27</u>	0,12	<u>0,28</u>	<u>0,41</u>	1,00		
29	<u>0,29</u>	-0,14	<u>0,31</u>	<u>0,31</u>	<u>0,17</u>	0,00	<u>0,22</u>	<u>0,32</u>	<u>0,37</u>	<u>0,17</u>	<u>0,22</u>	<u>0,28</u>	<u>0,24</u>	<u>0,18</u>	1,00	
30	<u>0,40</u>	<u>-0,18</u>	<u>0,62</u>	<u>0,49</u>	<u>0,30</u>	0,00	<u>0,34</u>	<u>0,35</u>	<u>0,49</u>	<u>0,29</u>	<u>0,39</u>	<u>0,40</u>	<u>0,26</u>	<u>0,20</u>	<u>0,55</u>	1,00
31	<u>0,32</u>	-0,05	<u>0,30</u>	<u>0,34</u>	<u>0,32</u>	0,02	<u>0,39</u>	0,13	<u>0,27</u>	0,13	<u>0,20</u>	<u>0,29</u>	<u>0,20</u>	<u>0,27</u>	0,13	<u>0,26</u>
32	<u>0,37</u>	<u>-0,15</u>	<u>0,56</u>	<u>0,36</u>	<u>0,15</u>	-0,03	<u>0,41</u>	<u>0,31</u>	<u>0,47</u>	<u>0,34</u>	<u>0,36</u>	<u>0,28</u>	<u>0,22</u>	<u>0,27</u>	<u>0,30</u>	<u>0,45</u>
33	<u>0,32</u>	<u>-0,19</u>	<u>0,66</u>	<u>0,41</u>	<u>0,18</u>	-0,03	<u>0,57</u>	<u>0,35</u>	<u>0,49</u>	<u>0,32</u>	<u>0,31</u>	<u>0,38</u>	<u>0,46</u>	<u>0,23</u>	<u>0,30</u>	<u>0,53</u>
34	<u>0,18</u>	-0,12	<u>0,39</u>	<u>0,36</u>	<u>0,18</u>	-0,02	<u>0,30</u>	<u>0,27</u>	<u>0,29</u>	<u>0,40</u>	<u>0,17</u>	<u>0,34</u>	<u>0,31</u>	<u>0,27</u>	<u>0,38</u>	<u>0,50</u>
35	<u>0,48</u>	-0,14	<u>0,28</u>	<u>0,44</u>	<u>0,27</u>	-0,08	<u>0,25</u>	0,10	<u>0,38</u>	<u>0,27</u>	<u>0,48</u>	<u>0,36</u>	<u>0,22</u>	<u>0,20</u>	<u>0,23</u>	<u>0,37</u>
36	<u>0,29</u>	<u>-0,19</u>	<u>0,44</u>	<u>0,33</u>	0,07	0,04	<u>0,41</u>	0,10	<u>0,40</u>	<u>0,24</u>	<u>0,26</u>	<u>0,30</u>	<u>0,29</u>	<u>0,35</u>	<u>0,26</u>	<u>0,39</u>
37	<u>0,43</u>	-0,07	<u>0,56</u>	<u>0,42</u>	<u>0,32</u>	0,02	<u>0,59</u>	<u>0,33</u>	<u>0,42</u>	<u>0,25</u>	<u>0,37</u>	<u>0,39</u>	<u>0,41</u>	<u>0,27</u>	<u>0,36</u>	<u>0,52</u>
38	<u>0,32</u>	-0,15	<u>0,30</u>	<u>0,26</u>	<u>0,26</u>	0,03	<u>0,17</u>	<u>0,17</u>	<u>0,34</u>	<u>0,32</u>	<u>0,26</u>	<u>0,29</u>	0,11	<u>0,22</u>	<u>0,18</u>	<u>0,37</u>
39	<u>0,16</u>	0,07	<u>0,30</u>	<u>0,31</u>	<u>0,20</u>	-0,02	0,13	<u>0,19</u>	<u>0,26</u>	0,13	<u>0,36</u>	<u>0,30</u>	0,08	0,09	0,07	<u>0,22</u>
40	<u>0,19</u>	-0,23	<u>0,37</u>	<u>0,41</u>	0,14	-0,02	<u>0,28</u>	0,07	<u>0,33</u>	<u>0,23</u>	<u>0,17</u>	<u>0,31</u>	0,09	<u>0,19</u>	<u>0,23</u>	<u>0,30</u>
41	-0,02	-0,05	<u>0,23</u>	0,06	<u>0,33</u>	-0,03	<u>0,19</u>	<u>0,17</u>	<u>0,24</u>	0,11	0,12	<u>0,31</u>	<u>0,24</u>	<u>0,34</u>	<u>0,24</u>	<u>0,30</u>
42	<u>0,20</u>	-0,26	<u>0,47</u>	<u>0,23</u>	<u>0,18</u>	0,00	<u>0,57</u>	<u>0,41</u>	<u>0,28</u>	0,11	<u>0,23</u>	<u>0,38</u>	<u>0,40</u>	<u>0,36</u>	<u>0,17</u>	<u>0,40</u>
43	<u>0,18</u>	<u>-0,22</u>	<u>0,42</u>	<u>0,34</u>	<u>0,23</u>	-0,09	<u>0,52</u>	<u>0,25</u>	<u>0,34</u>	<u>0,26</u>	<u>0,22</u>	<u>0,36</u>	<u>0,25</u>	0,11	<u>0,33</u>	<u>0,46</u>
44	0,01	-0,02	0,02	0,14	<u>0,27</u>	-0,14	0,08	-0,01	0,08	-0,01	0,06	0,09	0,02	0,09	-0,07	0,13
45	0,04	0,06	0,04	0,12	<u>0,22</u>	-0,01	-0,04	-0,01	<u>0,16</u>	-0,03	0,05	0,01	-0,05	0,08	-0,05	0,07
46	0,06	0,03	0,07	<u>0,18</u>	<u>0,27</u>	-0,03	0,06	0,04	0,14	-0,09	0,06	0,04	0,00	0,08	0,00	<u>0,18</u>

Legenda: As correlações sublinhadas com um traço são significativas ao nível de probabilidade de 0.05;
As correlações sublinhadas com dois traços são significativas ao nível de 0.01.

(cont...)

ANEXO 1 – Matriz de Correlações

(cont.)

ITENS	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
47	0,08	-0,09	-0,02	0,01	-0,01	0,00	0,02	0,05	<u>0,18</u>	-0,10	0,07	0,07	0,00	-0,10	-0,05	0,01
48	0,04	0,04	0,00	0,03	0,01	0,09	0,05	-0,10	0,08	-0,03	-0,15	-0,14	0,01	0,10	-0,09	-0,05
49	-0,02	-0,06	-0,05	-0,13	0,06	-0,01	0,06	0,10	0,09	-0,08	<u>-0,16</u>	-0,13	0,01	0,09	-0,12	-0,06
50	<u>0,16</u>	-0,09	0,06	0,09	-0,06	0,03	0,09	0,04	0,05	0,14	-0,01	0,03	-0,07	0,10	0,06	0,02
51	0,09	-0,07	0,02	0,02	0,02	0,02	0,03	0,13	0,09	0,14	0,02	-0,03	-0,06	0,06	0,00	0,06
52	0,07	-0,11	<u>0,18</u>	0,10	0,05	-0,04	<u>0,16</u>	<u>0,20</u>	0,14	0,12	0,09	0,12	0,09	0,13	0,11	0,12
53	0,07	-0,14	0,10	<u>0,17</u>	0,02	-0,10	0,05	0,09	<u>0,26</u>	0,03	0,14	<u>0,20</u>	0,08	0,09	0,14	0,08
54	0,14	-0,05	0,13	<u>0,19</u>	0,01	<u>-0,16</u>	-0,02	0,00	<u>0,35</u>	<u>0,20</u>	0,06	<u>0,25</u>	-0,10	0,07	<u>0,19</u>	<u>0,20</u>
55	0,03	-0,04	0,12	0,08	-0,01	-0,10	<u>0,18</u>	0,06	0,12	<u>0,18</u>	0,08	0,05	0,11	0,00	0,04	0,08
56	0,11	-0,14	0,06	0,07	-0,02	-0,06	0,05	0,11	0,04	<u>0,17</u>	0,08	0,01	0,06	0,00	<u>0,15</u>	-0,02
57	0,08	-0,10	0,06	0,05	-0,01	0,04	-0,01	0,13	0,03	0,04	-0,06	0,03	-0,03	0,09	<u>0,18</u>	0,02
58	0,08	-0,11	0,05	0,15	0,05	-0,04	0,03	0,13	0,09	0,08	0,08	0,10	-0,05	0,11	0,09	0,11
59	0,05	-0,09	0,04	0,06	-0,03	-0,05	0,12	0,11	<u>0,18</u>	0,06	0,02	0,01	0,00	<u>0,24</u>	0,10	-0,03
60	<u>0,28</u>	-0,11	<u>0,32</u>	<u>0,24</u>	<u>0,22</u>	0,04	<u>0,27</u>	<u>0,23</u>	<u>0,29</u>	-0,02	<u>0,21</u>	<u>0,22</u>	-0,03	0,03	0,08	<u>0,26</u>
61	<u>0,24</u>	0,03	<u>0,41</u>	<u>0,35</u>	<u>0,22</u>	-0,02	<u>0,26</u>	<u>0,30</u>	<u>0,34</u>	0,06	<u>0,19</u>	<u>0,33</u>	<u>0,17</u>	0,06	<u>0,18</u>	<u>0,32</u>
62	<u>0,26</u>	-0,01	<u>0,35</u>	<u>0,32</u>	<u>0,15</u>	0,02	<u>0,28</u>	0,13	<u>0,24</u>	-0,05	<u>0,20</u>	<u>0,30</u>	0,06	0,06	0,02	<u>0,20</u>
63	<u>0,27</u>	-0,06	<u>0,29</u>	<u>0,29</u>	<u>0,24</u>	-0,13	<u>0,16</u>	0,12	<u>0,17</u>	0,08	<u>0,17</u>	<u>0,26</u>	0,09	0,08	0,04	<u>0,22</u>
64	<u>0,25</u>	-0,01	<u>0,21</u>	<u>0,22</u>	0,12	-0,15	<u>0,15</u>	<u>0,18</u>	<u>0,23</u>	0,06	<u>0,24</u>	<u>0,20</u>	0,08	0,05	0,01	0,13
65	<u>0,23</u>	-0,01	<u>0,16</u>	0,09	0,09	-0,10	<u>0,17</u>	<u>0,16</u>	<u>0,24</u>	0,03	<u>0,18</u>	<u>0,18</u>	0,14	<u>0,22</u>	-0,01	0,10
66	<u>0,33</u>	-0,12	<u>0,34</u>	<u>0,29</u>	<u>0,18</u>	-0,04	<u>0,29</u>	0,13	<u>0,25</u>	0,09	<u>0,22</u>	<u>0,41</u>	<u>0,15</u>	0,11	0,05	<u>0,25</u>
67	<u>0,16</u>	0,03	<u>0,28</u>	<u>0,38</u>	<u>0,17</u>	0,01	0,15	<u>0,22</u>	<u>0,19</u>	<u>0,17</u>	0,13	<u>0,30</u>	<u>0,17</u>	<u>0,22</u>	0,12	<u>0,20</u>
68	<u>0,21</u>	0,07	<u>0,39</u>	<u>0,33</u>	<u>0,20</u>	-0,02	<u>0,25</u>	0,06	<u>0,25</u>	0,13	0,09	<u>0,21</u>	0,08	0,13	0,13	<u>0,34</u>
69	<u>-0,16</u>	0,01	-0,25	<u>-0,22</u>	0,00	0,04	<u>-0,18</u>	-0,06	-0,23	-0,25	<u>-0,22</u>	<u>-0,19</u>	-0,06	-0,04	0,00	<u>-0,22</u>
70	-0,13	0,15	-0,03	-0,02	0,04	0,02	0,05	0,05	<u>-0,02</u>	<u>0,08</u>	-0,06	-0,07	0,02	<u>0,05</u>	0,01	0,04
71	<u>0,19</u>	-0,25	<u>0,26</u>	<u>0,20</u>	0,08	-0,01	0,08	0,00	0,14	0,02	0,13	<u>0,19</u>	0,10	-0,07	0,13	<u>0,22</u>
72	<u>-0,16</u>	0,02	<u>-0,21</u>	-0,04	-0,10	0,12	-0,11	-0,30	<u>-0,19</u>	-0,09	-0,14	-0,12	-0,27	<u>-0,21</u>	-0,08	<u>-0,18</u>
73	<u>0,25</u>	<u>-0,18</u>	<u>0,29</u>	<u>0,35</u>	0,11	-0,03	<u>0,25</u>	0,05	<u>0,30</u>	0,15	<u>0,25</u>	<u>0,32</u>	<u>0,21</u>	0,00	<u>0,17</u>	<u>0,20</u>
74	0,06	-0,12	<u>0,20</u>	<u>0,25</u>	-0,04	0,02	<u>0,26</u>	0,06	<u>0,19</u>	<u>0,15</u>	0,07	<u>0,21</u>	<u>0,21</u>	0,07	<u>0,19</u>	<u>0,16</u>
75	<u>0,22</u>	-0,12	<u>0,28</u>	<u>0,37</u>	<u>0,16</u>	-0,04	<u>0,23</u>	0,06	<u>0,24</u>	0,11	<u>0,18</u>	<u>0,23</u>	<u>0,18</u>	-0,03	<u>0,16</u>	<u>0,28</u>
76	0,05	-0,04	<u>0,16</u>	0,13	<u>0,22</u>	0,09	<u>0,27</u>	0,22	<u>0,17</u>	0,11	0,05	0,09	<u>0,27</u>	0,08	<u>0,22</u>	0,13

Legenda: As correlações sublinhadas com um traço são significativas ao nível de probabilidade de 0.05;
As correlações sublinhadas com dois traços são significativas ao nível de 0.01.

(cont...)

ANEXO 1 – Matriz de Correlações
(cont.)

ITENS	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																
25																
26																
27																
28																
29																
30																
31	1,00															
32	<u>0,32</u>	1,00														
33	<u>0,47</u>	<u>0,55</u>	1,00													
34	0,12	<u>0,22</u>	<u>0,41</u>	1,00												
35	<u>0,38</u>	<u>0,39</u>	<u>0,34</u>	<u>0,27</u>	1,00											
36	<u>0,42</u>	<u>0,45</u>	<u>0,51</u>	<u>0,40</u>	<u>0,48</u>	1,00										
37	<u>0,45</u>	<u>0,45</u>	<u>0,61</u>	<u>0,44</u>	<u>0,37</u>	<u>0,49</u>	1,00									
38	<u>0,18</u>	<u>0,29</u>	<u>0,18</u>	<u>0,37</u>	<u>0,39</u>	<u>0,49</u>	<u>0,33</u>	1,00								
39	<u>0,28</u>	<u>0,22</u>	<u>0,23</u>	<u>0,16</u>	<u>0,26</u>	<u>0,26</u>	<u>0,35</u>	<u>0,29</u>	1,00							
40	<u>0,37</u>	<u>0,34</u>	<u>0,40</u>	<u>0,37</u>	<u>0,33</u>	<u>0,58</u>	<u>0,32</u>	<u>0,54</u>	<u>0,24</u>	1,00						
41	<u>0,26</u>	<u>0,25</u>	<u>0,25</u>	<u>0,27</u>	<u>0,16</u>	<u>0,25</u>	<u>0,23</u>	0,11	<u>0,22</u>	<u>0,21</u>	1,00					
42	<u>0,47</u>	<u>0,32</u>	<u>0,59</u>	<u>0,27</u>	<u>0,27</u>	<u>0,43</u>	<u>0,50</u>	<u>0,18</u>	<u>0,23</u>	<u>0,32</u>	<u>0,36</u>	1,00				
43	<u>0,42</u>	<u>0,45</u>	<u>0,55</u>	<u>0,36</u>	<u>0,36</u>	<u>0,58</u>	<u>0,50</u>	<u>0,35</u>	<u>0,26</u>	<u>0,47</u>	<u>0,28</u>	<u>0,57</u>	1,00			
44	<u>0,31</u>	0,15	0,11	0,04	0,14	0,10	0,12	<u>0,16</u>	<u>0,16</u>	<u>0,37</u>	0,10	<u>0,17</u>	0,11	1,00		
45	<u>0,23</u>	0,10	0,12	-0,01	<u>0,15</u>	0,12	0,02	0,07	0,15	<u>0,19</u>	0,12	0,11	0,02	<u>0,73</u>	1,00	
46	<u>0,26</u>	0,14	<u>0,19</u>	0,10	0,09	0,06	<u>0,20</u>	0,08	<u>0,18</u>	<u>0,25</u>	0,14	<u>0,17</u>	0,04	<u>0,74</u>	<u>0,80</u>	1,00

Legenda: As correlações sublinhadas com um traço são significativas ao nível de probabilidade de 0.05;
As correlações sublinhadas com dois traços são significativas ao nível de 0.01

(cont...)

ANEXO 1 – Matriz de Correlações

(cont.)

ITENS	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
47	-0,02	-0,07	0,07	<u>-0,18</u>	0,05	-0,05	0,09	-0,05	<u>0,18</u>	0,00	0,06	0,06	-0,04	-0,03	0,07	0,13
48	0,06	-0,08	-0,03	-0,12	-0,07	0,02	0,09	0,05	-0,07	0,05	0,02	0,05	-0,07	0,04	0,15	0,12
49	0,13	0,02	0,01	<u>-0,19</u>	-0,08	0,00	0,05	-0,06	-0,04	0,00	-0,01	0,13	0,01	<u>0,15</u>	<u>0,19</u>	<u>0,26</u>
50	<u>0,15</u>	0,09	<u>0,15</u>	0,00	0,12	<u>0,16</u>	0,07	0,14	0,09	<u>0,17</u>	-0,09	0,00	<u>0,16</u>	0,05	0,02	0,03
51	0,02	-0,02	-0,01	-0,04	0,09	0,02	-0,10	0,04	0,08	0,13	0,01	0,07	0,04	-0,01	0,03	-0,06
52	<u>0,15</u>	<u>0,16</u>	0,12	<u>0,23</u>	0,06	0,04	<u>0,16</u>	0,08	0,15	0,13	0,09	<u>0,17</u>	0,07	-0,03	0,00	0,06
53	0,12	0,10	0,13	0,06	0,11	<u>0,16</u>	<u>0,21</u>	0,05	0,10	<u>0,16</u>	0,06	<u>0,16</u>	0,07	-0,03	0,01	0,00
54	0,04	0,06	0,09	0,09	0,06	<u>0,18</u>	0,11	0,10	0,02	<u>0,19</u>	<u>0,18</u>	0,09	<u>0,23</u>	-0,08	-0,08	-0,07
55	-0,05	-0,04	0,06	0,07	-0,12	-0,07	0,12	-0,01	-0,06	0,03	0,06	<u>0,15</u>	0,10	-0,07	-0,07	-0,01
56	-0,08	0,05	0,04	0,10	-0,03	-0,03	0,13	0,12	-0,06	0,09	-0,02	-0,03	-0,05	-0,06	-0,11	-0,08
57	-0,04	0,04	-0,04	0,09	-0,06	-0,13	0,05	0,01	-0,09	-0,01	-0,06	-0,06	-0,11	-0,03	-0,10	-0,02
58	-0,01	0,11	-0,07	0,09	-0,01	-0,01	0,13	<u>0,19</u>	0,06	0,12	-0,02	0,10	0,07	0,06	-0,05	0,05
59	0,05	0,01	-0,04	0,12	-0,04	-0,06	0,10	-0,01	-0,01	0,05	0,04	0,09	0,06	-0,08	-0,09	-0,04
60	<u>0,43</u>	<u>0,38</u>	<u>0,43</u>	0,02	<u>0,32</u>	<u>0,31</u>	<u>0,39</u>	<u>0,27</u>	<u>0,29</u>	<u>0,30</u>	0,14	<u>0,26</u>	<u>0,34</u>	0,13	0,10	<u>0,20</u>
61	<u>0,37</u>	<u>0,28</u>	<u>0,55</u>	0,10	<u>0,23</u>	<u>0,30</u>	<u>0,41</u>	<u>0,15</u>	<u>0,27</u>	<u>0,30</u>	0,09	<u>0,37</u>	<u>0,38</u>	0,12	0,11	<u>0,16</u>
62	<u>0,33</u>	<u>0,23</u>	<u>0,40</u>	0,02	<u>0,26</u>	<u>0,27</u>	<u>0,37</u>	<u>0,19</u>	<u>0,37</u>	<u>0,22</u>	0,04	<u>0,31</u>	<u>0,28</u>	0,10	0,08	0,15
63	<u>0,38</u>	<u>0,27</u>	<u>0,33</u>	0,12	<u>0,22</u>	<u>0,30</u>	<u>0,36</u>	<u>0,24</u>	<u>0,31</u>	<u>0,19</u>	-0,05	<u>0,22</u>	<u>0,28</u>	0,12	0,12	<u>0,24</u>
64	<u>0,30</u>	<u>0,28</u>	<u>0,32</u>	-0,04	<u>0,25</u>	<u>0,19</u>	<u>0,35</u>	0,13	<u>0,35</u>	0,09	-0,12	<u>0,15</u>	<u>0,22</u>	0,11	0,10	0,13
65	<u>0,32</u>	0,14	<u>0,33</u>	-0,03	<u>0,15</u>	<u>0,33</u>	<u>0,31</u>	<u>0,24</u>	<u>0,36</u>	<u>0,19</u>	-0,07	<u>0,23</u>	<u>0,20</u>	0,08	0,10	<u>0,17</u>
66	<u>0,31</u>	<u>0,24</u>	<u>0,36</u>	<u>0,17</u>	<u>0,25</u>	<u>0,39</u>	<u>0,46</u>	<u>0,24</u>	<u>0,30</u>	<u>0,25</u>	0,03	<u>0,44</u>	<u>0,39</u>	0,06	-0,01	0,15
67	<u>0,38</u>	0,12	<u>0,25</u>	<u>0,24</u>	0,13	<u>0,26</u>	<u>0,38</u>	0,11	<u>0,36</u>	<u>0,22</u>	0,05	<u>0,24</u>	<u>0,27</u>	<u>0,15</u>	0,07	0,14
68	<u>0,28</u>	<u>0,16</u>	<u>0,33</u>	<u>0,24</u>	<u>0,21</u>	<u>0,31</u>	<u>0,45</u>	<u>0,22</u>	<u>0,20</u>	<u>0,18</u>	-0,01	<u>0,28</u>	<u>0,26</u>	0,00	0,08	0,13
69	<u>-0,16</u>	<u>-0,34</u>	<u>-0,32</u>	<u>-0,15</u>	<u>-0,20</u>	-0,14	-0,26	-0,13	-0,14	<u>-0,16</u>	-0,10	-0,23	<u>-0,19</u>	<u>-0,19</u>	<u>-0,16</u>	<u>-0,18</u>
70	-0,07	-0,01	0,03	0,06	0,05	0,12	0,07	0,05	-0,07	-0,04	0,02	-0,03	0,11	-0,13	-0,01	-0,03
71	<u>0,21</u>	0,14	<u>0,26</u>	-0,09	0,09	0,04	<u>0,21</u>	0,00	-0,02	0,05	0,07	<u>0,19</u>	0,14	-0,05	-0,07	-0,02
72	<u>-0,22</u>	<u>-0,36</u>	<u>-0,25</u>	0,05	-0,12	-0,07	<u>-0,18</u>	0,02	-0,29	0,02	-0,03	<u>-0,20</u>	-0,03	<u>-0,22</u>	<u>-0,18</u>	<u>-0,22</u>
73	<u>0,32</u>	<u>0,29</u>	<u>0,49</u>	<u>0,22</u>	<u>0,28</u>	<u>0,49</u>	<u>0,34</u>	<u>0,18</u>	<u>0,24</u>	<u>0,44</u>	0,07	<u>0,28</u>	<u>0,34</u>	0,10	0,06	0,13
74	<u>0,26</u>	<u>0,21</u>	<u>0,48</u>	<u>0,21</u>	<u>0,28</u>	<u>0,51</u>	<u>0,31</u>	<u>0,18</u>	<u>0,23</u>	<u>0,38</u>	-0,02	<u>0,29</u>	<u>0,39</u>	0,01	0,05	0,07
75	<u>0,31</u>	<u>0,16</u>	<u>0,42</u>	<u>0,23</u>	<u>0,19</u>	<u>0,35</u>	<u>0,41</u>	<u>0,21</u>	<u>0,33</u>	<u>0,32</u>	0,08	<u>0,28</u>	<u>0,32</u>	0,14	0,15	<u>0,28</u>
76	<u>0,18</u>	0,07	<u>0,42</u>	<u>0,25</u>	0,13	<u>0,27</u>	<u>0,32</u>	<u>0,18</u>	0,11	<u>0,26</u>	<u>0,21</u>	<u>0,30</u>	<u>0,30</u>	0,02	0,02	0,08

Legenda: As correlações sublinhadas com um traço são significativas ao nível de probabilidade de 0.05;
As correlações sublinhadas com dois traços são significativas ao nível de 0.01.

(cont...)

ANEXO 1 – Matriz de Correlações

(cont.)

ITENS	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61
47	1,00														
48	<u>0,31</u>	1,00													
49	<u>0,36</u>	<u>0,55</u>	1,00												
50	-0,06	-0,02	0,01	1,00											
51	0,14	0,07	0,01	0,11	1,00										
52	0,01	-0,03	-0,04	-0,06	<u>0,23</u>	1,00									
53	<u>0,27</u>	<u>0,19</u>	0,04	0,08	0,05	<u>0,32</u>	1,00								
54	0,00	0,05	-0,07	0,01	<u>0,15</u>	0,01	<u>0,34</u>	1,00							
55	0,08	<u>0,22</u>	0,10	-0,14	0,10	0,02	0,14	<u>0,26</u>	1,00						
56	-0,02	0,03	<u>-0,18</u>	-0,11	0,01	<u>0,18</u>	<u>0,32</u>	<u>0,39</u>	<u>0,35</u>	1,00					
57	0,01	-0,03	-0,13	-0,01	-0,03	<u>0,15</u>	<u>0,45</u>	<u>0,26</u>	<u>0,20</u>	<u>0,49</u>	1,00				
58	0,03	0,12	-0,02	-0,07	<u>0,15</u>	<u>0,31</u>	<u>0,42</u>	<u>0,36</u>	<u>0,26</u>	<u>0,35</u>	<u>0,48</u>	1,00			
59	0,10	<u>0,19</u>	<u>0,15</u>	-0,12	0,13	<u>0,36</u>	<u>0,31</u>	<u>0,26</u>	<u>0,30</u>	<u>0,25</u>	<u>0,38</u>	<u>0,42</u>	1,00		
60	<u>0,23</u>	-0,01	0,04	<u>0,18</u>	-0,01	0,09	0,12	0,10	-0,01	0,06	-0,02	0,04	-0,08	1,00	
61	<u>0,18</u>	-0,04	0,01	0,14	-0,05	0,08	0,12	0,08	0,05	0,01	-0,04	-0,04	0,00	<u>0,62</u>	1,00
62	<u>0,31</u>	0,06	0,09	<u>0,16</u>	0,02	0,13	0,13	0,00	-0,03	-0,08	-0,05	-0,03	0,06	<u>0,55</u>	<u>0,71</u>
63	<u>0,18</u>	0,02	0,13	<u>0,17</u>	-0,05	<u>0,16</u>	0,04	0,05	-0,01	-0,07	-0,05	-0,02	0,03	<u>0,51</u>	<u>0,59</u>
64	<u>0,19</u>	-0,08	0,07	<u>0,19</u>	-0,02	-0,01	0,10	-0,11	0,02	-0,07	-0,08	-0,12	-0,07	<u>0,37</u>	<u>0,45</u>
65	<u>0,16</u>	0,12	0,12	<u>0,17</u>	-0,05	<u>0,16</u>	<u>0,22</u>	-0,06	-0,03	0,00	-0,03	0,04	-0,01	<u>0,47</u>	<u>0,46</u>
66	<u>0,17</u>	-0,05	-0,04	<u>0,17</u>	0,09	<u>0,22</u>	0,15	0,14	0,07	-0,07	0,04	<u>0,17</u>	0,12	<u>0,45</u>	<u>0,53</u>
67	0,12	0,08	0,02	<u>0,18</u>	0,10	<u>0,27</u>	<u>0,31</u>	0,15	0,04	0,07	<u>0,15</u>	<u>0,25</u>	0,14	<u>0,35</u>	<u>0,31</u>
68	<u>0,17</u>	0,10	0,04	0,03	0,00	<u>0,21</u>	<u>0,16</u>	0,09	<u>0,22</u>	0,01	0,08	0,13	<u>0,27</u>	<u>0,41</u>	<u>0,54</u>
69	-0,10	0,08	0,02	0,04	0,04	-0,03	0,03	-0,07	-0,06	-0,12	0,10	0,00	0,01	<u>-0,19</u>	-0,27
70	0,05	0,06	0,10	-0,04	0,02	<u>-0,10</u>	<u>-0,21</u>	-0,05	0,01	-0,03	-0,12	0,00	-0,02	-0,08	-0,03
71	0,10	-0,09	-0,01	-0,04	-0,08	-0,13	-0,04	0,00	0,11	0,03	-0,05	-0,04	-0,10	<u>0,39</u>	<u>0,34</u>
72	-0,08	0,01	<u>-0,21</u>	0,03	-0,08	0,04	0,04	0,05	0,02	-0,01	-0,01	0,03	0,11	<u>-0,16</u>	-0,15
73	0,11	-0,03	-0,07	<u>0,27</u>	0,15	<u>0,17</u>	<u>0,26</u>	0,13	<u>0,01</u>	0,04	0,00	-0,03	-0,01	<u>0,33</u>	<u>0,34</u>
74	0,12	0,05	-0,01	<u>0,16</u>	<u>0,20</u>	<u>0,21</u>	<u>0,18</u>	0,05	0,03	0,02	-0,10	-0,04	0,09	<u>0,21</u>	<u>0,23</u>
75	0,10	0,01	-0,05	0,04	0,00	<u>0,24</u>	<u>0,24</u>	0,06	0,06	0,04	0,00	0,07	-0,02	<u>0,29</u>	<u>0,28</u>
76	0,03	-0,07	-0,12	0,06	-0,03	0,09	0,05	-0,04	0,04	-0,03	-0,02	-0,01	0,10	0,09	0,22

Legenda: As correlações sublinhadas com um traço são significativas ao nível de probabilidade de 0.05;
As correlações sublinhadas com dois traços são significativas ao nível de 0.01.

(cont...)

ANEXO 1 – Matriz de Correlações

(cont.)

ITENS	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76
47															
48															
49															
50															
51															
52															
53															
54															
55															
56															
57															
58															
59															
60															
61															
62	1,00														
63	<u>0.64</u>	1,00													
64	<u>0.47</u>	<u>0.46</u>	1,00												
65	<u>0.49</u>	<u>0.52</u>	<u>0.56</u>	1,00											
66	<u>0.61</u>	<u>0.56</u>	<u>0.45</u>	<u>0.50</u>	1,00										
67	<u>0.35</u>	<u>0.41</u>	<u>0.31</u>	<u>0.33</u>	<u>0.42</u>	1,00									
68	<u>0.49</u>	<u>0.57</u>	<u>0.35</u>	<u>0.36</u>	<u>0.56</u>	<u>0.40</u>	1,00								
69	<u>-0.19</u>	<u>-0.11</u>	<u>-0.19</u>	<u>-0.08</u>	<u>-0.10</u>	<u>0.00</u>	<u>-0.23</u>	1,00							
70	<u>0.01</u>	<u>-0.05</u>	<u>-0.06</u>	<u>-0.02</u>	<u>-0.07</u>	<u>-0.24</u>	<u>0.04</u>	<u>-0.06</u>	1,00						
71	<u>0.21</u>	<u>0.23</u>	<u>0.23</u>	<u>0.18</u>	<u>0.28</u>	<u>0.06</u>	<u>0.32</u>	<u>-0.18</u>	<u>-0.11</u>	1,00					
72	<u>-0.18</u>	<u>-0.19</u>	<u>-0.27</u>	<u>-0.16</u>	<u>-0.09</u>	<u>-0.13</u>	<u>-0.12</u>	<u>0.42</u>	<u>0.16</u>	<u>-0.19</u>	1,00				
73	<u>0.30</u>	<u>0.42</u>	<u>0.24</u>	<u>0.33</u>	<u>0.49</u>	<u>0.25</u>	<u>0.25</u>	<u>-0.04</u>	<u>-0.09</u>	<u>0.12</u>	<u>-0.05</u>	1,00			
74	<u>0.27</u>	<u>0.29</u>	<u>0.24</u>	<u>0.35</u>	<u>0.42</u>	<u>0.17</u>	<u>0.30</u>	<u>0.01</u>	<u>0.12</u>	<u>0.16</u>	<u>0.01</u>	<u>0.72</u>	1,00		
75	<u>0.26</u>	<u>0.38</u>	<u>0.24</u>	<u>0.40</u>	<u>0.45</u>	<u>0.34</u>	<u>0.32</u>	<u>-0.02</u>	<u>-0.06</u>	<u>0.28</u>	<u>-0.01</u>	<u>0.62</u>	<u>0.64</u>	1,00	
76	<u>0.20</u>	<u>0.10</u>	<u>0.19</u>	<u>0.21</u>	<u>0.33</u>	<u>0.13</u>	<u>0.21</u>	<u>0.14</u>	<u>0.20</u>	<u>0.08</u>	<u>0.12</u>	<u>0.36</u>	<u>0.48</u>	<u>0.36</u>	1,00

Legenda: As correlações sublinhadas com um traço são significativas ao nível de probabilidade de 0.05;
As correlações sublinhadas com dois traços são significativas ao nível de 0.01

ANEXO 2 – QDPDCI: Matriz dos Factores

Itens	Factores																	h2
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
15	<u>0.51</u>	0,12	-0,06	0,06	-0,28	-0,27	-0,07	-0,19	0,13	0,11	0,23	<u>0.41</u>	0,03	-0,02	0,21	0,05	0,09	0,27
16	-0,21	-0,02	-0,02	0,03	-0,01	0,09	0,20	<u>0.47</u>	0,32	0,07	0,08	-0,22	0,06	-0,26	-0,15	0,37	-0,09	0,09
17	<u>0.71</u>	0,18	-0,16	0,03	-0,20	0,04	-0,06	0,02	-0,07	-0,05	0,11	0,10	-0,19	-0,06	-0,15	-0,06	-0,04	0,56
18	<u>0.59</u>	0,14	-0,05	0,02	-0,04	-0,33	-0,15	0,14	0,07	0,16	0,19	0,11	-0,15	-0,16	-0,08	-0,10	0,27	0,37
19	0,35	-0,06	-0,14	0,28	0,13	0,03	0,05	<u>0.42</u>	0,16	0,23	-0,12	0,14	0,08	0,22	0,22	0,24	0,27	0,28
20	-0,05	-0,01	-0,07	-0,14	0,02	0,12	-0,01	0,09	-0,01	0,04	0,25	<u>0.41</u>	-0,35	0,07	-0,27	<u>0.47</u>	0,08	0,02
21	<u>0.56</u>	0,12	-0,14	-0,02	-0,02	<u>0.43</u>	-0,02	-0,07	-0,17	-0,15	0,10	0,10	-0,15	-0,12	0,21	0,12	-0,19	0,35
22	<u>0.40</u>	0,20	-0,03	0,15	-0,19	0,30	0,36	-0,09	-0,10	0,01	0,09	-0,14	0,00	<u>0.43</u>	-0,11	-0,03	-0,11	0,21
23	<u>0.61</u>	0,20	0,02	0,18	-0,08	-0,09	-0,10	-0,11	0,22	0,18	-0,05	-0,11	0,19	0,03	-0,18	-0,03	0,03	0,43
24	0,38	<u>0.40</u>	0,18	0,04	-0,02	-0,14	0,06	0,07	0,30	-0,13	0,17	-0,21	0,08	-0,09	0,02	0,07	0,36	0,32
25	<u>0.51</u>	0,16	-0,18	0,10	-0,25	-0,26	0,07	-0,21	0,08	0,34	0,13	0,11	0,00	-0,04	0,31	0,00	-0,21	0,31
26	<u>0.60</u>	0,20	-0,10	0,03	-0,11	-0,15	0,12	0,04	0,12	0,21	-0,28	-0,14	0,09	-0,08	-0,01	-0,12	0,00	0,41
27	<u>0.46</u>	0,20	-0,26	0,08	0,00	<u>0.43</u>	0,18	-0,09	-0,16	0,20	0,07	-0,03	0,25	-0,17	0,10	-0,01	0,12	0,33
28	0,36	0,24	-0,08	0,26	0,06	0,30	<u>0.41</u>	-0,16	0,09	-0,20	-0,17	0,08	0,15	-0,08	-0,02	-0,13	0,20	0,25
29	<u>0.41</u>	0,39	-0,14	-0,05	-0,05	-0,02	-0,05	0,11	-0,12	0,19	0,05	0,09	0,15	0,25	-0,30	-0,11	0,01	0,35
30	<u>0.64</u>	0,25	-0,24	0,13	-0,13	-0,04	-0,18	0,18	0,05	0,12	0,07	0,09	-0,08	0,16	-0,18	-0,18	-0,06	0,53
31	<u>0.59</u>	-0,23	-0,03	0,12	0,09	0,04	0,07	-0,02	-0,11	-0,05	-0,18	0,16	-0,09	-0,23	0,14	0,18	0,18	0,42
32	<u>0.60</u>	0,12	-0,23	0,18	-0,15	-0,06	0,00	-0,19	-0,08	-0,21	0,07	-0,04	-0,06	0,06	-0,15	0,12	-0,05	0,42
33	<u>0.77</u>	-0,03	-0,18	-0,07	-0,03	0,19	-0,12	-0,04	-0,24	-0,02	0,11	-0,13	0,03	-0,05	-0,12	0,04	0,02	0,63
34	<u>0.48</u>	<u>0.43</u>	-0,26	-0,03	0,22	0,04	0,09	0,26	0,09	-0,07	-0,02	0,07	0,08	-0,03	-0,15	-0,25	0,00	0,48
35	<u>0.57</u>	0,05	-0,26	0,01	0,00	-0,23	-0,02	-0,23	0,26	0,10	-0,02	0,07	0,08	-0,16	-0,10	0,06	0,03	0,39
36	<u>0.66</u>	0,04	-0,20	0,21	0,27	0,01	-0,08	-0,19	0,11	-0,20	-0,14	0,06	0,09	-0,16	-0,10	0,06	-0,07	0,51
37	<u>0.76</u>	0,07	-0,03	0,02	-0,08	0,22	-0,01	0,15	-0,04	0,03	0,13	0,16	0,10	-0,09	0,03	0,09	-0,13	0,58
38	<u>0.49</u>	0,18	-0,14	-0,03	0,19	-0,20	0,01	-0,03	0,33	-0,26	-0,04	0,21	0,13	0,24	0,06	0,05	0,03	0,28
39	<u>0.48</u>	-0,16	0,03	0,05	0,01	-0,14	0,35	-0,01	0,14	0,23	-0,02	-0,18	-0,14	-0,04	-0,02	0,18	-0,24	0,26
40	<u>0.59</u>	0,08	-0,05	-0,04	<u>0.43</u>	-0,21	-0,16	-0,11	-0,02	-0,25	-0,16	0,03	-0,09	0,06	-0,09	0,00	-0,01	0,36
41	0,32	0,18	-0,20	0,21	0,15	0,25	0,00	0,13	-0,05	0,25	-0,53	-0,07	-0,09	0,07	-0,06	0,12	0,15	0,26
42	<u>0.64</u>	0,01	-0,05	0,09	0,06	0,38	-0,04	-0,10	-0,19	-0,04	-0,21	-0,01	-0,21	-0,05	0,17	0,00	-0,12	0,42
43	<u>0.66</u>	0,08	-0,17	-0,15	0,14	0,11	-0,18	0,03	0,01	-0,20	-0,25	-0,06	-0,09	0,05	0,08	0,06	-0,26	0,48
44	0,22	-0,34	-0,07	<u>0.60</u>	<u>0.42</u>	-0,24	-0,01	0,08	-0,19	-0,13	0,01	-0,04	0,00	0,05	0,15	-0,05	-0,07	0,66
45	0,17	-0,40	-0,04	<u>0.59</u>	<u>0.41</u>	-0,18	-0,07	0,06	-0,04	0,02	0,15	-0,06	0,03	0,07	-0,01	-0,04	0,00	0,68
46	0,27	-0,41	0,05	<u>0.58</u>	0,39	-0,12	-0,07	0,17	-0,15	0,02	0,18	0,01	0,04	0,12	-0,01	-0,11	-0,06	0,72
47	0,13	-0,22	<u>0.41</u>	0,11	-0,11	0,19	-0,21	-0,26	0,18	<u>0.40</u>	-0,01	-0,07	0,00	0,22	-0,14	0,01	-0,08	0,25

Legenda: As saturações iguais ou superiores a 0,4 – sublinhadas – foram consideradas determinantes para a interpretação dos factores (Cont.)

ANEXO 2 – QPDPICI: Matriz dos Factores (Cont.)

Itens	Factores																	h2
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
48	0,01	-0,07	0,38	0,25	0,18	0,33	-0,30	-0,17	0,32	0,04	0,05	0,30	0,11	-0,20	-0,17	0,11	0,06	0,28
49	0,02	-0,30	0,25	0,38	0,06	<u>0,43</u>	-0,20	-0,29	0,21	-0,02	-0,02	0,15	0,09	0,03	-0,15	-0,09	0,03	0,32
50	0,09	-0,16	-0,05	-0,22	0,12	-0,27	0,23	-0,23	0,00	-0,31	-0,04	0,13	0,11	0,17	-0,17	0,12	0,06	0,09
51	0,04	0,13	0,17	-0,01	0,14	-0,06	0,02	-0,29	0,26	0,11	0,06	-0,32	-0,52	0,23	0,14	0,09	0,24	0,05
52	0,27	0,22	0,35	-0,01	0,17	0,06	0,33	-0,06	-0,02	0,03	0,17	-0,04	-0,38	-0,02	0,02	-0,20	0,18	0,23
53	0,25	0,28	<u>0,58</u>	0,05	0,11	-0,09	0,06	-0,20	-0,13	0,21	-0,12	0,02	0,21	-0,10	-0,15	0,11	-0,13	0,46
54	0,20	<u>0,42</u>	0,36	0,00	-0,03	-0,29	-0,27	0,10	0,10	-0,04	-0,38	-0,21	0,08	-0,07	-0,07	0,13	-0,10	0,35
55	0,11	0,31	0,35	0,12	-0,06	0,21	-0,38	0,17	0,00	-0,05	0,09	-0,14	0,03	-0,07	0,27	0,06	-0,03	0,27
56	0,08	<u>0,51</u>	0,37	0,05	-0,08	-0,11	-0,11	0,03	-0,29	-0,17	0,16	-0,12	0,20	0,05	0,12	0,25	0,09	0,41
57	0,04	<u>0,47</u>	<u>0,49</u>	0,11	-0,07	-0,13	0,14	0,10	-0,30	-0,12	0,10	0,10	0,18	0,14	-0,07	0,13	0,02	0,47
58	0,14	<u>0,44</u>	<u>0,52</u>	0,19	0,08	-0,10	0,05	0,07	0,03	-0,15	0,01	0,07	0,09	0,15	0,15	0,07	-0,17	0,53
59	0,12	0,36	<u>0,58</u>	0,08	0,06	0,21	0,08	-0,01	0,14	-0,10	0,05	0,04	-0,12	-0,05	0,11	-0,19	0,04	0,49
60	<u>0,56</u>	-0,34	0,16	-0,06	-0,26	-0,10	-0,09	0,02	-0,10	-0,11	-0,21	0,09	-0,06	0,24	-0,02	0,19	0,07	0,46
61	<u>0,63</u>	-0,36	0,14	-0,13	-0,29	0,05	-0,06	0,19	-0,05	-0,08	-0,11	-0,08	0,00	0,09	-0,10	-0,04	0,04	0,58
62	<u>0,57</u>	-0,44	0,23	-0,14	-0,24	0,06	0,06	0,04	0,12	-0,04	-0,08	0,03	-0,11	0,10	-0,05	-0,04	-0,11	0,61
63	<u>0,57</u>	-0,43	0,23	-0,09	-0,13	-0,09	0,09	0,15	0,12	-0,14	-0,02	0,05	0,03	0,02	-0,02	-0,20	0,08	0,58
64	<u>0,46</u>	-0,42	0,11	-0,08	-0,26	-0,07	0,18	-0,06	0,03	-0,03	0,13	-0,12	0,23	0,04	0,13	0,01	-0,11	0,43
65	<u>0,48</u>	-0,40	0,30	-0,15	-0,05	0,04	0,23	-0,12	0,04	-0,09	0,04	0,02	0,02	-0,04	0,09	0,02	0,05	0,52
66	<u>0,65</u>	-0,25	0,27	-0,26	-0,05	-0,03	0,07	0,09	0,07	-0,05	-0,07	0,00	-0,09	0,02	0,17	-0,09	-0,04	0,62
67	<u>0,49</u>	-0,03	0,36	0,04	0,04	-0,09	0,37	0,23	-0,04	0,05	-0,08	0,07	-0,14	-0,22	-0,13	0,01	-0,03	0,37
68	<u>0,56</u>	-0,15	0,32	-0,08	-0,14	0,11	-0,10	0,36	0,20	-0,17	0,12	0,02	-0,08	-0,09	-0,05	-0,19	0,13	0,45
69	-0,33	0,06	0,15	-0,31	0,31	0,09	0,23	0,06	-0,05	0,28	-0,14	0,38	0,11	0,16	0,06	-0,12	-0,01	0,23
70	-0,03	0,02	-0,14	-0,19	0,10	0,35	-0,17	0,11	0,39	-0,15	0,23	-0,21	0,19	0,26	0,10	0,05	-0,11	0,06
71	0,32	-0,18	0,01	-0,12	-0,40	-0,04	-0,38	0,08	-0,30	0,09	-0,10	0,02	0,01	0,05	0,10	-0,11	0,38	0,15
72	-0,30	0,20	0,07	-0,46	0,34	-0,02	-0,14	0,20	0,14	0,06	-0,15	0,28	-0,01	0,04	0,15	-0,14	-0,12	0,35
73	0,59	-0,12	0,08	-0,34	0,34	-0,18	-0,07	-0,22	-0,14	0,15	0,07	-0,13	0,03	-0,06	-0,09	0,09	0,12	0,43
74	0,51	-0,11	0,10	-0,46	0,43	0,06	-0,11	-0,21	-0,04	0,07	0,20	-0,24	0,02	-0,06	-0,08	0,01	0,09	0,37
75	0,55	-0,15	0,17	-0,24	0,34	-0,12	-0,12	0,09	-0,21	0,25	0,20	-0,04	0,04	-0,11	0,02	-0,02	0,05	0,37
76	0,41	-0,04	-0,03	-0,37	0,34	0,26	0,08	0,20	-0,11	0,16	0,12	-0,06	0,15	0,27	0,14	0,08	-0,01	0,22
% da Variação Total	21,06	6,607	5,549	4,493	3,96	3,845	3,007	2,907	2,715	2,518	2,426	2,317	2,242	2,015	1,918	1,863	1,712	71,15

Legenda: As saturações iguais ou superiores a 0,4 – sublinhadas – foram consideradas determinantes para a interpretação dos factores

ANEXO 3 – Comparações Múltiplas: Grupos Etários

Tukey HSD	(I)	(J)	Diferença Média (I-J)	Desvio Padrão	F
Sub-Escala 1	1	- 30 Anos	1,5453	1,0142	0,284
		31-35 Anos	-1,1635	1,0732	0,526
	- 30 Anos	1	-1,5453	1,0142	0,284
		31-35 Anos	<u>-2,7088</u>	1,1024	0,041
	31-35 Anos	1	1,1635	1,0732	0,526
		- 30 Anos	<u>2,7088</u>	1,1024	0,041
Sub-Escala 2	1	- 30 Anos	1,3896	1,4267	0,595
		31-35 Anos	-2,9683	1,5222	0,130
	- 30 Anos	1	-1,3896	1,4267	0,595
		31-35 Anos	<u>-4,3579</u>	1,5474	0,016
	31-35 Anos	1	2,9683	1,5222	0,130
		- 30 Anos	<u>4,3579</u>	1,5474	0,016

Legenda: As Diferenças Médias sublinhadas têm um nível de significância $p < 0.05$

ANEXO 4 – Comparações Múltiplas: Habilitações Escolares

Tukey HSD	(I)	(J)	Diferença Média (I-J)	Desvio Padrão	F	
Sub-Escala 3	7º ao 9º ano	10º ao 12º ano	<u>-2,0159</u>	0,4279	0,000	
		Frequência Univ	-0,7000	0,5722	0,738	
		Bach./Licenciatura	<u>-2,0870</u>	0,4800	0,000	
		Pós-Graduação	<u>-2,0000</u>	0,6331	0,017	
	10º ao 12º ano	7º ao 9º ano	Frequência Univ	<u>2,0159</u>	0,4279	0,000
			Bach./Licenciatura	<u>1,3159</u>	0,4458	0,031
			Bach./Licenciatura	-0,0711	0,3190	0,999
			Pós-Graduação	0,0159	0,5217	1,000
	Frequência Univ	7º ao 9º ano	10º ao 12º ano	0,7000	0,5722	0,738
			10º ao 12º ano	<u>-1,3159</u>	0,4458	0,031
			Bach./Licenciatura	<u>-1,3870</u>	0,4960	0,047
			Pós-Graduação	-1,3000	0,6453	0,266
	Bach./Licenciatura	7º ao 9º ano	10º ao 12º ano	<u>2,0870</u>	0,4800	0,000
			10º ao 12º ano	0,0711	0,3190	0,999
			Frequência Univ	<u>1,3870</u>	0,4960	0,047
			Pós-Graduação	0,0870	0,5653	1,000
	Pós-Graduação	7º ao 9º ano	10º ao 12º ano	<u>2,0000</u>	0,6331	0,017
			10º ao 12º ano	-0,0159	0,5217	1,000
			Frequência Univ	1,3000	0,6453	0,266
			Bach./Licenciatura	-0,0870	0,5653	1,000

Legenda: As Diferenças Médias sublinhadas têm um nível de significância $p < 0.05$

ANEXO 5 – Comparações Múltiplas: Grupos Profissionais

Tukey HSD	(I)	(J)	Diferença Média (I-J)	Desvio Padrão	F
Sub-Escala 3	Administrativo	Técnico	0,2251	0,3539	0,969
		Coordenação	-0,0476	0,4310	1,000
		Gestão	-0,2698	0,5496	0,988
		Supervisão	<u>1,9524</u>	0,5496	0,005
	Técnico	Administrativo	-0,2251	0,3539	0,969
		Coordenação	-0,2727	0,3602	0,942
		Gestão	-0,4949	0,4960	0,856
		Supervisão	<u>1,7273</u>	0,4960	0,006
	Coordenação	Administrativo	0,0476	0,4310	1,000
		Técnico	0,2727	0,3602	0,942
		Gestão	-0,2222	0,5537	0,994
		Supervisão	<u>2,0000</u>	0,5537	0,004
	Gestão	Administrativo	0,2698	0,5496	0,988
		Técnico	0,4949	0,4960	0,856
		Coordenação	0,2222	0,5537	0,994
		Supervisão	<u>2,2222</u>	0,6503	0,008
	Supervisão	Administrativo	<u>-1,9524</u>	0,5496	0,005
		Técnico	<u>-1,7273</u>	0,4960	0,006
		Coordenação	<u>-2,0000</u>	0,5537	0,004
		Gestão	<u>-2,2222</u>	0,6503	0,008
Sub-Escala 4	Administrativo	Técnico	0,5489	0,4627	0,759
		Coordenação	1,2762	0,5635	0,164
		Gestão	<u>2,2540</u>	0,7186	0,018
		Supervisão	-0,6349	0,7186	0,902
	Técnico	Administrativo	-0,5489	0,4627	0,759
		Coordenação	0,7273	0,4710	0,536
		Gestão	<u>1,7051</u>	0,6485	0,072
		Supervisão	-1,1838	0,6485	0,364
	Coordenação	Administrativo	-1,2762	0,5635	0,164
		Técnico	-0,7273	0,4710	0,536
		Gestão	0,9778	0,7240	0,660
		Supervisão	-1,9111	0,7240	0,070
	Gestão	Administrativo	<u>-2,2540</u>	0,7186	0,018
		Técnico	-1,7051	0,6485	0,072
		Coordenação	-0,9778	0,7240	0,660
		Supervisão	<u>-2,8889</u>	0,8502	0,008
	Supervisão	Administrativo	0,6349	0,7186	0,902
		Técnico	1,1838	0,6485	0,364
		Coordenação	1,9111	0,7240	0,070
		Gestão	<u>2,8889</u>	0,8502	0,008
Sub-Escala 5	Administrativo	Técnico	-0,2381	0,6822	0,997
		Coordenação	0,5119	0,8288	0,972
		Gestão	-1,7937	1,0569	0,440
		Supervisão	-2,7937	1,0569	0,070
	Técnico	Administrativo	0,2381	0,6822	0,997
		Coordenação	0,7500	0,6944	0,816
		Gestão	-1,5556	0,9551	0,483
		Supervisão	-2,5556	0,9551	0,064
	Coordenação	Administrativo	-0,5119	0,8288	0,972
		Técnico	-0,7500	0,6944	0,816
		Gestão	-2,3056	1,0648	0,201
		Supervisão	<u>-3,3056</u>	1,0648	0,020
	Gestão	Administrativo	1,7937	1,0569	0,440
		Técnico	1,5556	0,9551	0,483
		Coordenação	2,3056	1,0648	0,201
		Supervisão	-1,0000	1,2505	0,930
	Supervisão	Administrativo	2,7937	1,0569	0,070
		Técnico	2,5556	0,9551	0,064
		Coordenação	<u>3,3056</u>	1,0648	0,020
		Gestão	1,0000	1,2505	0,930

Legenda: As Diferenças Médias sublinhadas têm um nível de significância $p < 0.05$

ANEXO 6 – Comparações Múltiplas: Antiguidade na Função

Tukey HSD	(I)	(J)	Diferença Média (I-J)	Desvio Padrão	F
Sub-Escala 2	Até 1 ano	1-4 anos	4,7000	2,4456	0,225
		4-8 anos	6,6192	2,4314	0,038
		8-10 anos	2,8750	2,6832	0,708
	1-4 anos	Até 1 ano	-4,7000	2,4456	0,225
		4-8 anos	1,9192	1,3871	0,512
		8-10 anos	-1,8250	1,7922	0,739
	4-8 anos	Até 1 ano	-6,6192	2,4314	0,038
		1-4 anos	-1,9192	1,3871	0,512
		8-10 anos	-3,7442	1,7727	0,156
	8-10 anos	Até 1 ano	-2,8750	2,6832	0,708
		1-4 anos	1,8250	1,7922	0,739
		4-8 anos	3,7442	1,7727	0,156
Sub-Escala 6	Até 1 ano	1-4 anos	<u>4,7556</u>	1,7488	0,038
		4-8 anos	<u>4,5556</u>	1,7277	0,047
		8-10 anos	2,6082	1,9181	0,527
	1-4 anos	Até 1 ano	-4,7556	1,7488	0,038
		4-8 anos	-0,2000	1,0248	0,997
		8-10 anos	-2,1474	1,3207	0,368
	4-8 anos	Até 1 ano	<u>-4,5556</u>	1,7277	0,047
		1-4 anos	0,2000	1,0248	0,997
		8-10 anos	-1,9474	1,2927	0,437
	8-10 anos	Até 1 ano	-2,6082	1,9181	0,527
		1-4 anos	2,1474	1,3207	0,368
		4-8 anos	1,9474	1,2927	0,437

Legenda: As Diferenças Médias sublinhadas têm um nível de significância $p < 0.05$