



CATÓLICA  
PORTO

EDUCAÇÃO E  
PSICOLOGIA

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO  
I SEMINÁRIO  
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO  
I SEMINÁRIO  
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa  
Faculdade de Educação e Psicologia

## **Ficha técnica**

**Título:** Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

**Organizadores:** Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

**Autores:** Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibele Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbato, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiães, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

**Design e Paginação:** Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa – Porto

**Colaboração:** Cristina Crava, Francisco Martins

**ISBN:** 978-989-99486-0-0

**Editor:** Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

**Local e data:** Porto, 2015

# FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: PRÁTICAS, DESTINATÁRIOS E FINALIDADES

JOANA FERNANDES<sup>1</sup> ([jfernandes@porto.ucp.pt](mailto:jfernandes@porto.ucp.pt)) & ANDREIA VALE<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

<sup>2</sup> Estudante do Mestrado em Psicologia e Desenvolvimento de Recursos Humanos, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

## RESUMO

Esta investigação procurou aumentar a compreensão acerca das práticas de formação profissional, prestando particular atenção à articulação estabelecida entre a formação considerada transversal e a formação técnica. Se, por um lado, se assiste a um investimento crescente nos contextos empresariais na formação não técnica, pouco se conhece acerca dos seus objetivos e da sua efetiva integração na prossecução dos objetivos estratégicos desses negócios. Esta investigação, de cariz qualitativo, foi conduzida através de entrevistas individuais a 15 diretores de recursos humanos ou responsáveis de formação, de empresas de diferentes setores de atividade e áreas de negócio (saúde, transportes, hotelaria, farmacêutica, entre outras). O conteúdo de todas as entrevistas foi transcrito e posteriormente restituído e validado por todos os participantes. Os dados foram de seguida analisados pelo recurso ao *software* NVivo10. Esta investigação tornou evidente, entre muitos outros aspetos acerca do ciclo formativo, que a antecipação e a expectativa de resposta a necessidades concretas do negócio é o critério mais valorizado para o investimento em formação. Destacou-se, ainda, um investimento crescente em formação transversal (apesar da maior percentagem de formação profissional ser de cariz técnico). Os objetivos dirigidos aos dois tipos de formação revelam-se bastante diferenciados, com destaque para o contributo da formação técnica para o aumento da produtividade e a formação transversal para a promoção da coesão e do espírito de equipa.

**Palavras-chave:** formação e desenvolvimento; formação técnica; formação transversal

## ABSTRACT

This research sought to increase knowledge and understanding about vocational training practices, with a particular attention to the connection established between cross-functional training and technical training. Although there has been an increasing investment in crossfunctional training, there is a lack of knowledge about its aims and its contribution on the achievement of business goals. This research, of qualitative nature, was conducted by individually interviewing 15 directors of human resources or other training managers of companies from different branches of activity and business areas (health, transportations, hospitality, pharmaceutical, among others). The content of each interview was transcribed and then returned and validated by all the participants. All data was organized and examined with the use of NVivo10 software. This research made clear, among many other aspects, that training's most

important contributions are related to the anticipation of organizational needs and the identification of business aims. It was also registered an increasingly investment on cross-functional training (although vocational training remains the most frequent). The objectives aimed with the two types of training are quite different, as the technical training seems to be closely associated with work performance, and the cross-functional training related to the promotion of cohesion and team work.

**Keywords:** training and development, vocational training, cross-functional training

## 1. INTRODUÇÃO

Até meados do século XX, o conceito tradicional de carreira tinha origem em condições estáveis (*carreira de projeção balística* cit in Azevedo, 1999), uma vez que feita a formação inicial, preferencialmente antes do ingresso na vida ativa, e adquirida uma determinada qualificação profissional, um indivíduo podia projetar, com uma elevada dose de segurança, uma carreira profissional. Nesta linha de pensamento constata-se que, planejar uma carreira encerra hoje, mais incógnitas do que certezas, visto estarmos perante m cenário de imprevisibilidade (Bauman, 2000) e, nesse sentido, os trabalhadores deverão desenvolver competências quer técnicas quer transversais para responder às exigências do mercado de trabalho. Neste sentido, a formação surge como uma ferramenta que possibilita a promoção dessas competências. A este respeito, tem-se verificado muita preocupação a nível do impacto e importância da formação na inserção no mercado de trabalho e contrariando essa tendência, foi nossa pretensão conhecer as representações de diferentes agentes organizacionais, relativamente à formação técnica e transversal, bem como o seu contributo concreto para o desenvolvimento individual e organizacional.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1 A EVOLUÇÃO DO INVESTIMENTO EM FORMAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DAS POLÍTICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

As organizações sendo consideradas um sistema aberto em que influenciam e são influenciadas pelo meio envolvente, são pressionadas para acompanharem de forma flexível os desafios que lhes são colocados, numa era de imprevisibilidade e de mudança. Verificam-se deste modo, mudanças a todos os níveis nas organizações, ou seja, ao nível dos processos de gestão, dos procedimentos, da organização do trabalho, da relação com os clientes e com o mercado, bem como nas atitudes e nos valores dos colaboradores (Caetano, 2001). Devido a este quadro de transformações do mercado de trabalho, a capacidade para fazer algo e a capacidade de transferir as aprendizagens para o posto de trabalho assumem um papel preponderante no desempenho profissional (Parente, 2008). Este efetivo e/ou superior desempenho no trabalho está diretamente relacionado com as competências (Klemp, 1980 cit in Boyatzis, 1982), que por sua vez, poderão ser um “motivo, um traço de personalidade, um aspeto da autoimagem ou papel social ou um corpo de conhecimento que ele ou ela podem usar” (Boyatzis, 1980, 21). A definição de competência proposta por Le Boterf (2003, 217) procura integrar a complexidade inerente a este conceito, associando-o “a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, assumir responsabilidades, ter visão estratégica, agregar valor económico para a organização e valor social para o indivíduo”. Tendo em conta esta definição, as competências revelam-se assim, indispensáveis na mobilidade profissional e na empregabilidade (Le Boterf, 1998 cit in Parente, 2008). Nesta linha de pensamento, Dutra (2004 cit in Fischer, Dutra, Nakata, e Ruas, 2008) relaciona as competências com o desenvolvimento da carreira e a gestão de remunerações.

Importa ainda referir que “o desenvolvimento de novas competências interessa igualmente às pessoas, não apenas para a sua melhor adaptação aos novos requisitos de qualificações, como ainda para facilitar a sua mobilidade para outro emprego” (Kovács, 2002, 82).

Apesar das várias definições sobre a noção de competência, constata-se que, as competências poderão ser definidas como um conjunto de conhecimentos e atitudes, necessárias para um bom desempenho, que por sua vez, pode ser melhorado através de treino e de desenvolvimento (Parry, 1996 cit in Fischer, Dutra, Nakata, e Ruas, 2008). A formação surge assim, como uma estratégia eficaz para as organizações fazerem face à competitividade, uma vez que permite a atualização e o desenvolvimento de competências por parte dos trabalhadores (Caetano, 2007). Tendo em conta o exposto e reconhecendo a importância do desenvolvimento das competências, tanto a nível individual como organizacional, Portugal comprometeu-se com várias políticas internacionais que surgiram, com o objetivo primordial de reforçar a competitividade, a empregabilidade e a cidadania. Em 1995, foi lançado o Livro Branco da

Comissão Europeia - “Ensinar e Aprender, rumo à sociedade cognitiva”, tendo sido evidente que “a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do carácter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social” (Comissão Europeia, 1995, 14). Mais tarde, em 2000, foi definida a Estratégia de Lisboa, em que um dos objetivos era “tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social” (Conselho Económico e Social, 1995, 3). Esta estratégia vem ao encontro do Memorando da

Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), o qual considera primordial promover a cidadania ativa e fomentar a empregabilidade, assentes na “existência de competências e conhecimentos adequados e atualizados indispensáveis à participação na vida económica e social” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, 6). A aprendizagem contínua deveria então, promover o acesso a informações e a conhecimentos atualizados, bem como aumentar a motivação para mobilizar as competências, de forma a aumentar a competitividade e melhorar a empregabilidade e a adaptabilidade da força de trabalho (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). Passados cinco anos, em 2005, foi relançada a Estratégia de Lisboa, nomeadamente com o Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego, sendo que um dos domínios, nomeadamente o da Qualificação, Emprego e Coesão Social procurava “reforçar a educação e a qualificação dos portugueses e adaptar os sistemas de educação e formação às necessidades de criação de novas competências” (Presidência do Conselho de Ministros, 2005, 6).

Em 2010, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento para o Desenvolvimento (PNUD) considerou no Relatório para o Desenvolvimento Humano que “as atuais políticas de educação e de formação profissional muitas das vezes, não são devidamente focalizadas e tendem a enfatizar as competências cognitivas em detrimento das competências sociais, da autodisciplina, da motivação e de outras competências transversais (*soft skills*) que determinam o sucesso na vida” (Instituto da Cooperação e da Língua, 2010, 93).

Estes objetivos foram renovados em 2014 através da Estratégia Europa 2020 que procurou reforçar mais uma vez, a importância das competências “num mundo que proporcionará mais emprego em troca de uma maior capacidade de adaptação” (Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu, 2014, 4).

Recentemente, um relatório internacional da *Organisation for Economic Co-operation and Development* [OCDE] (2015, 11) enfatizou o papel crescentemente central das competências, definindo-as enquanto “força motriz fundamental para o sucesso económico e para o bem-estar individual no século XXI”. Tendo em conta o anteriormente referido, reforçase o contributo da formação para o desenvolvimento de competências alinhadas com os objetivos do negócio, não só para os que entram no mercado de trabalho, como também, para os que já se encontram nele inseridos, de modo a facilitar o acompanhamento de todas as mudanças associadas à evolução das próprias organizações, conforme iremos observar no capítulo *infra*.

## 2.2 A EVOLUÇÃO DO INVESTIMENTO EM FORMAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DAS PESSOAS E DAS ORGANIZAÇÕES

Em 2014, o relatório da Hays (2014), agregando a perspetiva de diferentes empregadores, identificou as atuais competências críticas para o mercado de trabalho, destando-se a proatividade, as competências técnicas e a capacidade de trabalho. Daí que, a aposta no desenvolvimento das competências consideradas como sendo críticas constitua um progresso ao nível da competitividade nas “economias que se baseiam cada vez mais no conhecimento” (Hays, 2014, 11). Convém ressaltar no entanto que, Hattum-Janssen (2010) reconheceu que a formação inicial no início da carreira, ao nível das competências específicas, não se revelava suficiente para acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, na preparação para um mercado competitivo e para a globalização, havendo por isso, um grande enfoque nas competências transversais.

Guiddens (1995, 12) considera que o ritmo da mudança (principalmente ao nível tecnológico) e as transformações que ocorrem ao nível do tempo e espaço, marcam uma nova era de modernidade, por sua vez caracterizada numa perspetiva dicotómica “segurança vs perigo” e “confiança vs risco”. A carreira não é assim, mais perspetivada como estável, devido ao desaparecimento do “emprego para toda a vida, na mesma empresa ou até na mesma área profissional ou setor de atividade (Imaginário e Castro, 2011, 167) e, por esse motivo, desenvolve-se ao longo de um processo contínuo, em voos de borboleta (Azevedo, 1999) ou em “dentes de serra” (Imaginário e Castro, 2011, 188), exigindo aos trabalhadores, uma constante flexibilidade/adaptação, ao nível da aquisição rápida de novos saberes/qualificações e desenvolvimento de novas competências (Kovács, Ferreira e Santos, 1994), por forma a aumentar a rendibilidade a curto prazo (Kovács, 2004), competir, sobreviver e progredir (Lima, 2006 cit in Bernardes, 2013).

A qualificação é entendida como a capacidade de mobilizar um conjunto de competências em diferentes situações profissionais caracterizadas por uma crescente complexidade e variedade (Imaginário e Castro, 2011) e, nesse sentido, o modelo de competência profissional, por sua vez, renovada de forma contínua, ao longo de toda a vida, surge como sinónimo de estabilidade e segurança. Assiste-se assim, que a noção de competência está a substituir a noção de qualificação, uma vez que explica de forma mais coerente “as representações do trabalho e do lugar do indivíduo no mundo profissional” (Bellier, 1999, 260). Contudo, levanta-se a seguinte questão: o que poderá ser fundamental no sucesso da realização de determinada atividade? As competências transversais surgem como explicação de determinada ação ser ou não bem-sucedida (Bellier, 1999). Em termos de definição são consideradas gerais e estão a assumir cada vez maior destaque, já desde o ensino superior, uma vez que as mudanças que ocorrem na sociedade e no mercado de trabalho, não são acompanhadas somente pelas competências técnicas, específicas da área profissional (Hattum-Janssen, 2010). De facto, cada vez mais está a reconhecer-se a importância do desenvolvimento das competências transversais ao longo do ciclo de vida (Kyllonen, 2013) e os resultados do estudo “Preparados para trabalhar?” (Vieira e Marques, 2014) são evidência disso. Estes autores mostraram

que as competências transversais mais mobilizadas no exercício de uma atividade profissional são: a análise e resolução de problemas, a aprendizagem ao longo da vida, o trabalho em equipa, a adaptação e flexibilidade e a gestão do tempo. Os dados deste estudo enfatizaram assim, o papel crescentemente central das competências transversais, comparativamente com as competências técnicas específicas.

Como já foi anteriormente referido, a formação permite assim, gerar valor tanto a nível individual como organizacional, uma vez que facilita a empregabilidade, melhora o desempenho profissional e aumenta a competitividade das empresas (Gomes, Cunha, Rego, Cabral-Cardoso, e Marques, 2008). Não subsistem dúvidas que a formação pode ser a solução para alguns dos problemas das empresas (Allen, citado por Meignant, 2003), mas o processo de gestão de formação será linear ou dependerá de outros fatores para garantir a sua eficácia? Como resposta a esta questão, convém salientar que a conceção de formação é modificada de acordo com o tipo de competências que se pretende adquirir e desenvolver. Numa perspetiva sistémica e integrada, Bellier (1999, 246) permitiu clarificar o conceito de competências ao diferenciar as mesmas em cinco tipos de abordagens: abordagem pelos saberes, abordagem pelo saber-fazer, abordagem comportamental, abordagem mista (saber-fazer e saber-estar) e abordagem pelas competências cognitivas. A primeira abordagem ao considerar a competência como “saberes em ação”, significa que na formação a preocupação central será a aquisição dos conhecimentos indispensáveis ao exercício da atividade profissional. Uma crítica a esta abordagem é que acaba por ser simplista, incompleta e linear, uma vez que perspetiva o sucesso/competência profissional como estando dependente dos saberes acumulados. Exemplo disto, é o que se costuma ouvir: “não são aqueles que sabem melhor como fazer que são melhores na ação” (Bellier, 1999, 247). A abordagem pelo saber-fazer define as competências como “um saber-fazer operacional validado” (Bellier, 1999, 249). No entanto, é uma perspetiva muito redutora porque não explica o que leva à ação e a ter sucesso no desempenho de uma atividade. Por outro lado, a abordagem pelos comportamentos e pelo saber-estar opõe-se à abordagem anterior, ao considerar a competência ligada ao comportamento, estando este por sua vez, dependente da personalidade de cada um. Esta abordagem mais pessoal das competências limita assim, a gestão e o desenvolvimento dos recursos humanos. No que respeita a uma abordagem mista das competências, apesar de apresentar uma perspetiva de acumulação de saberes (fazer e estar), não clarifica o motivo que conduz as pessoas a agirem com sucesso na realização de uma atividade. Por fim, a abordagem pelas competências cognitivas mostra que a eficácia na forma de resolver diferentes problemas é determinada pelo contexto. Deste modo, a competência é definida numa dimensão cognitiva, associada sempre à existência de problemas e a estratégias de resolução dos mesmos, sustentando que o desempenho depende de “procedimentos intelectuais” que estão “subjacentes à ação” (Bellier, 1999, 254) e, que por sua vez, são transferidos no caso de uma mobilidade ou de uma mudança de contexto.

Constata-se desta forma, que a formação não é um fim, mas um processo de transformação / desenvolvimento individual, ao nível dos três domínios do saber: conhecimentos (saber-saber), capacidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ser) (Nóvoa, cit in Canário, 1999), ou seja, as pessoas poderão adquirir conhecimentos ou adotar atitudes e comportamentos, formal ou informalmente e, que por sua vez, possam contribuir para o aumento do desempenho individual e organizacional (Sousa, 2012; Câmara, Guerra, e Rodrigues, 2013). Todavia, convém ressaltar que o processo de transferência dos conhecimentos formativos não é linear e pode ser dificultado por inúmeras barreiras, comprometendo por conseguinte, o seu desempenho. Vários são os fatores que poderão contribuir para o exposto, nomeadamente: a falta de *feedback* e de treino das novas competências desenvolvidas; diferenças encontradas entre o local da formação e o local de trabalho, (mesmo sendo criadas oportunidades semelhantes às encontradas na atividade profissional) e os obstáculos organizacionais (entre os quais, a fraca gestão, a falta de incentivos e recompensas (Brinkerhoff e Apking, 2001).

Numa perspectiva de redefinição da relação entre formação e competências interessa perceber a “forma como as competências são mobilizadas (noção de competências) e como os saberes são produzidos e as experiências acumuladas (noção de qualificação) (Suleman, 2006 cit in Santos, 2010, 37). Sendo assim, a formação terá de ser repensada quanto às práticas e aos seus fundamentos (Bellier, 1999). Na epígrafe seguinte iremos explorar de forma mais detalhada o papel da formação como ferramenta de desenvolvimento das aprendizagens dos colaboradores, refletindo igualmente, sobre a sua importância na gestão de recursos humanos.

### 2.3 FORMAÇÃO: UMA FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO E GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

Existe uma relação natural e previsível entre a formação e a expectativa de aquisição e de desenvolvimento de competências. A relação estabelecida entre estes dois polos – formação e desenvolvimento (conhecimento) tem evoluído ao longo dos anos. Guy Jobert (2000) foi um dos autores que se dedicou ao estudo desta evolução, apresentando três metáforas que apresentam diferentes formas de conceptualizar e concretizar formação: saber como armazenamento, saber como ação e a formação como desenvolvimento. A primeira considera o formando como tendo um papel passivo na formação, ou seja, este é um mero recetor da informação transmitida pelo formador. Assim, os conhecimentos a serem transmitidos, primeiramente são selecionados pelo formador, de seguida são memorizados pelos formandos e por último, avaliados em comparação com outros formandos. O modelo formativo caracteriza-se por: “uma seleção de saberes formalizados, que transitam pela mediação humana ou instrumental, das bases de dados para o recetor humano que os memoriza” (Jobert, 2000, 14).

Por outro lado, na segunda metáfora, o formando assume um papel mais ativo, mobilizando os conhecimentos adquiridos para o posto de trabalho. Deste modo, os conhecimentos deixam de ser somente memorizados pelos formandos, para serem aplicados em situações de trabalho. Contudo, convém ressaltar que esta transferência de conhecimentos não ocorre de uma forma tão linear quanto se desejaria, porque a mesma depende de vários fatores, como por exemplo: a inteligência e a experiência profissional dos formandos, as condições do local de trabalho e o papel do formador que, por sua vez, deverá ser responsável pelo desenvolvimento de competências nos formandos. Por último, a terceira metáfora corresponde à transformação das pessoas ao promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos colaboradores, que de acordo com Vygotsky poderá ocorrer ao longo de toda a vida. No entanto, há um aspeto interessante no contributo deste autor, ao não considerar de forma linear o processo de desenvolvimento individual que ocorre em situações de interação social, levando por conseguinte, a refletir sobre a importância que a formação assume em cada pessoa. Verificase desta forma, que a formação ao resultar numa interação social entre adultos trabalhadores, irá proporcionar um confronto devido à diversidade de saberes, conhecimentos e experiências de cada um. Podemos dizer que esta teoria de Guy Jobert assenta no modelo andragógico da formação, defendido por Knowles (1984/85), demarcando-se por sua vez da pedagogia, nomeadamente, ao nível do conceito e do papel da experiência do aprendente, em relação à disponibilidade para aprender, à orientação para a aprendizagem e à motivação para aprender (Imaginário e Castro, 2011).

Mais tarde Bruno Maggi (2006), através da Teoria do Agir Organizacional mostrou-nos igualmente, que a mudança organizacional e a formação / processos de aprendizagem estão intimamente relacionados. A formação deverá criar assim, condições para o desenvolvimento das pessoas, nomeadamente das suas competências, uma vez que estas não poderão ser percebidas como um “saber-fazer”, mas antes como um “saber-interpretar”, um “saber-avaliar” e um “saber-intervir” (Maggi, 2006, 215). Tendo

em conta o exposto e como já referido anteriormente, Bruno Maggi (2006) com a sua Teoria do Agir Organizacional apresenta uma conceção diferente de formação, ou seja, mais inovadora, pois defende que o desenvolvimento de competências implica a operação do sujeito numa situação específica de trabalho, cujo desempenho irá permitir reconhecer a(s) competência(s) associada(s). Sendo assim, considera a formação como um meio de mudança da situação de trabalho e por conseguinte, deve-se ter em conta a análise de trabalho e as aprendizagens organizacionais necessárias de serem alcançadas.

E nesse sentido, a competência pode ser formada através da aquisição de saberes, por sua vez, enriquecidos através do confronto com os valores, as histórias e experiências de vida das outras pessoas, implicando sempre uma auto-análise da mudança organizacional, realizada em conjunto com os colegas.

Este é um dos desafios da formação em comparação com a pedagogia, uma vez que “a primeira e imediata missão de todos os educadores de adultos é ajudar os seus educandos a satisfazer as suas necessidades individuais e a atingir os seus objetivos” (Knowles, 1980, 27 cit in Bergano, 2002, 25).

Adicionalmente, a formação profissional permite ainda, a preparação para as novas exigências associadas ao trabalho, flexibilidade, aumento da produtividade e desenvolvimento de carreira (Yusof, 2012), bem como adaptação (Almeida, 1992; Bernardes, 2013; Yusof, 2012), valorização profissional (Almeida, 1992; Bernardes, 2013) e desenvolvimento pessoal e social (Bernardes, 2013). Um aspeto interessante revelado num estudo de Caetano e colaboradores (2000, 183-270) é o facto de considerarem a empresa como um sistema social, em que as pessoas têm de trabalhar em equipa e não de forma isolada. Sendo assim, a par da formação técnica as empresas em estudo também, apostaram na formação comportamental, nomeadamente: trabalho em equipa, liderança, resolução de problemas e tomada de decisão em grupo, comunicação, relações interpessoais/trabalho em equipa e gestão de equipas. Todavia, nem todas as empresas estão sensibilizadas para a importância de desenvolverem projetos formativos ao nível comportamental, como foi o que se constatou nas três empresas multinacionais estudadas por Alda Bernardes (2013). Acima de tudo, os conteúdos das formações nestas empresas estavam relacionados com a educação multicultural / cívica, tolerância, promoção do diálogo, manutenção de um identidade coletiva e promoção da solidariedade. Quando se aborda a temática da formação profissional, esta aparece muito valorizada em termos técnicos de forma a preparar cada vez melhor o trabalhador no exercício das suas funções.

Em suma, a formação não poderá ser considerada a solução para todos os problemas empresariais, antes de mais porque existem dificuldades que não se resolvem através da formação e, uma vez que por si só, não é garantia que as pessoas tenham competências e condições para mobilizar os saberes adquiridos e responder aos desafios exigidos (Parente, 2008). Para além disso, convém referir que para a formação ter o impacto esperado, os formandos deverão estar implicados nos projetos formativos, desde a conceção até à sua implementação (Nóvoa, cit in Canário, 1999).

### 3. MÉTODO

#### 3.1 OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O interesse pela formação dinamizada nas organizações foi o ponto de partida deste projeto de investigação. Nesse sentido, como objetivo geral pretendeu-se conhecer as representações de diferentes agentes organizacionais, relativamente à formação técnica e transversal, bem como o seu contributo para o desenvolvimento individual e organizacional. Especificamente pretendemos alcançar os seguintes objetivos:

- Identificar e analisar os motivos subjacentes ao investimento em formação, genericamente, e na formação técnica e transversal, em particular;
- Identificar as áreas de formação desenvolvidas a nível da formação técnica e transversal;
- Analisar comparativamente o investimento em formação técnica e transversal, considerando a área de negócio;
- Identificar o impacto esperado, sob a perspetiva dos Diretores de Recursos Humanos e Responsáveis de Formação, através do investimento em formação técnica e transversal.

### 3.2 INSTRUMENTOS

Neste estudo foi feito recurso a entrevistas semiestruturadas, tendo por base um guião, construído para o efeito, de modo a responder a todos os objetivos de investigação. Como complemento da informação recolhida foram ainda, construídos dois questionários: sociodemográfico e caracterização da empresa. Tanto o questionário sociodemográfico como o de caracterização da empresa apresentam uma série de questões de resposta rápida e direta, permitindo aos inquiridos responderem num curto espaço de tempo.

### 3.3 PARTICIPANTES

Participaram nesta investigação 15 Diretores de Recursos Humanos ou responsáveis de formação, pertencentes a empresas de diferentes áreas de negócio. Estes participantes foram selecionados, tendo em conta o prestígio da instituição que representam e a rede de contactos da investigadora.

Em termos da distribuição dos participantes por género, foi evidenciada uma ligeira superioridade para o género feminino (F=8; M=7). Em termos médios, os 15 entrevistados apresentam uma idade correspondente a 46,4 anos, verificando-se uma antiguidade média na empresa de 13,9 anos. A maioria dos participantes (N=11) tem licenciatura, um o bacharelato e três são mestres, pertencendo aos Departamentos de Recursos Humanos, Formação, Desenvolvimento e Qualidade.

As empresas que eles representam localizam-se no Distrito do Porto e estão associadas a diferentes áreas de negócio: serviços (N=5); indústria (N=3); saúde (N=2); hotelaria e restauração (N=2); retalho (N=2) e transportes (N=1). Para além disso, em termos de constituição das mesmas destaca-se apenas que, das empresas entrevistadas, a mais antiga foi constituída em 1924 e a mais recente, surgiu em 2011. A maioria das empresas (N=9) é considerada Pequena e Média Empresa, empregando até 500 trabalhadores. No entanto, o número total de trabalhadores das empresas entrevistadas varia de 21 até 5376.

### 3.4 PROCEDIMENTOS

#### 3.4.1 RECOLHA DE DADOS

Como referido anteriormente, a recolha de dados baseou-se na realização de entrevistas semiestruturadas a Diretores de Recursos Humanos ou Responsáveis de Formação, com uma variação na duração das mesmas, entre 20 minutos e uma hora e 15 minutos.

Primeiramente, foram contactados os participantes por telefone ou por correio eletrónico, para explicar a natureza do projeto de investigação e para avaliar a receptividade em colaborar neste estudo. Para além disso, informou-se igualmente que, a participação era voluntária e que podiam desistir quando entendessem. A confidencialidade das respostas dadas durante a entrevista foi também assegurada, ressaltando que estas seriam unicamente utilizadas para efeitos de investigação, no âmbito deste estudo.

Após a confirmação da participação no estudo, efetuou-se a marcação do dia, da hora e do local para a realização da entrevista.

As entrevistas foram gravadas em formato áudio, mediante autorização prévia através da assinatura do consentimento informado. Para além disso, os dados recolhidos através da gravação da entrevista foram complementados pelo preenchimento de dois questionários: um de caracterização do/a participante e outro de caracterização da organização.

Posteriormente, as entrevistas transcritas foram enviadas por *email* a todos os entrevistados, para os mesmos validarem e restituírem o conteúdo transcrito. Após a receção da confirmação, por email, dessa validação e/ou restituição, avançou-se com a análise dos dados obtidos, cujo processo será descrito mais detalhadamente no ponto seguinte.

### 3.4.2 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Para identificar os dados, foi utilizada a análise de conteúdo, “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Bardin, 2004, 16). Para o efeito, recorreu-se ao programa NVivo, versão 10 para Windows.

A organização da análise do conteúdo passou por diversas fases que serão clarificadas de seguida. Numa fase inicial, as entrevistas realizadas foram transcritas para ficheiro word, antes de se avançar com a codificação no programa NVivo10. De seguida procedeu-se à leitura flutuante, em papel, de três entrevistas transcritas, por sua vez, consideradas como das mais completas em termos de dados recolhidos. Essa leitura ativa permitiu encontrar possíveis categorias para se poder agrupar a informação recolhida. Esta construção de categorias baseouse num procedimento intuitivo, em que não se procurou validar hipóteses construídas anteriormente, mas sim por inferência, tentar identificar as que foram surgindo ao longo da leitura efetuada. Este processo revelou-se bastante complexo, visto ter havido necessidade de reler o material codificado e recodificá-lo novamente.

O programa NVivo10 facilitou a análise dos dados recolhidos, através da codificação de texto e armazenamento em categorias específicas, tais como *sources* e *nodes*. O programa permitiu ainda, identificar a frequência das citações presentes em cada categoria, bem como o questionamento dos dados, através do *matrix coding*.

Esta análise do conteúdo permitiu ainda, a construção de uma árvore de categorias. Foram identificadas duas categorias de primeira geração: *Caracterização da formação e Investimento em ações formativas*. Em relação categoria - *Caracterização da formação*, esta foi subdividida em três de segunda geração: *Objetivos Gerais da Formação*; *Objetivos Específicos da Formação*. No que respeita à categoria - *Investimento em ações formativas*, foi subdividida em duas categorias de segunda geração: *exemplos de formação técnica e transversal*. Será então, com base nestas categorias que iremos seguidamente, apresentar e discutir os diferentes dados obtidos com este projeto de investigação.

## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste ponto de apresentação e discussão dos dados partir-se-á das questões de investigação identificadas, para promover o encontro e o debate entre os dados obtidos e a literatura.

Na Tabela 1 encontram-se sistematizados os principais dados relativos à questão de investigação que procura identificar os **objetivos gerais** associados à formação:

Objetivos	Fontes	% Fontes	Referências	% Referências
1. Atualizar e desenvolver competências nos colaboradores para melhorar o seu desempenho	14	93,33	51	39,84
2. Contribuir para o desenvolvimento de carreiras	13	86,66	33	25,72
3. Promover a motivação dos colaboradores e a valorização pessoal	9	60	12	9,37
4. Responder às necessidades do negócio	7	46,66	13	10,15
5. Responder aos requisitos dos parceiros e clientes	3	20	7	5,46
6. Promover o relacionamento interpessoal	3	20	3	2,34
7. Garantir a excelência dos produtos e da qualidade do serviço	3	20	5	3,9
8. Reter os colaboradores	1	6,66	2	1,56
9. Destacar da concorrência	1	6,66	2	1,56

**Tabela 1:** Objetivos gerais da formação

Considerando que a formação está orientada para o trabalho, carreira e organização, então deverá permitir **atualizar e desenvolver competências nos trabalhadores, para um melhor desempenho profissional**. De facto, como enfatizado por diferentes autores Parente (2008), Parry (1996), Sousa (2012), Câmara, Guerra, e Rodrigues (2013) e conforme apontado pela maioria dos Diretores de Recursos Humanos que participaram neste estudo (93,3%), este objetivo aparece estritamente relacionado com a formação profissional.

Para além disso, de acordo com os dados, a formação deve estar sempre alinhada com a perspetiva do negócio, visar a mudança e **contribuir para o desenvolvimento e progressão de carreiras** (Dutra, 2004; Gomes, Cunha, Rego, Campos e Cunha, Cabral-Cardoso, e Marques, 2008; Kóvacs, 2002). Nesse sentido, a partir do momento em que todas as funções dentro da empresa estão caracterizadas em termos de perfil de competências exigidas, será mais fácil promover a mobilidade, a promoção e a progressão ao longo da carreira. A formação poderá assim, contribuir para a abertura de uma janela de oportunidades dentro da própria empresa, levando o trabalhador a assumir uma outra posição de destaque e mais compatível com o seu perfil de competências.

Ainda nesta linha de pensamento, se associarmos o desenvolvimento de competências a um melhor desempenho profissional então, convém destacar o papel catalisador que a formação desempenha na motivação dos colaboradores, em mobilizar as competências necessárias para uma maior competitividade (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). A este respeito Caetano (2001) refere que para as organizações acompanharem as mudanças têm de se diferenciar ao nível das competências, dos conhecimentos e das motivações nos colaboradores, para garantirem o sucesso empresarial e a qualidade no emprego. Este aspeto também se tornou saliente nos dados (conforme objetivo - **Promover a motivação dos colaboradores e a valorização pessoal**), uma vez que a formação pode ser considerada como um fator motivador extrínseco e intrínseco.

Para além disso, e conforme enfatizado por Bernardes (2013), a formação deve ter como objetivo antecipar ou dar resposta aos problemas que surgem na empresa, em função dos objetivos do negócio. Deste modo, a formação deverá ser perspetivada como preventiva e não como remediativa. Esta mesma orientação, e objetivo da formação, foi enfatizada por sete dos participantes, ao reconhecerem que a formação visa a **satisfação das necessidades do negócio**. Até este momento, foi feita a análise dos

resultados que se esperam alcançar com a formação. A seguir será analisado o tipo de investimento formativo que está a ser feito nas empresas, tendo-se optado por organizar os dados obtidos na Tabela 2:

	Áreas de Negócio Saúde	Áreas de Negócio Hotelaria e Restauração	Áreas de Negócio Serviços	Áreas de Negócio Transportes	Áreas de Negócio Indústria	Áreas de Negócio Retailho
1 : Formação mista	1	2	3	1	4	1
2 : Formação técnica	6	3	13	12	16	10
3 : Formação transversal	7	3	13	2	6	6

**Tabela 2:** Investimento em formação por área de negócio

Para Meignant (2003, 177) “a formação também é um conjunto de métodos e de técnicas cuja finalidade é facilitar a transmissão de conhecimentos, a aprendizagem, de saber-fazer, o desenvolvimento pessoal, a evolução de comportamentos”. Recordando Bellier (1999), a formação é considerada como uma acumulação de saberes mistos, nomeadamente ao nível do saber-fazer e saber-estar. Completando esta perspetiva, Nóvoa (cit in Canário 1999), concebe a formação não como um fim, mas como um processo de transformação / desenvolvimento individual, assente numa trilogia de domínios do saber: saber-saber, saber-fazer e saber-ser. Do mesmo modo, Guy Jobert (2000) percebe a formação numa lógica de desenvolvimento individual e profissional (última metáfora – formação como desenvolvimento). De facto os resultados obtidos com a presente investigação demonstram uma preocupação crescente ao nível do investimento em formação, de uma forma mista, permitindo assim, o desenvolvimento de competências técnicas e transversais nos colaboradores, em simultâneo. Esta complementaridade na formação, por sua vez, é mais visível nas áreas de negócio relacionadas com a indústria e serviços. A seguir encontram-se exemplos de formações em que estas duas áreas são trabalhadas de uma forma global e em simultâneo (formação mista):

No entanto, observando com maior detalhe a Tabela 2 constatou-se que a formação técnica (direcionada para o exercício profissional) assume maior representatividade, comparativamente com a formação transversal, nomeadamente para as seguintes áreas de negócio: transportes, indústria e retailho. Exemplos de formação técnica dinamizada nestas empresas associam-se à área da higiene e segurança no trabalho/alimentar, qualidade do produto, gestão, informática (*microsoft*), línguas (Português, Francês, Espanhol, Italiano, Alemão e Inglês), eletrónica industrial, condução de empilhadores, trabalho em altura, ergonomia, socorrismo, segurança contra incêndios, direito marítimo, *visual merchandising*, tecnologia têxtil, cliente mistério, equipamento de proteção individual, medidas de controlo ambiental, técnicas de análise de risco, agentes químicos/biológicos/mutagénicos, brigada de emergência, encravamento/ bloqueio seguranças processuais e *marketing* nas redes sociais. Por último, saliente-se que a área de negócio – Serviços apresenta do mesmo modo, uma grande expressividade tanto para a formação transversal como para a formação técnica. É interessante ver que, apesar de os participantes não reconhecerem a importância de serem dinamizadas em simultâneo e nas mesmas sessões formativas, as competências quer técnicas quer transversais, reforçam a ideia de que para haver impacto empresarial, essas duas competências terão de ser treinadas, mesmo que de uma forma separada. Exemplos da formação transversal dinamizada nesta área de negócio relacionam-se com: a motivação, liderança, atendimento telefónico, gestão do tempo, gestão de equipas, organização pessoal, técnicas de venda e negociação, comunicação, condução e reuniões, tratamento de reclamações, atitude e desenvolvimento de pessoas, tomada de decisão e *teambuildings*, código de etiqueta (nos uniformes), gestão de conflitos

e falar em público. Exemplos da formação técnica nesta área de negócio encontramos: sensibilização para a qualidade, higiene e segurança no trabalho; excel avançado; primeiros socorros ou socorrismo; Trabalhos em Tensão, Baixa Tensão; Auto-CAD; línguas (espanhol, francês, inglês e alemão); *Azure [Microsoft], SharePoint [Microsoft], Javascript e Link*.

Todavia, observa-se que na área de negócio **relacionada com a Saúde**, a formação transversal assume maior importância em detrimento da formação técnica. Exemplos de formação transversal dinamizada corresponde às seguintes temáticas: como lidar com situações de violência, gestão do tempo, do *stress* e das emoções por parte de, ou colaboradores ou visitas ou doentes, gestão de conflitos, atendimento ao público e telefónico e *coaching*.

Centrando agora, na questão de investigação relacionada com os **objetivos específicos** para a formação técnica e transversal, em função da área de negócio, procurou-se organizar os dados obtidos nas Tabelas 3 e 4:

	Áreas de Negócio Saúde	Áreas de Negócio Hotelaria e Restauração	Áreas de Negócio Serviços	Áreas de Negócio Transportes	Áreas de Negócio Indústria	Áreas de Negócio Retailho
1: Atualizar conhecimentos e desenvolver competências para melhorar o desempenho profissional	4	2	6	0	3	3
2: Cumprir com as normas de segurança e de qualidade	1	0	2	0	0	10
3: Diferenciar da concorrência	1	0	1	0	0	0
4: Garantir a qualidade do serviço	0	3	0	0	0	0
5: Responder às necessidades do serviço e do negócio	1	0	3	0	3	0

**Tabela 3:** Objetivos específicos para a formação técnica, por área de negócio

Mediante a análise das Tabelas 3 e 4, constatou-se que a formação técnica e transversal aparece como uma ferramenta de desenvolvimento de competências que promovem um melhor desempenho profissional. Este dado obtido contrariou aquilo que se verificou à luz da literatura, nomeadamente, através do estudo realizado por Alda Bernardes (2013), já que o desempenho profissional apareceu muito associado à formação técnica. Desta forma, com os dados obtidos através do nosso estudo, entendemos que para se atingir um desempenho excelente, os trabalhadores terão de ser dotados de competências quer técnicas quer transversais. Este aspeto foi igualmente, observado nas questões de investigação anteriores.

Para uma melhor compreensão dos **objetivos específicos associados à formação técnica e transversal**, analisou-se primeiramente, a definição de cada uma delas, para posteriormente, se relacionar com o discurso dos participantes.

	Áreas de Negócio	Áreas de Negócio	Áreas de Negócio	Áreas de Negócio	Áreas de Negócio	Áreas de Negócio
	Saúde	Hotelaria e Restauração	Serviços	Transportes	Indústria	Retalho
1: Atualizar e desenvolver competências para melhorar o desempenho profissional	6	1	8	0	4	3
2: Desenvolver atitudes e comportamentos seguros no local de trabalho	1	0	1	0	0	0
3: Desenvolver competências comunicacionais	0	0	1	0	1	0
4: Desenvolver competências de liderança	0	0	2	1	1	0
5: Fortalecer os valores da organização	0	3	0	0	2	1
6: Potenciar o crescimento e expansão do negócio	0	4	5	0	2	0
7: Promover a coesão e o espírito de equipa	0	2	3	1	5	1
8: Satisfazer os clientes	0	1	0	0	1	0

**Tabela 4:** Objetivos específicos para a formação transversal, por área de negócio

Por **competência técnica** entende-se os conhecimentos e habilidades específicas, aplicáveis diretamente a um emprego, profissão ou uma função (Comissão Europeia, 1995; Ceitil, 2010). Fazendo agora uma análise por área de negócio, constatou-se que o objetivo **Atualizar conhecimentos e desenvolver competências para melhorar o desempenho profissional** surge como principal de ser alcançado para as áreas de negócio relacionadas com a Saúde, Hotelaria e Restauração e Serviços.

A área de negócio relacionada com a Indústria considera dois objetivos como fundamentais para serem alcançados através da formação técnica: **Responder às necessidades do serviço e do negócio** e **Atualizar conhecimentos e desenvolver competências para melhorar o desempenho profissional**.

Por último, a área de negócio de Retalho reconheceu com grande destaque, o objetivo **Cumprir com as normas de segurança e de qualidade**.

Mediante uma análise detalhada dos diferentes objetivos específicos associados à formação técnica, verificou-se que independentemente da área de negócio, estes relacionam-se diretamente com o exercício profissional.

No que diz respeito às **competências transversais** entendemos os conhecimentos intra e interpessoais necessários, para se mobilizar as competências técnicas no local de trabalho e para a função (Hunt, 2007 cit in Babié e Slavković, 2011), que por sua vez, são expressos através de comportamentos (Comissão Europeia, 1995). Mais do que isso, as competências transversais são transferíveis para vários contextos, podendo ser

aplicadas a qualquer profissão, pois estão relacionadas com a mudança de atitudes e comportamentos tanto a nível pessoal como interpessoal (Ceitil, 2010). De acordo com Vieira e Marques (2014) as competências transversais irão continuar a marcar a diferença no exercício da atividade profissional.

Analisando os principais resultados relativamente aos objetivos específicos da formação transversal e tendo em conta as diferentes áreas de negócio estudadas, observamos que o objetivo **Desenvolver competências para melhorar o desempenho profissional** surge novamente, como principal de ser alcançado com a formação e para as seguintes áreas de negócio: Saúde, Serviços e Retalho.

Por outro lado, a área de Hotelaria e Restauração privilegia o objetivo **Potenciar o crescimento e expansão do negócio**.

Apesar da formação das competências transversais não assumir uma elevada expressividade para potenciar e expandir o negócio na área de negócio - Indústria, optou-se por transcrever abaixo, o contributo de um dos participantes que demonstra de uma forma clara, a importância de apostarmos cada vez mais nas competências associadas ao saber-ser/estar.

Para além disso, a formação transversal dinamizada tem igualmente, como finalidade **Promover a coesão e espírito de equipa**. Este aspeto foi evidenciado no nosso estudo, principalmente, nas áreas de negócio associadas aos Transportes e à Indústria:

Segundo Kuvass, Buch e Dysvik (2012, cit in França, 2013) a formação pode melhorar os relacionamentos com os colegas e as equipas, uma vez que ocorre uma maior interação e comunicação entre estes.

## 5. CONCLUSÃO

Esta investigação contribuiu para a produção de conhecimento que reforça a importância da formação quer a nível individual quer organizacional, tendo por sua vez, implicações no desempenho profissional. Os objetivos dirigidos aos dois tipos de formação (técnica e transversal) apresentaram um ponto em comum: ambos contribuem para a melhoria do desempenho profissional. No entanto, a formação técnica aparece muito associada ao exercício profissional, enquanto a formação transversal relaciona-se com a transferência/mobilização dos conhecimentos técnicos para um melhor desempenho profissional. Neste sentido, as áreas de negócio que têm como atividade principal produção, apostam mais em formação técnica, sendo que a formação transversal revela-se uma mais-valia para as empresas que têm de lidar com o público.

Para além disso, observou-se um investimento crescente na formação comportamental apesar de, para a maioria das áreas de negócio, o investimento em formação técnica se revelar como uma prioridade. De uma forma geral e tendo em conta os objetivos associados à formação, verifica-se que a formação tem de ser encarada como um fator diferenciador, alinhada sempre com os objetivos do negócio e por isso, não deve ser implementada apenas para cumprir com a legislação laboral (Art.º 15.º, 17º e 20º da Lei 102/2009, de 10 de Setembro, Art.ºs 130º a 134º da Lei 07/2009 de 12 de Fevereiro, Lei 99/2003 de 27 de Agosto e a Lei 35/2004 de 24/07/2004). A formação permite assim, às empresas acompanhar as exigências do mercado que, por sua vez, está cada vez mais competitivo. Todavia, a formação não poderá ser considerada a solução para todos os problemas empresariais, antes de mais porque existem dificuldades que não se resolvem através da formação e, uma vez que por si só, não é garantia que as pessoas tenham competências e condições para mobilizar os saberes adquiridos e responder aos desafios exigidos (Parente, 2008).

A nível futuro esta investigação poderá apresentar continuidade, uma vez que os resultados enumerados não revelam todos os dados que conseguimos alcançar através do contributo dos participantes. Em breve, pretende-se dar continuidade a este trabalho, analisando o ciclo formativo e as ações de melhoria que devem ser implementadas nos projetos formativos, de forma a aumentar o seu impacto nas organizações e no negócio, para haver um retorno do investimento.

Uma limitação associada a este trabalho deve-se ao facto de não se ter conseguido entrevistar, de forma equitativa, as áreas de negócio que estão presentes neste projeto de investigação.

Outra limitação está relacionada com a não integração da perceção dos diferentes interlocutores da organização, tendo em conta apenas, a dos Diretores de Recursos Humanos e Responsáveis da Formação. Esta limitação serve igualmente como pista para estudos futuros, pois seria interessante, comparar as perceções dos trabalhadores e a dos Diretores de Recursos Humanos/Responsáveis de Formação, no que respeita ao (des)encontro entre a formação técnica e transversal e ao seu contributo a nível individual e organizacional.

Esperamos igualmente, que este estudo sirva como ponto de partida para outros relacionados com o ciclo formativo, uma vez que permitiu aos Diretores de Recursos Humanos ou Responsáveis da Formação refletir sobre a forma como a formação estava a ser implementada e quais os resultados que pretendiam alcançar com a mesma. Nesse sentido, ao saber-se quais são os objetivos que se esperam alcançar, poderão delinear-se projetos formativos mais estratégicos, bem como avaliar o impacto e o retorno do investimento, através da validação do (in)cumprimento desses mesmos objetivos propostos.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. (1992). A formação profissional como instrumento de mudança. *Organizações e Trabalho*, 7(8), 93 –101. Consultado em Novembro 2014 em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4203>.
- Almeida, H. (2011). Crise da Transferência da formação para o local de trabalho? O papel de variáveis individuais, concepção da formação e do ambiente de trabalho na efetividade da transferência. Consultado em Novembro em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/1552>.
- Almeida, A., Alves, N., Bernardes, A. & Neves, A. (2008). Estruturas e práticas de formação profissional das médias e grandes empresas em Portugal. In *VI Congresso Português de Sociologia*. Lisboa, Portugal.
- Archer, W., & Davison J. (2008) *Graduate employability: What do employers think and want?* London, the Council for Industry and Higher Education (CIHE).
- Assembleia da República (2003). Lei nº 99/2003. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série, nº197, de 27 de agosto, 5568-5656.
- Assembleia da República (2004). Lei nº 35/2004. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série, nº177, de 29 de julho, 4810-4885.
- Assembleia da República (2009). Lei n.º 07/2009. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série, nº 30, de 12 de fevereiro, 926-1029.
- Assembleia da República (2009). Lei n.º 102/2009. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série, nº 176, de 10 de setembro, 6167-6192.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Blackwell Publishing. Bellier, S. (1999) A competência. In Philippe Carré e Pierre Caspar, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp.241-262). Lisboa: Instituto Piaget.

- Bernardes, A. (2013). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas. A dimensão educativa do trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Bergano, S. (2002). *Filosofias da Educação de Adultos*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Psicologia da Educação.
- Bernardes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas — Situação actual e perspectivas futuras. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 06, pp. 57-70. Consultado em Novembro, 2014 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Boyatzis, R. (1982). Competence and job performance. In R. Boyatzis, *The competent manager, A model for effective performance* (pp.10-39). New York: John Wiley e Sons.
- Brinkerhoff, R. & Apking, A. (2001). *High Impact Learning. Strategies for Leveraging Business Results from Training. New Perspectives in Organizational Learning, Performance, and Change*. New York: Basic Books.
- Caetano, A. (Coord.). (2000). *Mudança organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Caetano, A. (2001). *Mudança e Intervenção Organizacional*. In J.M. Carvalho Ferreira, José Neves e António Caetano, *Manual Psicossociologia Organizações* (pp. 531-643). Lisboa: McGraw-Hill.
- Caetano, A. (2007). *Avaliação da Formação – Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Câmara, P., Guerra P. & Rodrigues, J. (2013). *Humanator XXI: Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*, 6ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Cascão, F. (2014). *Gestão de competências, do conhecimento e do talento – O estado da arte da teoria e as melhores práticas na gestão das pessoas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ceitel, M. (2007). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*, 2ª. ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (1995). *Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva. Livro Branco sobre Educação e Formação*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Conselho Económico e Social (2005). *Estratégia de Lisboa, Parecer da Iniciativa*. Lisboa: Conselho Económico e Social.
- Eboli, M. (2008). *Educação corporativa e desenvolvimento de competências*. In Joel Sousa Dutra, Maria Tereza Leme Fleury e Roberto Ruas (Coord.), *Competências – Conceitos, Métodos e Experiências* (pp.172-197). São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Fischer, A., Dutra, J., Nakata, L., & Ruas, R. (2008). *Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas*. In Joel Sousa Dutra, Maria Tereza Leme Fleury e Roberto Ruas (Coord.), *Competências – Conceitos, Métodos e Experiências* (pp.31-50). São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Fitzpatrick, R. (2001). The strange case of the transfer of training estimate. *The Industrial/Organizational Psychologist*, 39(2), 18-19.
- França, V. (2013). *Contributo da formação para o elevado desempenho organizacional Um estudo de caso de uma entidade formadora*. Dissertação de Mestrado em Gestão apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Kyllonen, Patrick C. (2013). Soft skills for the workplace. *Collaborative for Academic Social e Emotional Learning*. 45(6), 16-23. doi 10.1080/00091383.2013.841516.
- Gomes, J., Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral-Cardoso, C., & Marques, C. (2008). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Guiddens, A. (1995). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

- Hattum-Jassen, N. (2010). *Competências Transversais para Engenheiros*. In António das Neves (Coord.), *Competências, Cadernos Sociedade e Trabalho - XIII* (pp.213-224). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Gabinete de Estratégia e Planeamento.
- Hays (2014). *Guia do Mercado Laboral: Tendências, Salários e Atração de Talento em 2015*. Lisboa/Porto: Hays. Consultado em [http://www.hays.pt/cs/groups/hays\\_common/@pt/documents/digitalasset/hays\\_1383956.pdf](http://www.hays.pt/cs/groups/hays_common/@pt/documents/digitalasset/hays_1383956.pdf).
- Imaginário, L. & Castro, J.M. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos. Passos Passados, Presentes e Futuros – Colectânea de Textos*. Porto: Livpsic – Edições de Psicologia.
- Imaginário, L. (2010). *Ainda as competências?!* In António das Neves (Coord.), *Competências, Cadernos Sociedade e Trabalho - XIII* (pp.7-18). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Gabinete de Estratégia e Planeamento.
- Instituto da Cooperação e da Língua (2014). *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Relatório do Desenvolvimento Humano - Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. Lisboa: Instituto da Cooperação e da Língua.
- Jobert, G. (2000). Dire, penser, faire. A propôs de trois métaphors agissantes en formation des adultes. *Education Permanente*, 143, 7-28.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Training Programs. The four levels. 2nd Ed.* S.Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kovács, I. (2004). Emprego flexível em Portugal. *Sociologias*, 6(12), 32-67.
- Kovács, I. Ferreira, J., & Santos, M. (2006). Mudança Tecnológica e Organizacional: Análise de Tendências na Indústria, *SOCIUS Working Paper, nº2/1994*. Lisboa. Consultado em Novembro,2014 em <http://pascal.iseg.utl.pt/~socius/publicacoes/wp/wp200608.pdf>
- Maggi, B. (2006). *Do agir organizacional – Um ponto de vista sobre o trabalho, o bem-estar, a aprendizagem*. São Paulo: Editora Edgard Blucher.
- Meignant, A. (2003). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nogueira, A. (2008). *Competências em relações de trabalho e sindicais*. In Joel Sousa Dutra, Maria Tereza Leme Fleury e Roberto Ruas (Coord.), *Competências – Conceitos, Métodos e Experiências* (pp.215-252). São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Parente, C. (2008). *Competências: Formar e Gerir pessoas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Presidência do Conselho de Ministros (2005/2008). *Portugal de Novo. Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego (PNACE) Relatório do 2.º ano de Execução*. Lisboa: Gabinete do Coordenador Nacional da Estratégia de Lisboa e do Plano Tecnológico Estratégia de Lisboa.
- Robles, M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business and Professional Communication Quarterly*. 75(4) 453–465. Doi: 10.1177/1080569912460400.
- Santos, A.M. (2010). *Conceito, Tipologias e Medidas de Competências*. In António das Neves (Coord.), *Competências, Cadernos Sociedade e Trabalho - XIII* (pp.31-48). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Gabinete de Estratégia e Planeamento.
- Sousa, J. (2012). *As Práticas de Formação Profissional numa Empresa da Indústria Naval*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Ciências Empresariais – Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J., Lyons, B., & Kavanagh, M. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*. 11(4), 282-294. Doi: 10.1111/j.1468-2419.2007.00286.
- Vieira, D. & Marques, A. (2014). *Preparados para Trabalhar?* Porto: Fórum Estudante e Consórcio Maior Empregabilidade.
- Yusof, A. (2012). The relationship training transfer between training characteristic, training design and work environment. *Human resource management research*, 2(2), 1-8 Doi: 10.5923/j.hrmr.20120202.01.