



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Ciências da Educação e da Formação

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIDADE: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA
POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA**

Autor do Trabalho – Abel Chanfana

Ano - 2011



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Ciências da Educação e da Formação

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIDADE: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA
POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA**

Dissertação orientada por – Professora Doutora Helena Quintas

Autor do Trabalho – Abel Chanfana

Ano - 2011

AGRADECIMENTOS

Ao longo da realização do presente trabalho contei com o apoio de diversas pessoas às quais quero expressar os meus sinceros agradecimentos.

À Professora Doutora Helena Quintas pelo facto de ter aceite a orientação deste estudo, pela supervisão, profissionalismo, disponibilidade, estímulo, cordialidade, rigor e todo o apoio que foi fundamental para superar mais uma etapa importante na minha vida. A nobreza das qualidades humanas que a caracterizam foram o factor capital para alcançar os objectivos académicos a que nos propusemos. *Obrigado por tudo!*

Ao Professor Doutor José Pestana Cruz pelo apoio incondicional que me proporcionou, pelo rigor científico que o caracteriza, e pela sua competência que lhe é reconhecida no Universo académico. Sinto-me privilegiado e honrado por ter aumentado os meus conhecimentos com uma pessoa notável como o Professor. *Muito Obrigado!*

À Polícia de Segurança Pública pelo apoio e disponibilidade que me foi concedida para a realização do presente estudo; sobretudo na aplicação do instrumento de recolha de dados. *Obrigado!*

À minha família que, por ter sido um trabalho que se arrastou no tempo se viram privados da minha companhia, atenção e disponibilidade. Aos meus filhos Francisco e Rodrigo. *Beijinhos!*

Gostaria de agradecer a todos os que me apoiaram para que a realização deste estudo fosse concretizada, porque sem eles tudo seria mais difícil. O meu mais sincero *Obrigado!*

RESUMO

A formação profissional tem sido uma área de preocupação ao longo dos tempos. À medida que as necessidades sociais e, por conseguinte, organizacionais, se vão sentindo, a formação vai sendo ajustada a essas carências. Vários autores defendem que associadas à formação profissional estão veiculadas outras áreas científicas que coadjuvam o sucesso da formação contínua, como é o caso da educação e formação de adultos e aprendizagem ao longo da vida.

São várias as teorias defendidas por diversos autores e especialistas na área que argumentam que a formação profissional deve ser entendida como uma medida estratégica e uma mais-valia, não só para os funcionários das organizações mas, também, para o aumento e contributo do Capital Humano das próprias instituições.

A presente investigação pretende avaliar a importância da formação profissional na Polícia de Segurança Pública. Tomámos como sujeitos do estudo uma amostra alargada de polícias que integram os quadros da PSP na região do Algarve e, tendo em conta algumas variáveis secundárias independentes, procurámos perceber qual a sua influência na percepção da qualidade, aplicabilidade e vantagens curriculares da formação.

Foram realizados dois estudos. O primeiro consistiu na construção da Escala de Avaliação da Percepção da Importância da Formação, que avalia a influência das variáveis secundárias independentes com base em 13 itens. O instrumento foi estudado numa amostra de 140 indivíduos e revelou características psicométricas bastantes satisfatórias, nomeadamente de fidelidade (estabilidade temporal e consistência interna) e de validade. O segundo estudo procurou analisar os dados recolhidos através da aplicação do instrumento construído. A amostra foi constituída por 135 sujeitos e a metodologia foi transversal, de tipo descritivo-correlacional.

Os dados empíricos suportam a conclusão de que as variáveis secundárias independentes influenciam a percepção que os sujeitos têm sobre a importância da formação profissional.

Palavras-chave: Formação profissional; Aprendizagem ao longo da vida; Educação; Globalização.

ABSTRACT

The training has been an area of concern over time. As social needs and therefore will be organizational sense, the training is adjusted to needs. Several authors argue that, coupled with vocational training institutions are served other scientific areas which assist the success of training, such as education and adult education and lifelong learning.

There are several theories advocated by several authors and experts in the field who argue that vocational training should be seen as a strategic measure and an asset not only for employees of organizations ma and also to increase the contribution of human capital in the institutions. This research aims to assess the importance of vocational training in the Public Security Police, and realize the influence, according to the subject, taking into account some secondary variables independent of the perception of quality, applicability and benefits of the training curriculum.

Two studies were conducted. The first study consisted of the construction of the Evaluation Scale of Perceived Importance of Education, which evaluates the influence of independent secondary variables based on 13 items. The instrument was studied in a sample of 140 individuals and showed enough satisfactory psychometric characteristics, including reliability (temporal stability and internal consistency) and validity.

The second study sought to analyze the data collected using the instrument built the first study. The sample consisted of 135 subjects and the methodology was cross-sectional descriptive-correlational. Empirical data support the conclusion that the independent variables influence the secondary perception that individuals have about the importance of vocational training.

Key-words: Vocational training, lifelong learning, Education, Globalization.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice	iv
Índice de figuras	ix
Índice de tabelas	x
Índice de acrónimos/siglas.....	xii
Introdução.....	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
Capítulo I - A Polícia de Segurança Pública (PSP).....	7
1. Conceito de Polícia.....	7
2. Breve Histórico da PSP	9
3. Caracterização da instituição: natureza, missão e competências	11
4. Estrutura hierárquica da PSP.....	15
4.1. As carreiras na PSP	20
5. Áreas de actuação da PSP	22
6. Políticas e Práticas de Formação da PSP.....	24
6.1. Estrutura da formação profissional na PSP: formação inicial, de especialização, de progressão e contínua	24
6.2. Estratégias de formação - Plano de formação - 2010.....	26
6.3. Áreas de Formação.....	27
6.4.1. Estrutura do Programa Operacional Potencial Humano.....	29
6.5. Formação co-financiada pelo POPH/2010.....	30

7.	Síntese do capítulo.....	31
Capítulo II - “Educação e Formação de Adultos, um campo e uma problemática”		34
1.	Educação e Formação de Adultos - Conceito e práticas	34
1.1.	Tendências e Práticas de Educação e Formação de Adultos. Visão e acção de organizações não-governamentais	35
1.2.	A Educação e Formação de Adultos e o mundo do trabalho	37
2.	A Aprendizagem ao Longo da Vida.....	39
3.	Globalização e organizações aprendentes	42
4.	Síntese do capítulo.....	45
Capítulo III - Da aprendizagem à formação profissional		48
1.	Conceito de aprendizagem e desempenho dos intervenientes.....	48
1.1.	A pertinência das competências no domínio da aprendizagem.....	50
2.	O Conceito de Formação Profissional.....	52
3.	Motivação profissional e o desempenho das organizações.....	56
3.1.	Breve referência às políticas de formação actuais	58
4.	A intervenção das entidades Formadoras no sistema.....	61
4.1.	Tipologia dos sistemas de formação	61
	A Formação Inicial	63
	A Formação Contínua.....	64
	A Formação Especializada	65
5.	Síntese do capítulo.....	66
Capítulo IV - Engenharia da formação.....		69
1.	O conceito de “Engenharia da Formação”	69
2.	O Sistema de Formação.....	72

2.1. Diagnósticos de necessidades de formação.....	72
2.2. Objectivos da formação.....	74
2.3. A concepção da formação	75
2.4. Plano de formação	77
2.5. Tipologia da formação	80
2.6. Recursos da formação	81
2.7. A avaliação da formação	83
2.8. O Portfólio.....	86
3. Síntese do capítulo.....	88
ESTUDO EMPÍRICO	91
Capítulo V - Metodologia.....	92
1. Introdução.....	92
2. Objectivos e questões de investigação.....	93
2.1. Objectivos.....	93
2.2. Questões de investigação.....	94
3. Estudos realizados	95
4. Projecto da Investigação	95
5. Instrumento de recolha de dados	97
6. Amostra	98
6.1. Técnica de amostragem	98
Capítulo VI - ESTUDO 1	100
7. Caracterização geral da amostra.....	102
7.1. Amostra do Estudo 1 (Construção e Validação da Escala).....	102

8. Descrição e procedimentos de aplicação da Escala de Avaliação da Percepção da Importância da Formação	108
9. Características Psicométricas da Escala	109
10. Estudos de Fidelidade da E_APIF	110
10.1. Análise de estabilidade Temporal	110
10.2. Análise de consistência interna	112
11. Estudo da validade da E_APIF	114
11.1. Análise da validade facial.....	114
11.2. Análise da validade concorrente/discriminante.....	115
11.3. Análise factorial	115
11.4. Estudo das características dos factores.....	118
11.5. Análise da estabilidade temporal dos factores	119
12. Conclusão	119
Capítulo VII – ESTUDO 2	121
1. Introdução.....	121
2.1. Amostra	122
2.3. Instrumentos	126
Escala de Avaliação e Percepção da Importância da Formação.....	126
3. Apresentação, análise e discussão dos resultados	127
3.2. Resultados da E_APIF.....	128
3.3. Resultados da E_APIF em função das questões de investigação.....	129
4. Discussão dos resultados	136
Conclusões.....	141
Bibliografia.....	147

Anexos	156
Índice de Anexos	157

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura Geral da PSP	16
Figura 2 – Direcção Nacional da PSP.....	16
Figura 3 – Unidades de Polícia	18
Figura 4 – Estabelecimentos de Ensino Policial.....	19
Figura 5 – Hierarquia do Pessoal com Funções Policiais.....	20
Figura 6 - Modelo das relações entre as variáveis em estudo.....	94
Figura 7 – Scree Plot e solução factorial seleccionada.	115
Figura 8 – Valores obtidos entre a influência da variável idade e a Percepção da Qualidade da Formação.....	131
Figura 9 – Valores obtidos entre a variável habilitações literárias e a Percepção da Qualidade da Formação.....	132
Figura 10 – Valores obtidos entre a variável tempo que desempenha funções e a Percepção das Vantagens Curriculares da Formação:.....	133
Figura 11 – Valores obtidos entre a variável do serviço onde exerce funções e a Percepção da Aplicabilidade da Formação.....	135

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da amostra no primeiro momento (Pré-Teste). (n=30)..	103
Tabela 2 - Caracterização da amostra no segundo momento (Teste). (n=140).	105
Tabela 3 – Estatística Descritiva (N=135).....	109
Tabela 4 – Estabilidade temporal da E_APIF.....	111
Tabela 5 – Valor do <i>alpha</i> de Cronbach.....	112
Tabela 6 – Correlações item-total e alfa da Escala se o item fosse eliminado.	113
Tabela 7 – Correlações entre factor-total e alfa da Escala se o factor fosse eliminado	113
Tabela 8 – Teste de correlação entre as variáveis originais (KMO e Efericidade de Bartlett).....	115
Tabela 9 – Matriz correlacional entre itens	116
Tabela 10 – Análise factorial da E_APIF	116
Tabela 11 – Médias e desvios padrões dos factores.	118
Tabela 12 – Estabilidade temporal dos factores da E_APIF	119
Tabela 13 - Caracterização da amostra. (n=135).	123
Tabela 14 – Estatística descritiva da E_APIF.....	128
Tabela 15 – Estatísticas descritivas dos Factores da E_APIF. (n=135).....	129
Tabela 16 – Valores de Qui-quadrado entre a variável género e os factores da E_APIF	130
Tabela 17 – Valores de Qui-quadrado entre a variável Idade e os factores da E_APIF	130
Tabela 18 – Valores de Qui-quadrado entre a variável Habilitações Literárias e os factores da E_APIF.....	132
Tabela 19 – Valores de Qui-quadrado entre a variável Tempo de Desempenho da Função e os factores da E_APIF	133

Tabela 20 – Valores obtidos na correlação entre a variável serviços onde exerce funções e a E_APIF..... 134

Tabela 21 – Valores obtidos na correlação entre a variável classe hierárquica e a E_APIF..... 135

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS/SIGLAS

BM – Banco Mundial

CRP – Constituição da República Portuguesa

DEPFORM – Departamento de Formação

DN – Direcção Nacional

E_APIF – Escala de Avaliação da Percepção da Importância da Formação

EP – Eixo Prioritário

EPP – Escola Prática de Polícia

GNR – Guarda Nacional Republicana

ISCPSI – Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna

KMO – Kaiser Meyer Olkin

LOF – Lei de Organização e Funcionamento

LSI – Lei de Segurança Interna

MAI – Ministério da Administração Interna

NEP – Norma de Execução Permanente

NVQ – National Vocational Qualifications

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

OSCE – Organização para a Segurança e Cooperação na Europa

PJ – Polícia Judiciária

POPH – Programa Operacional Potencial Humano

PSP – Polícia de Segurança Pública

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

RNSI – Rede Nacional de Segurança Interna

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

SIS – Serviço de Informações e Segurança

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UE – União Europeia

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Globalização tem sido responsável pela rápida evolução e transformação das sociedades, quer pela rapidez com que as informações circulam, quer pela facilidade no acesso ao conhecimento. Podemos, sem dúvida, afirmar, que a globalização tem sido um dos factores com maior responsabilidade na evolução, interpretação, exigência, competitividade e proliferação das necessidades do mundo actual.

Neste contexto, a Formação Profissional não passa ao lado da influência que a globalização exerce na sociedade mundial. Debatida nas mais variadas áreas da nossa sociedade, a problemática da formação reveste-se de uma importância acrescida, tanto a título pessoal como colectivo dos cidadãos, mas também a nível individual e colectivo das organizações.

Quando se aborda a temática da formação é inevitável debater a questão da aprendizagem ao longo da vida que lhe está inevitavelmente associada, bem como da educação e formação de adultos, das práticas que desenvolve, e das implicações sociais que a formação acarreta. A formação profissional, vulgarmente designada de formação contínua, configura, portanto, um campo intrincado de influências onde se jogam aspectos de natureza educativa e formativa, mas também de natureza social, cultural e até económica.

No caso das forças de segurança, a questão da formação torna-se particularmente importante. Por um lado porque existe uma obrigatoriedade política e governamental que o exige, por outro, para fazer face às necessidades que a sociedade apresenta, uma

vez que as mudanças e transformações ocorrem a todo o momento. No caso concreto da Polícia de Segurança Pública (PSP), a formação é primordial. Trata-se de uma instituição com a nobre missão de proporcionar e garantir a segurança dos cidadãos, o que significa que, continuamente, tem que oferecer um serviço de qualidade, condição basilar para a garantia dos direitos fundamentais de qualquer cidadão. Desta forma, não só é dignificada a imagem e o trabalho da instituição, como é reconhecido o esforço institucional que retrata a sociedade em que os polícias estão inseridos.

Enquanto profissional da PSP reconheço que a questão da formação sempre se constituiu como um objecto de interesse. Daí a motivação para a realização do presente estudo que, espero, contribua para melhorar alguns aspectos da formação que é proporcionada pela própria instituição. Tendo em conta a missão social que é inerente à PSP, a presente investigação reveste-se, ainda, de uma importância acrescida, na medida em que poderá contribuir para a melhoria do serviço prestado à população.

A finalidade deste estudo é perceber de que forma a formação é entendida, percebida e percepcionada pelos elementos da PSP e, ainda, entender se a formação vai ao encontro das expectativas individuais dos seus agentes e da própria instituição. Gostaríamos que os resultados apurados contribuíssem para a melhoria das modalidades e das estratégias de formação que são desenvolvidas na instituição.

O presente estudo é constituído por duas partes: enquadramento teórico e estudo empírico.

No enquadramento teórico são destacadas as principais temáticas que convergem na problemática em estudo. O primeiro capítulo, que é dedicado à história e à caracterização da PSP, ajuda-nos a perceber a importância e a relevância que a polícia tem na nossa sociedade. São analisadas as atribuições e os deveres sociais para com os

cidadãos, bem como o funcionamento e a estrutura da instituição, nomeadamente como é que a PSP está organizada, como funcionam os serviços internos, e quais as suas obrigações na esfera social e interna. O principal objectivo deste capítulo é o de situar o campo de influência e de acção da instituição. Atendendo aos poderes que a PSP detém para pôr em prática e aplicar as normas legislativas que compõem a nossa sociedade, a formação tem, neste contexto, um papel acrescido, embora convenha salientar que as falhas e os erros que, eventualmente, possam surgir, não podem ser exclusivamente assacados à questão da formação.

No segundo capítulo é desenvolvida a temática da Educação e Formação de Adultos. Através de diversas leituras de autores e de especialistas nesta área educativa ficamos a perceber a verdadeira importância que as duas componentes - “Educação & Formação” - têm na formação profissional, tanto no impacto directo sobre os funcionários, como, indirectamente, sobre as organizações. As exigências no contexto de trabalho solicitam aos profissionais uma actualização permanente que é adquirida através da educação e da formação. Embora os funcionários demonstrem competência para as funções que exercem, é através da educação e da formação que são activados mecanismos que validam e certificam essas mesmas competências no mundo profissional.

Outra problemática abordada neste capítulo é a questão da globalização. A ela se deve a rápida evolução e transformação das nossas vidas e, por conseguinte, a dimensão formativa está indelevelmente marcada pela dimensão global da sociedade actual. De facto, se o acesso ao conhecimento e a sua transmissão foram re-activados no mundo globalizado em que vivemos, as exigências inerentes à adaptação e às transformações sociais são inevitáveis, e solicitam uma actualização permanente.

O terceiro capítulo disserta sobre o conceito de “Aprendizagem”. Independentemente das várias abordagens e das diversas posições teóricas que o analisam e discutem, o conceito de aprender sempre esteve associado à resolução de problemas e à descoberta de soluções para as situações que se apresentam no dia-a-dia. Em contexto de trabalho os problemas surgem e é exigida a sua solução tendo, para isso, que ser mobilizados os conhecimentos teóricos e/ou práticos dos indivíduos.

O quarto capítulo do enquadramento teórico aborda a temática da “Engenharia da formação”. Trata-se de um conceito novo, que se refere à construção e à implementação de processos formativos e, na óptica de diversos autores, a engenharia da formação é indispensável ao sucesso de qualquer formação, na medida em que disponibiliza metodologias essenciais para a qualidade do processo e garante a eficácia dos resultados. Neste sentido, o plano de formação, o diagnóstico das necessidades de formação e a avaliação, são componentes fundamentais de um design formativo em qualquer área profissional.

Na parte empírica do presente estudo são apresentadas as opções metodológicas que foram tomadas e os estudos que foram realizados.

O objectivo principal foi o de perceber de que forma é percebida a formação profissional oferecida pela PSP aos seus funcionários. Considerando este objectivo principal, enfrentámos a necessidade de desenvolver um instrumento adequado à avaliação dessa percepção, tanto quanto possível reunindo qualidades psicométricas que permitissem transformá-lo numa escala, podendo, assim, ser utilizado noutras investigações semelhantes. No que concerne aos objectivos específicos, pretendeu-se avaliar a influência que algumas variáveis que caracterizam os formandos têm sobre: 1)

Percepção da Qualidade da Formação; 2) Percepção da Aplicabilidade da Formação, e 3) Percepção das Vantagens Curriculares da Formação.

De facto, para a compreensão da importância da formação não nos podemos, apenas, sustentar em teorias devidamente fundamentadas. Devemos, sim, relacioná-las e avaliá-las através de investigação empírica. Por outro lado, para testar as teorias é necessário seleccionar, ou construir, caso não existam, instrumentos que vão ao encontro dos objectivos da investigação, e que avaliem, verdadeiramente, aquilo que se pretende testar. A inexistência de Escalas ou Inventários adequados aos propósitos da nossa investigação levou-nos à necessidade de construir um instrumento adequado.

Face ao referido, a investigação contempla dois estudos: o Estudo 1 e Estudo 2. O Estudo 1 visou a construção e validação de um instrumento de recolha de dados. Foi construída a Escala de Avaliação da Percepção da Importância da Formação que, depois de testada, apresentou valores de fidelidade (estabilidade temporal e consistência interna), bastante satisfatórios, tendo sido posteriormente aplicada no Estudo 2. Neste estudo foram considerados os objectivos da pesquisa anteriormente apresentados.

Num último ponto do presente trabalho são apresentadas as conclusões a que chegámos.

No âmbito desta introdução gostaríamos de sublinhar que para além de se tratar de uma investigação que é realizada num mestrado de Educação de Adultos, e que toma como objecto de estudo uma questão que se insere neste campo educativo – a formação profissional de polícias - o estudo tem um outro objectivo, igualmente na área da educação e da formação de pessoas adultas, e que é o desenvolvimento profissional do investigador.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - A POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA (PSP)

1. Conceito de Polícia

A segurança deve ser encarada como um direito adquirido, semelhante aos demais direitos, liberdades e garantias. Numa óptica humanista e humanizante, a segurança é a garantia da liberdade física e psicológica para usufruto pleno dos demais direitos fundamentais. O Estado é responsável pela criação de uma força colectiva – Polícia – capaz de garantir, em níveis aceitáveis, a segurança dos cidadãos e dos seus bens, (Valente, 2005).

Verifica-se que a expressão “polícia” pode ser utilizada com vários sentidos. Etimologicamente, o vocábulo polícia (tal como a política) tem as suas raízes na palavra grega *politeia* (com correspondência na expressão latina *politia*), associado à polis, que significa a constituição, o ordenamento, o regime ou a forma de governo da cidade-estado, incluindo o estatuto dos cidadãos. Polícia, em sentido orgânico, institucional ou subjectivo, designa “o conjunto dos serviços policiais, os seus órgãos e agentes, enquanto a polícia em sentido material, funcional ou objectivo, significa a actividade, ou modo de actuação administrativa próprio de tais serviços, autoridades ou agentes”, (Raposo, 2006, pp. 21-27). “Face ao quadro constitucional emergido da Constituição da República Portuguesa (CRP), de 1976, a concepção funcional de polícia deve ser muito mais abrangente de modo a que colha as funções consagradas no nº1 do art. 272.º da CRP”, (Valente, 2005, p.19).

De acordo com Clemente (2006), “[O] estabelecimento definitivo do conceito de polícia afigura-se impossível, face à dinâmica e à complexidade do fenómeno policial,

que abrange desde a formação cívica até à repressão de micro-criminalidade, isto é, desde o acto informativo à acção coactiva”, (p.19-20).

Os corpos policiais têm por funções defender a legalidade democrática, garantir a segurança interna e os direitos dos cidadãos, sendo que a prevenção dos crimes só pode fazer-se com observância das regras gerais sobre polícia e com respeito pelos direitos, liberdades e garantias dos cidadãos (art.º 272.º, da CRP, de 1976). O sentido dado ao conceito de legalidade democrática deve ser, além da óbvia posituação, uma conformidade com a cultura democrática vigente. Quanto à função de garantia da segurança interna, esta respeita à prevenção da criminalidade e abrange também a prevenção de acidentes rodoviários.

A defesa dos direitos dos cidadãos deve ser articulada com o direito à segurança (art.º 27.º, CRP de 1976), constituindo o Estado na obrigação de proteger os cidadãos contra a agressão de terceiros aos seus direitos, (Silva, 2001). Cabe a esses serviços de polícia garantir a segurança interna, a missão de assegurar a defesa nacional contra agressões e ameaças externas (art.º 273.º da CRP de 1976).

Por segurança interna entende-se a actividade desenvolvida pelo Estado para garantir a ordem, a segurança e a tranquilidade públicas, proteger pessoas e bens, prevenir a criminalidade e contribuir para assegurar o normal funcionamento das instituições democráticas, o regular exercício dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos e o respeito pela legalidade democrática. São responsáveis por garantir a segurança interna a Guarda Nacional Republicana (GNR), a Polícia de Segurança Pública (PSP), a Polícia Judiciária (PJ), o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), o Serviço de Informações e Segurança (SIS), e os órgãos dos sistemas de autoridade marítima e aeronáutica (art.º 1.º e 14.º) da Lei de Segurança Interna (LSI), de 2008.

2. Breve Histórico da PSP

A PSP é uma instituição de serviço público dotada de autonomia administrativa. Tem por missão assegurar a legalidade democrática, garantir a segurança interna e os direitos dos cidadãos nos termos da Constituição e da Lei.

De acordo com vários documentos a que tivemos acesso¹, o termo “Polícia” começou por designar a actividade global do Estado, que tinha por fim assegurar o exercício dos seus poderes legislativos, executivo e judicial, o que se alastrou ao longo dos milénios.

No Egipto faraónico do sec. XI já existia um “Chefe de Polícia”. Também os hebreus, logo após a sua saída do Egipto, organizaram uma Polícia, instituição que também existia, na mesma época, na China, onde cada grande cidade possuía a sua Polícia. Igualmente as cidades gregas lhe confiaram a sua tranquilidade pública. Em Roma existiam os “questores”, assistidos por “edis” e “censores”, a quem competiam funções policiais. Entre os Incas também vigorava um rigoroso regime policial.

A Alta Idade Média conheceu, entre os Francos, a orgânica policial, destacando-se as medidas de Carlos Magno. Na idade Média a defesa da ordem pública estava a cargo das comunidades, rurais ou urbanas, dos senhores feudais e dos tribunais. À medida que se foram constituindo os Estados, a Polícia foi-se estruturando com a missão de vigilância sobre todas as esferas da vida pública que estava a cargo das comunidades, rurais ou urbanas, dos senhores feudais e dos tribunais.

Em Portugal, no que respeita a documentação escrita, existem poucos documentos referentes à administração da Justiça até à segunda metade do séc. XV. Só com o reinado de D. Afonso V (embora sob a regência de seu tio, Infante D. Pedro), nos

¹ Foram consultados vários relatórios e diversa documentação através da intranet da instituição (PSP). Alguns destes documentos foram produzidos pelo Gabinete de Estudos e Planeamento e pelo Departamento de Recursos Humanos, ambos pertencentes à Direcção Nacional da PSP.

aparecem as primeiras “Ordenações”, com alguma matéria penal, ficando conhecidas como “Ordenações Afonsinas”. Tendo começado por ser redigidas por ordem de D. João I, acabaram por só serem impressas em 1514, após sofrerem várias alterações, com o nome de “Ordenações Manuelinas”.

No entanto, conhecem-se algumas medidas de âmbito judicial empreendidas pelos nossos primeiros reis. Assim, D. Afonso Henriques mandava encarcerar as mulheres que se amantizavam com elementos do clero e, no tempo de D. Afonso II, sob influência do “Código Visigótico” e do “Direito Romano”, aparecem as primeiras leis gerais. Igualmente sabe-se que D. Afonso III castigava com o enforcamento aquele que assaltasse a casa de outrem para roubar. D. Pedro I, “O Justiceiro”, decreta que a vigilância sobre todas as esferas da vida pública. Desde o séc. XVIII restringiu-se a sua acção à salvaguarda da vida e bens dos cidadãos e dos serviços de interesse público (iluminação, limpeza e conservação das vias públicas). No séc. XIX a Polícia viu limitada a sua acção à manutenção da ordem social estabelecida.

Mas os criminosos dispunham de alguns locais de abrigo para fuga à justiça: igrejas, mosteiros e terrenos coutados (tanto rurais como urbanos, os chamados “bairros de privilégio”), tornaram-se, estes portos de abrigo, terras coutadas, em autênticos covis de ladrões, o que levou D. João I a extingui-los, à semelhança do que já fizera D. Fernando I com os “bairros”. Apenas restaram as igrejas e os conventos.

Embora existam relatos históricos sobre medidas de prevenção criminal adoptadas desde o reinado de D. Fernando I que, em 1383, criou o primeiro corpo de agentes policiais para combater «os muitos furtos e mortes de homens» ocorridas em Lisboa, a origem da Polícia de Segurança Pública remonta ao tempo do reinado de D. Luís que,

em 02 de Julho de 1867, implantou a Polícia Cívica nos centros urbanos de maior densidade demográfica - Corpos da Polícia Civil de Lisboa e Porto.

A problemática realidade sociopolítica vivida na Capital, associada ao facto da polícia civil de Lisboa não estar a alcançar os resultados desejáveis, deu origem à subdivisão da Polícia Cívica de Lisboa em três repartições denominadas por Polícia de Segurança Pública, Polícia de Inspeção Administrativa e Polícia de Investigação Judiciária e Preventiva. Com esta reorganização estrutural, iniciada em 1893 e concluída em 1896, surge, pela primeira vez, a designação de «Polícia de Segurança Pública» e são atribuídas competências específicas a esta unidade da Polícia Cívica, que apresenta traços comuns à actual PSP.

Ao longo de mais de um século de evolução, a PSP vê serem-lhe atribuídas competências em vários domínios e é alvo de sucessivas e graduais alterações que a levaram a oscilar entre um modelo policial civil, militarizado e novamente civil, conduzindo à actual estrutura e modelo policial. É definida como uma força de segurança civil, uniformizada e armada com a natureza de serviço público, desempenhando a sua actividade em áreas urbanas, assente num modelo de policiamento de proximidade (Alves & Valente, s.d.). A segurança passa a ser constitucionalmente configurada como um direito fundamental, conexaso com o direito à liberdade, isto é, não há verdadeira liberdade sem segurança, nem existe segurança sem liberdade.

3. Caracterização da instituição: natureza, missão e competências

A PSP é uma instituição com um efectivo superior a 20.000 elementos. Legalmente as suas missões estendem-se por um amplo conjunto de actividades reguladoras da vida

social, as quais, conseqüentemente, implicam um intenso e inevitável contacto entre os efectivos policiais e os cidadãos.

Apesar do crescente recurso às novas tecnologias, enquanto instrumentos potenciadores da eficácia policial, os recursos humanos de uma instituição deste tipo são o recurso mais valioso, pois apesar da capacidade em utilizar, de forma inovadora, todas essas novas tecnologias, o êxito do serviço policial depende, fundamentalmente, do desempenho e do contacto humano entre os homens e mulheres que prestam serviço na PSP e os seus concidadãos, sejam eles funcionários da própria instituição, ou o comum cidadão que os procura para uma mera informação ou à procura de apoio ou solução para os seus problemas.

A PSP depende da tutela do Ministério da Administração Interna (MAI), e a sua organização é única para todo o território nacional. Está organizada hierarquicamente, em todos os níveis da sua estrutura com respeito pela diferenciação entre funções policiais e funções gerais de gestão e administração públicas, obedecendo, quanto às primeiras, à hierarquia de comando e, quanto às segundas, às regras gerais de hierarquia da função pública.

A PSP é uma força de segurança que exerce a sua actividade de acordo com os objectivos e finalidades da política de segurança interna e dentro dos limites do respectivo enquadramento orgânico.

As suas atribuições estão definidas na Lei de Organização e Funcionamento (LOF/PSP), de 2009 e são, em situações de normalidade institucional, as decorrentes da legislação de segurança interna e, em situações de excepção, as resultantes da legislação sobre defesa nacional e sobre estado de sítio e estado de emergência.

Em situações de normalidade institucional as atribuições da PSP decorrem da legislação de segurança interna e são prosseguidas em todo o território nacional, com exclusão das áreas legalmente cometidas a outras forças de segurança. Nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, as referidas atribuições são prosseguidas com carácter de exclusividade.

As atribuições da PSP são diversas e estendem-se por um vasto leque de áreas e de domínios de actuação (Decreto - Lei n.º 299/2009 – Orgânica da PSP). Neste contexto, a PSP deve garantir as condições de segurança que permitam o exercício dos direitos e liberdades e o respeito pelas garantias dos cidadãos, bem como o pleno funcionamento das instituições democráticas, no respeito pela legalidade e pelos princípios do Estado de direito. Tem, ainda, como atribuição, garantir a ordem e a tranquilidade públicas e a segurança e a protecção das pessoas e dos bens. A PSP deve actuar no sentido de prevenir a criminalidade em geral, em coordenação com as demais forças e serviços de segurança e, ainda, prevenir a prática dos demais actos contrários à lei e aos regulamentos.

A PSP tem por obrigação desenvolver as acções de investigação criminal e contra-ordenacional que lhe sejam atribuídas por lei, delegadas pelas autoridades judiciárias ou solicitadas pelas autoridades administrativas. Outra obrigação desta organização é o cumprimento das leis e regulamentos relativos à viação terrestre e aos transportes rodoviários e promover e garantir a segurança rodoviária, designadamente através da fiscalização, do ordenamento e da disciplina do trânsito, e garantir a execução dos actos administrativos emanados da autoridade competente que visem impedir o incumprimento da lei ou a sua violação continuada. A participação no controlo da entrada e saída de pessoas e bens no território nacional, a protecção, socorro e auxílio

aos cidadãos, e a defesa e preservação dos bens que se encontrem em situações de perigo, por causas provenientes da acção humana ou da natureza, são atribuições que a Lei confere à PSP. Deve, também, manter a vigilância e a protecção de pontos sensíveis, nomeadamente infra-estruturas rodoviárias, ferroviárias, aeroportuárias e portuárias, edifícios públicos e outras instalações críticas, garantir a segurança nos espectáculos, incluindo os desportivos, e noutras actividades de recreação e lazer, nos termos da lei, bem como prevenir e detectar situações de tráfico e consumo de estupefacientes ou outras substâncias proibidas, através da vigilância e do patrulhamento das zonas referenciadas como locais de tráfico ou consumo. Tem também como função assegurar o cumprimento das disposições legais e regulamentares referentes à protecção do ambiente, bem como prevenir e investigar os respectivos ilícitos. É igualmente sua função, participar, nos termos da lei e dos compromissos decorrentes de acordos, tratados e convenções internacionais, na execução da política externa, designadamente em operações internacionais de gestão civil de crises, de paz, e humanitárias, no âmbito policial, bem como em missões de cooperação policial internacional e no âmbito da União Europeia (UE), e na representação do País em organismos e instituições internacionais e contribuir para a formação e informação em matéria de segurança dos cidadãos.

Para além das atribuições de natureza genérica que foram descritas, a PSP possui outras de natureza específica, como é o caso do licenciamento, o controlo e fiscalização o fabrico, armazenamento, comercialização, uso e transporte de armas, munições e substâncias explosivas e equiparadas que não pertençam ou se destinem às Forças Armadas e demais forças e serviços de segurança, sem prejuízo das competências de fiscalização legalmente cometidas a outras entidades. O licenciamento, o controlo e

fiscalização das actividades de segurança privada e respectiva formação, em cooperação com as demais forças e serviços de segurança e com a Inspeção-Geral da Administração Interna. Cabe ainda à PSP garantir a segurança pessoal dos membros dos órgãos de soberania e de altas entidades nacionais ou estrangeiras, bem como de outros cidadãos, quando sujeitos a situação de ameaça relevante e assegurar o ponto de contacto permanente para intercâmbio internacional de informações relativas aos fenómenos de violência associada ao desporto.

4. Estrutura hierárquica da PSP

A PSP é uma Força de Segurança, uniformizada e armada, com natureza de serviço público e dotada de autonomia administrativa, que tem por missão assegurar a legalidade democrática, garantir a segurança interna e os direitos dos cidadãos. Está organizada hierarquicamente em todos os níveis da sua estrutura, estando o pessoal com funções policiais sujeito à hierarquia de comando e o pessoal sem funções policiais sujeito às regras gerais de hierarquia da função pública. Depende do membro do Governo responsável pela área da Administração Interna, e a sua organização é única para todo o território nacional. Em situações de normalidade institucional cabe à PSP prosseguir as atribuições decorrentes da Lei de Segurança Interna (art.º 1.º), de 2008 e, em situações de excepção, desempenha as tarefas previstas na legislação sobre a defesa nacional e sobre o estado de sítio e de emergência. Essas atribuições são prosseguidas em todo o território nacional, exceptuando-se as áreas cometidas a outras Forças de Segurança (art.º s 1.º, 2.º, 3.º e 5.º da LOF/PSP, de 2009).

De acordo com a Lei Orgânica da PSP, a Polícia apresenta a estrutura geral representada na Figura 1.

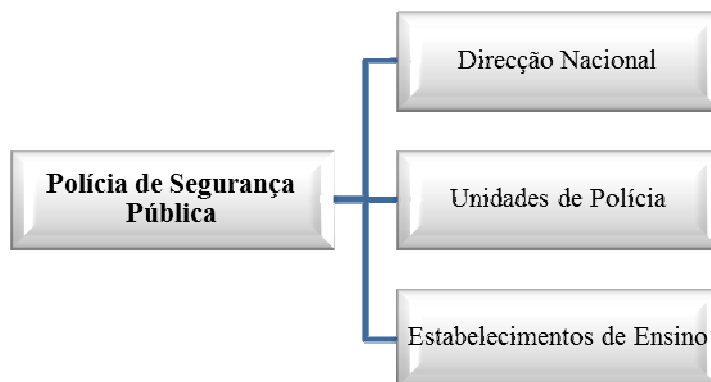


Figura 1 – Estrutura Geral da PSP

A Direcção Nacional (Figura 2) é constituída pelo Director Nacional, Directores Nacionais-Adjuntos, Conselho Superior de Polícia, o Conselho de Deontologia e Disciplina, a Junta Superior de Saúde, a Inspeção, as Unidades Orgânicas, as Operações e Segurança, os Recursos Humanos, a Logística e Finanças. Funcionando, ainda, na dependência do Director Nacional, o Departamento de Apoio Geral e serviços para as áreas de estudos e planeamento, consultadoria jurídica, deontologia e disciplina, relações públicas e assistência religiosa.

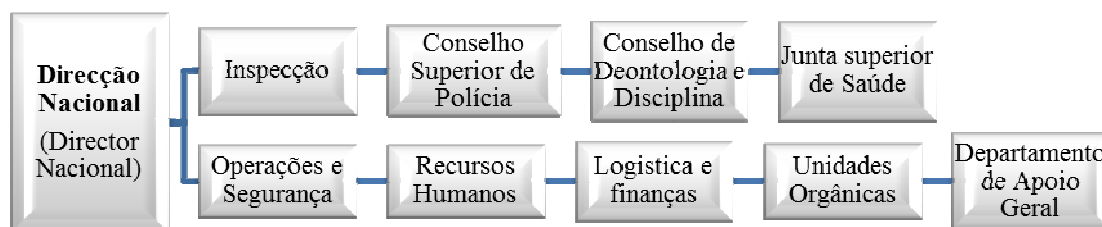


Figura 2 – Direcção Nacional da PSP

As unidades de polícia (Figura 3) são compostas pela Unidade Especial de Polícia e os pelos Comandos Territoriais de Polícia.

A Unidade Especial de Polícia está especialmente vocacionada para operações de manutenção e restabelecimento da ordem pública, resolução e gestão de incidentes críticos, intervenção tática em situações de violência concertada e de elevada perigosidade, complexidade e risco, segurança de instalações sensíveis e de grandes eventos, segurança pessoal dos membros dos órgãos de soberania e de altas entidades, inactivação de explosivos e segurança em subsolo e aprontamento e projecção de forças para missões internacionais. Sendo que, estão incorporados nesta: o Corpo de Intervenção, o Grupo de Operações Especiais, o Corpo de Segurança Pessoal, o Centro de Inactivação de Explosivos e Segurança em Subsolo e o Grupo Operacional Cinotécnico. Os Comandos Territoriais de Polícia compreendem: os Comandos Regionais de Polícia Açores e Madeira, os Comandos Metropolitanos de Polícia de Lisboa e do Porto e os Comandos Distritais de Polícia. Todas estas unidades territoriais estão na dependência directa do Director Nacional que prosseguem as atribuições da PSP, na respectiva área de responsabilidade.

Em cada uma das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira existe um Comando Regional de Polícia, com sede, respectivamente, em Ponta Delgada e no Funchal.

Os Comandos Metropolitanos de Polícia têm sede em Lisboa e no Porto. Os Comandos Distritais de Polícia têm sede em Aveiro, Beja, Braga, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Évora, Faro, Guarda, Leiria, Portalegre, Santarém, Setúbal, Viana do Castelo, Vila Real e Viseu. Os Comandos Territoriais de Polícia estão distribuídos pelo território nacional através das suas subunidades, a Divisões Policiais e as Esquadras. As Divisões Policiais compreendem a área operacional e a área administrativa. As Esquadras são subunidades operacionais.

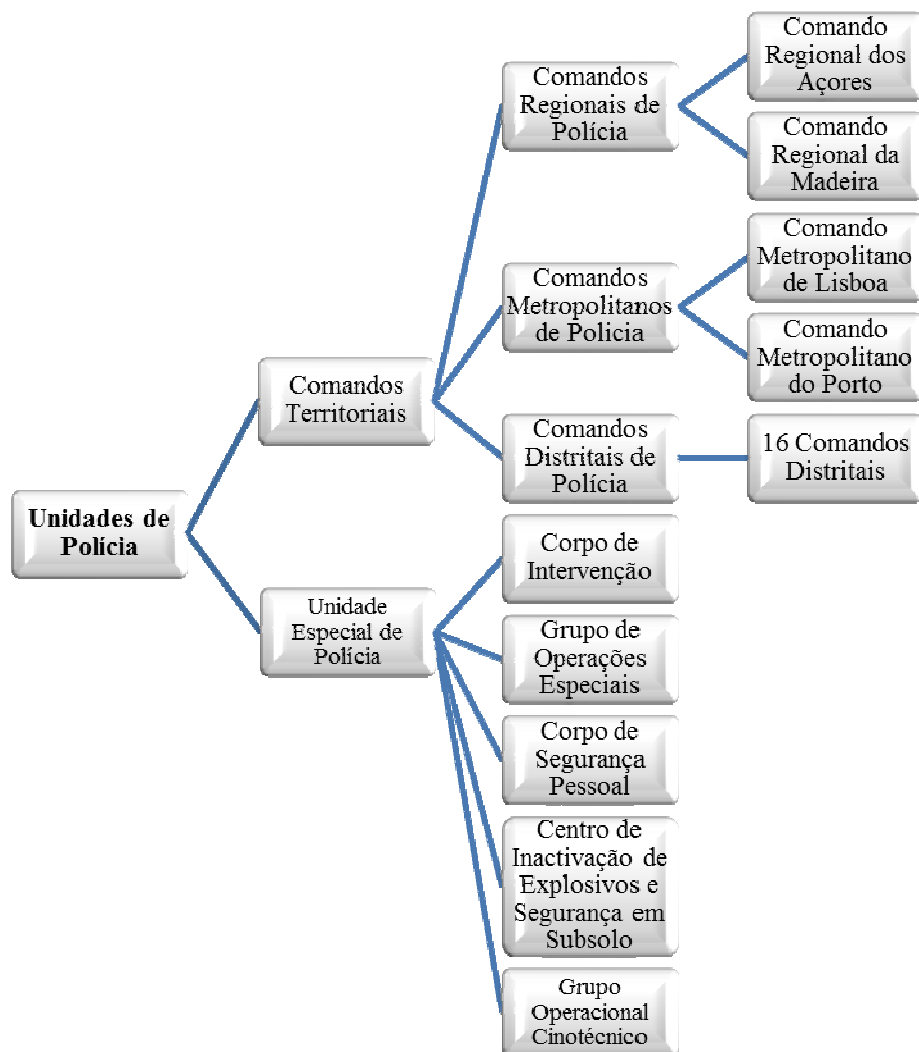


Figura 3 – Unidades de Polícia

Por último, (Figura 4) a PSP possui dois estabelecimentos de ensino, o Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna (ISCPSI), que forma os Oficiais da PSP e a Escola Prática de Polícia (EPP), onde têm lugar os cursos de Agentes e Chefes (art.º s 50.º e 51.º, LOF/PSP), de 2009.



Figura 4 – Estabelecimentos de Ensino Policial

O Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna é um instituto policial de ensino superior universitário que tem por missão formar oficiais de polícia, promover o seu aperfeiçoamento permanente e realizar, coordenar ou colaborar em projectos de investigação e desenvolvimento no domínio das ciências policiais (n.º 1, art.º 50.º, da LOF/PSP), de 2009.

A Escola Prática de Polícia é um estabelecimento de ensino policial, na dependência do Director Nacional, que tem por missão ministrar cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento e actualização de agentes, chefes e de especialização para todo o pessoal da PSP (n.º 1, art.º 51.º, da LOF/PSP), de 2009.

A PSP está organizada hierarquicamente em todos os níveis da sua estrutura (Figura 5), e o pessoal está sujeito à hierarquia de comando que estabelece, em todas as circunstâncias de serviço, relações de autoridade e subordinação entre o pessoal policial e é determinada pelas carreiras, categorias, antiguidade e precedências previstas na lei. O pessoal policial agrupa-se, por ordem decrescente de hierarquia, nas categorias de oficial de polícia, de chefe de polícia e de agente de polícia (art.º s 36.º e 37.º do Estatuto da PSP), de 2009.

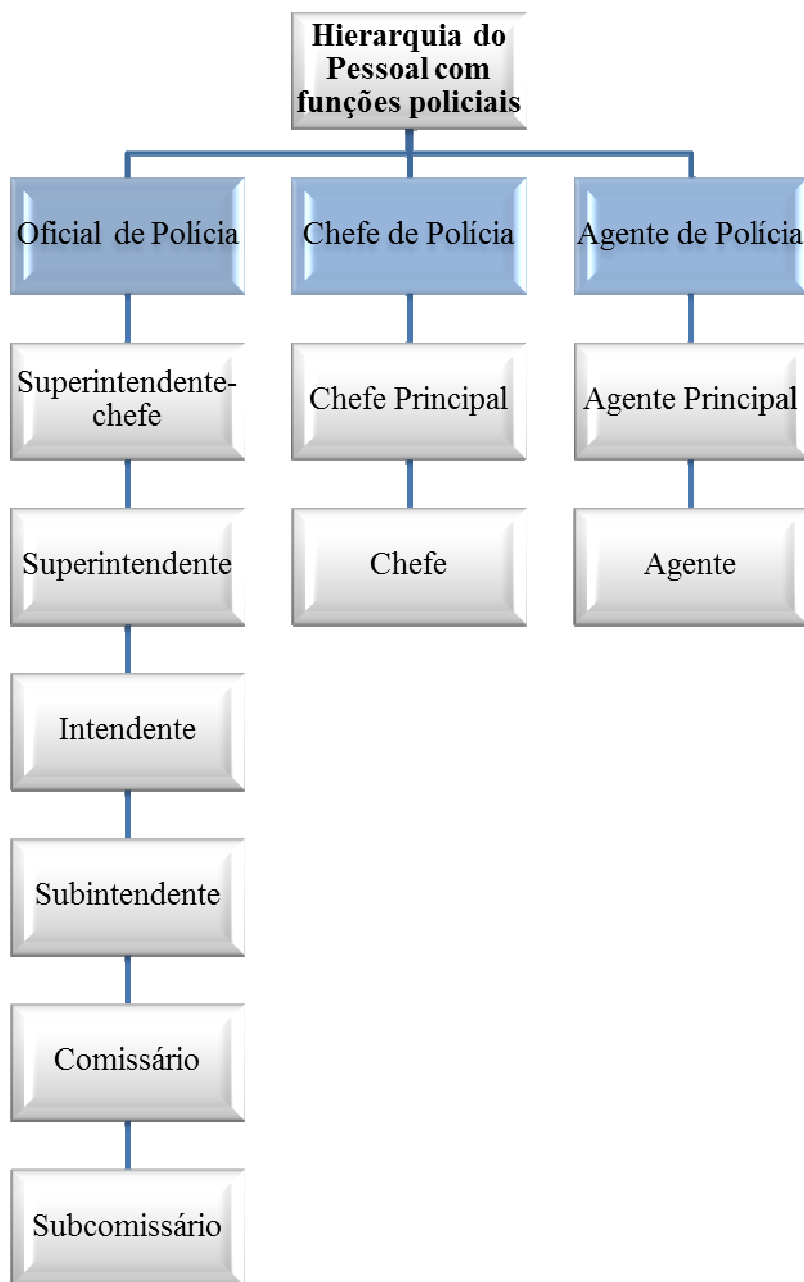


Figura 5 – Hierarquia do Pessoal com Funções Policiais

4.1. As carreiras na PSP

A carreira de agente de polícia constitui-se pelos postos de Agente e de Agente Principal. Podem ingressar no Posto de Agente os indivíduos com idade compreendida entre 20 e 25 anos, possuidores do 12.º ano de escolaridade ou equivalente, e que tenham frequentado, com aproveitamento, o curso adequado ministrado na EPP,

mediante a classificação obtida neste curso (art.º 58.º do Estatuto da PSP), de 2009. O recrutamento para o posto de Agente Principal é feito, mediante concurso de avaliação curricular, de entre Agentes com um mínimo de cinco anos de efectivo na categoria (art.º 57.º do Estatuto da PSP), de 2009. A categoria de Agente Principal tem como funções a coordenação de agentes e a responsabilidade dos resultados inerentes ao seu sector de actividade. Acresce, ainda, as funções de natureza executiva, de carácter operacional ou de apoio à actividade operacional, enquadradas em orientações definidas pela hierarquia e de complexidade variável, no âmbito dos vários domínios de actuação resultantes das missões atribuídas à PSP.

A carreira de chefe de polícia é composta pelos postos de Chefe Principal e Chefe. O recrutamento para a categoria de Chefe é feito, de acordo com os postos de trabalho existentes, de entre pessoal policial da carreira de agentes que tenha no mínimo cinco anos de serviço efectivo e conclua com aproveitamento o Curso de Formação de Chefes de Polícia (art.º 55.º do Estatuto da PSP), de 2009. A categoria de Chefe de Polícia assenta em funções de comando de esquadras, por despacho do Director Nacional, na coordenação e supervisão de pessoal da carreira de agente de polícia, e a execução de trabalhos de natureza técnica e administrativa de maior complexidade.

A Carreira de Oficial de Polícia é composta pelos seguintes postos: Superintendente-chefe, Superintendente, Intendente, Subintendente Comissário e Subcomissário. O ingresso no posto de Subcomissário é feito pelos indivíduos habilitados com licenciatura ministrada pelo ISCPSI. O recrutamento para todos os postos subsequentes da Carreira de Oficiais faz-se por concurso de avaliação curricular. Os Oficiais da PSP desempenham essencialmente três tipos de funções: comando de Unidades operacionais, assessoria técnica e docência ou formação. Atendendo a que a carreira de Oficial de

Polícia compreende um vasto número de categorias, conseqüentemente que as suas funções variam de acordo com o posto que ocupam. Analisando o topo da carreira, os cargos assentam em funções de comando e direcção superior, concretamente, funções de inspecção superior, coordenando equipas inspectivas, direcção de estabelecimentos de ensino e de comando de unidades territoriais distritais.

As categorias de base na carreira de Oficial de Polícia têm como funções a assessoria nos serviços da Direcção Nacional, nos estabelecimentos de ensino, nas unidade territoriais e na Unidade Especial de Polícia, nomeadamente em funções consultivas, de estudo, planeamento, programação, avaliação e aplicação de métodos e processos de natureza técnico policial e de índole científico.

5. Áreas de actuação da PSP

A PSP tem como missão a prevenção da criminalidade e a prática dos demais actos contrários à Lei e aos Regulamentos, prevenir a criminalidade organizada e o terrorismo (em coordenação com as demais forças e serviços de segurança), garantir a segurança das Pessoas e dos seus bens, garantir a segurança rodoviária (nomeadamente através do ordenamento, fiscalização e regularização do trânsito) e garantir a segurança nos espectáculos desportivos e equiparados.

Outra competência tem a ver com a investigação criminal que visa, sobretudo, prosseguir as atribuições que lhe forem cometidas por Lei em matéria de Processo Penal e recolher notícias dos crimes, descobrir os seus agentes, impedir as conseqüências dos crimes e praticar os demais actos conexos.

A ordem pública é mais uma especialidade da PSP, a cargo do Corpo de Intervenção, e têm como objectivo garantir a manutenção da ordem, segurança e tranquilidade pública.

Como qualquer instituição, os serviços administrativos são indispensáveis para o seu bom funcionamento e, na PSP, este tipo de serviços garante a execução dos actos administrativos emanados da autoridade competente que visem impedir o incumprimento da Lei ou a sua violação continuada e prosseguir as atribuições que lhe forem cometidas por Lei em matéria de licenciamento administrativo.

Relativamente a competências exclusivas, a PSP detém o controlo do fabrico, armazenagem, comercialização, uso e transporte de armas, munições e substâncias explosivas e equiparadas, que não pertençam às forças armadas e demais forças e serviços de segurança, e garante a segurança pessoal dos membros dos órgãos de soberania e de altas entidades nacionais ou estrangeiras, bem como de outros cidadãos quando sujeitos a situação de ameaça relevante.

Em matéria de competências especiais, a PSP, no âmbito da Segurança aeroportuária, adopta medidas de prevenção e repressão dos actos ilícitos contra a aviação civil. Como missões internacionais compreende a segurança a embaixadas e embaixadores, missões diplomáticas e no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), União Europeia (UE) e Organização para a Segurança e Cooperação na Europa (OSCE).

Para além das competências enumeradas, a PSP desenvolve programas especiais como a Escola Segura, os Idosos em Segurança, o Comércio Seguro, o Verão Seguro e a Violência Doméstica.

6. Políticas e Práticas de Formação da PSP

Face a um quadro tão complexo de intervenção, mas também às novas áreas de criminalidade, e conseqüente aprofundamento da especialização dos elementos da PSP, torna-se cada vez mais pertinente acompanhar esta evolução com formação adequada às funções desempenhadas pelo efectivo. Poncioni (2005), alerta para a diferença que existe entre o conhecimento adquirido nos estabelecimentos de ensino da Polícia e a realidade do trabalho quotidiano da polícia. A mesma autora acrescenta que, na formação inicial, os elementos da polícia são treinados, essencialmente, para aplicar a Lei e respeitar as regras internas da instituição. No entanto, diariamente a polícia é confrontada com uma diversidade de situações para as quais tem que tomar decisões que não estão necessariamente nas directrizes, procedimentos ou na Lei.

As políticas formativas devem ser um factor motivador não só dos indivíduos, mas também das próprias organizações, no sentido de colmatarem as lacunas da formação inicial.

6.1. Estrutura da formação profissional na PSP: formação inicial, de especialização, de progressão e contínua

A formação profissional na PSP, de acordo com a Norma de Execução Permanente (NEP)², de 2008, é entendida como o processo global, coerente e integrado, através do qual os elementos da PSP adquirem e/ou desenvolvem capacidades e competências para o exercício da actividade profissional, e do qual resulta a adopção de atitudes e

² Norma de Execução Permanente (NEP), RH/DEPFORM/01/01, datada de 30/04/2008, é um documento intitulado “Directiva de Base da Formação”, elaborado pelo Departamento de Formação da PSP e tem como objectivo determinar as regras das políticas formativas da instituição.

comportamentos adequados aos respectivos cargos e postos de trabalho, indispensáveis a um eficaz e eficiente desempenho profissional.

A Formação Inicial é ministrada na Escola Prática de Polícia (EPP) e no Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna (ISCPSI). Visa dotar os elementos que ingressam na carreira técnico-policial de um conjunto de competências que constituam a garantia de um eficaz e eficiente desempenho funcional e profissional e inerentes à respectiva categoria hierárquica. O processo de formação inicial é sempre objecto de avaliação e de classificação. A definição de cursos, conteúdos programáticos e respectivos regulamentos de funcionamento que se insiram no âmbito da formação inicial, são objecto de despacho do Ministro da Administração Interna por proposta do ISCPSI e EPP respectivamente, após aprovação do Director Nacional.

A Formação de Especialização visa conferir, desenvolver ou aprofundar conhecimentos e aptidões profissionais relativamente a determinada técnica ou área do saber, proporcionando o exercício especializado de funções nos correspondentes domínios. O processo de formação de especialização é sempre objecto de avaliação, aprovado em regulamento próprio e adequado a cada curso.

A Formação de Progressão é ministrada nos estabelecimentos de ensino da PSP e visa especificamente o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões profissionais considerados indispensáveis para o exercício de funções de maior complexidade e responsabilidade correspondentes a categorias hierárquicas superiores. O processo de formação de progressão é sempre objecto de avaliação e de classificação.

Finalmente a Formação Contínua, também denominada formação de actualização, visa a valorização pessoal e profissional através de uma permanente actualização de conhecimentos e competências, e procura permitir uma adequação permanente das

competências técnicas dos elementos da PSP às exigências das funções profissionais que desempenham. Este tipo de formação, para além de se desenvolver na modalidade presencial, pode também operacionalizar-se através da denominada formação à distância.

Passamos à explicitação das Políticas de Formação na PSP, nomeadamente às estratégias que a instituição utiliza para ministrar a formação que considera necessária para fazer face às necessidades encontradas, de que forma é gerida a formação, e quais os programas/fundos a que recorre para executar o seu plano de formação.

6.2. Estratégias de formação - Plano de formação - 2010

Ao analisar o Plano de Formação - 2010, redigido pelo Departamento de Formação (DEPFORM) da PSP, verificamos que existe uma preocupação permanente no aperfeiçoamento e na introdução de mecanismos com vista a melhorar a adaptação da instituição à realidade social e criminal cada vez mais complexa.

De acordo com o mesmo documento, a área técnico policial (plano de tiro, técnicas de intervenção policial e incidentes tático-policiais), é aquela onde existe um maior investimento, sobretudo no que concerne à formação contínua, através de candidaturas a programas e co-financiamento. O Plano de Formação-2010 prevê ministrar mais de 180 (cento e oitenta) mil horas de formação nestas áreas consideradas prioritárias.

A formação sobre Gestão de Ocorrências, para a qual já foram ministradas acções de formação de formadores, reveste-se de carácter primordial tendo em conta que é considerada fundamental para os elementos que desempenham a função de patrulha. A implementação de um plano instrução física regular no seio da PSP é um objectivo de

especial importância, quer em termos operacionais, quer ao nível do bem-estar físico dos efectivos da PSP.

A introdução das novas tecnologias associadas à formação, tem um carácter preponderante tendo em conta a introdução de cursos no formato de e-learning, otimizando as potencialidades da plataforma Rede Nacional de Segurança Interna (RNSI)³.

6.3. Áreas de Formação

Conforme já foi referido anteriormente, a formação técnico policial reveste-se de grande importância nos objectivos de formação da PSP. Neste contexto, e conforme está referido no Pano de Formação - 2010, a PSP visa investir na formação em Investigação Criminal, Trânsito, Técnicas de Intervenção Policial, Gestão de Ocorrências, Cursos de Especialização da Unidade Especial de Polícia, e Plano de Formação de Tiro.

Para além da formação nas áreas mencionadas, a PSP privilegia e investe na Formação Pedagógica de Formadores, para a qual é certificada para o efeito nas Missões Internacionais, no sentido de capacitar os elementos no desempenho de funções de cariz humanitário e actividade desportiva, onde a instituição tenta aliar a prática desportiva às exigências operacionais.

³ Rede Nacional de Segurança Interna – É a plataforma informática utilizada pela PSP, a qual é supervisionada pelo Ministério da Administração Interna.

6.4. Gestão da formação na PSP – o Programa Operacional Potencial Humano (POPH)

Considerando a aplicabilidade do POPH no que respeita à formação, a PSP tem realizado diversas acções de formação com o intuito de atingir os objectivos pretendidos.

Ao longo da explicação dos objectivos, da estrutura e do funcionamento deste Programa passamos a explicar de que maneira a PSP tem usufruído deste projecto, com vista ao aumento das qualificações, não só dos seus colaboradores como da própria instituição

O POPH compreende o período (2007 -2013), como sendo um ciclo de programação de fundos estruturais baseado numa política comunitária de coesão, visando potenciar os recursos financeiros comunitários e nacionais envolvidos.

Em Portugal as orientações tendo por base a programação da intervenção estrutural comunitária do POPH encontram-se manifestas no Quadro de Referência Estratégicos Nacional (QREN).

No que concerne ao Tema Potencial Humano, o QREN (2009), esclarece que o programa assenta numa linha orientadora, isto é, “Potencial humano com prioridade para intervenções no âmbito do emprego privado e público, da educação e formação e da formação avançada, promovendo a mobilidade, a coesão social e a igualdade de género, num quadro de valorização e aprofundamento de uma envolvente estrutural propícia ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação” (p.6). Sem dúvida que com este esclarecimento por parte do QREN, Portugal têm obrigação de realizar um investimento na qualificação dos recursos humanos das empresas públicas e privadas,

bem como nas várias instituições para que seja atingido os objectivos de crescimento e coesão desejados para a sociedade portuguesa.

6.4.1. Estrutura do Programa Operacional Potencial Humano

O POPH é o programa que materializa a agenda temática para o potencial humano incluído no QREN, documento programático e orientador que enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013.

O programa estrutura-se em torno de dez Eixos Prioritários (EP), que operacionalizam modalidades formativas: EP-1) Qualificação Inicial; EP-2) Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida; EP-3) Gestão e Aperfeiçoamento Profissional; EP-4) Formação Avançada; EP-5) Apoio ao Empreendedorismo e à Transição para a Vida Activa; EP-6) Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social; EP-7) Igualdade de Género; EP-8) Algarve; EP-9) Lisboa; EP-10) Assistência Técnica.

Tal como em outros aspectos da sociedade, a formação, seja ela de que natureza for, provoca impactos positivos no desenvolvimento sustentável das sociedades em geral e das instituições/empresas em particular.

De acordo com o POPH, Portugal enfrenta dois grandes desafios relativamente a esta problemática: i) por um lado tem que assegurar o aumento do número de indivíduos que usufruem da formação, quer inicial, quer contínua; ii) por outro, tem que se certificar que esse investimento na formação é qualitativo, isto é, tem que aumentar a eficácia e a credibilidade do investimento destinados a essas políticas.

Um dos grandes objectivos do POPH é incrementar as acções de formação-acção, para que sejam garantidos o desenvolvimento de competências dos indivíduos e, sobretudo, das empresas e organizações. Conforme vem referido no documento, “As

vias de educação e formação de natureza profissionalizante assumem uma relevância fundamental na produção e disseminação de competências adaptadas às exigências de modernização das empresas e, por essa via, ao reforço da sua competitividade” (p.79).

No sentido de reforçar esta linha orientadora, este programa acrescenta, ainda que, “o apoio à formação, associado a processos de modernização organizacional, direccionado para a promoção da capacidade de inovação, gestão e modernização produtiva das empresas e outras organizações, dão um contributo claro à prioridade QREN, de aumentar a competitividade das empresas e dos territórios.” (p.80).

A PSP, ao longo deste período, tem tentado dar resposta a estes objectivos, proporcionando aos seus elementos diversas formações de vária natureza, no sentido de satisfazer as orientações fornecidas pelo POPH e, também, as suas necessidades.

6.5. Formação co-financiada pelo POPH/2010

Para o ano de 2010 a PSP recorreu ao POPH para proporcionar aos seus elementos formação adequada de acordo com o diagnóstico de necessidades. Ao consultar o Portal de Formação da PSP, através da intranet⁴, verificamos que existe formação que é da responsabilidade, exclusiva, da Direcção Nacional (DN) da PSP, e outra da responsabilidade dos Comandos Distritais de Polícia.

A DN da PSP tem responsabilidade na gestão e aplicação dos cursos de Comando e Liderança, Técnicas de Relacionamento Interno, Comunicação Organizacional, Gestão de Projectos Policiais, Contabilidade Pública, Segurança Privada, Segurança Rodoviária (condução defensiva), Investigação Criminal, Gestão do Local do Crime, Investigação

⁴ O Portal da Formação da PSP foi consultado na intranet da instituição através do endereço – <http://formacao.rnpsp.pt/Lists/Announcements/DispForm.aspx?ID=1488Source=http%2Fformacao%2F> a 12 de Julho de 2010.

de Acidentes de Viação, Regime de Contractos Públicos, Informações Policiais e Prevenção da Criminalidade, Licenciamento, Peritagens e Fiscalização de Explosivos, Licenciamento, Peritagem e Fiscalização de Armas e Cifra e, ainda, em Exploração de Comunicações.

Os Comandos Distritais de Polícia são responsáveis por gerir e ministrar formação em Direito Policial, Código da Estrada e Legislação Complementar, Policiamento de Proximidade, Gestão de Ocorrências, Técnicas de Intervenção Policial e Gestão de Manutenção de Material de Comunicações e utilizadores SIRESP⁵.

7. Síntese do capítulo

O primeiro capítulo deste trabalho, dedicado à Polícia de Segurança Pública, apresentou o conceito de Polícia, caracterizou a instituição, bem como as políticas e as práticas de formação que a PSP promove para fazer face às exigências impostas pela rápida evolução e alterações que a sociedade determina em matéria de segurança pública.

Através das leituras realizadas e da abordagem da legislação em vigor no nosso país, verificamos que o conceito de Polícia se refere à defesa e legalidade democrática do Estado de direito e, sobretudo, visa garantir a segurança interna e os direitos dos cidadãos.

A existência de uma “polícia” na vida de uma sociedade é um factor essencial para manter a ordem e garantir o exercício dos direitos fundamentais dos seus cidadãos. Desde os povos mais longínquos até à actualidade, constata-se a presença de pessoas/organizações com poderes especiais que asseguram os poderes legislativos,

⁵ SIRESP – Sistema Integrado das Redes de Segurança e Emergência de Portugal.

executivos e judiciais. Torna-se evidente e fundamental a manutenção da ordem e das regras sociais na evolução e construção das sociedades, a qual é assegurada com a existência de uma polícia.

Atendendo à natural evolução das sociedades, a polícia tem por obrigação adaptar-se e ajustar os seus procedimentos e condutas a essas evoluções. No caso português, o Corpo de Polícia Civil de Lisboa e Porto foi adquirindo competências e foi continuamente adaptado à evolução da vida nas grandes cidades.

A polícia sempre esteve dependente do poder político da época. Actualmente a PSP responde ao Ministério da Administração Interna, e exerce a sua função de acordo com a legislação em vigor e as normas que o Estado determina, tendo sempre como princípio a defesa dos direitos fundamentais dos cidadãos e o bom funcionamento das instituições democráticas. Neste contexto normativo, a PSP possui diversas atribuições para garantir a ordem e tranquilidade públicas e a segurança e protecção de pessoas e bens.

Tratando-se de uma instituição com um número considerável de funcionários, a organização hierárquica da PSP é fundamental para o bom funcionamento interno e para a eficácia das atribuições que lhe estão cometidas. A estrutura é outro aspecto elementar para a sua actividade de acordo com os objectivos institucionais e valorização dos serviços e dos seus funcionários.

Não obstante, a importância dos vários departamentos e serviços contemplados neste estudo e relativos à orgânica da PSP, foi dado especial relevo aos estabelecimentos de ensino adstritos a esta organização, cujo papel é fundamental para a formação e actualização profissional. A PSP é detentora do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna e da Escola Prática de Polícia que, para além de ministrarem a formação inicial dos Oficiais, Chefes e Agente de Polícia, são responsáveis pela

formação contínua dos elementos pertencentes à instituição. Em síntese, a PSP, através das suas políticas de formação, difunde procedimentos e estratégias que visam dotar os seus elementos de mais conhecimentos e competências para a boa execução das suas funções. Face às exigências sociais e políticas da instituição, a formação tem um papel preponderante, quer na vida interna do seu bom funcionamento, quer na motivação dos seus elementos para as funções que lhe estão confiadas.

A PSP está atenta à evolução da sociedade e mune-se de mecanismos e estratégias de aperfeiçoamento no que concerne aos procedimentos dos seus elementos. Para tal, recorre a programas de financiamento de formação para, dessa forma, a eficácia estar associada à eficiência nesta área da formação. Nos últimos anos, a PSP tem apresentado diversos projectos de formação no âmbito do POPH, que têm resultado num acréscimo significativo no que respeita ao aumento das qualificações técnicas dos elementos.

CAPÍTULO II - “EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, UM CAMPO E UMA PROBLEMÁTICA”

1. Educação e Formação de Adultos - Conceito e práticas

Ao utilizarmos, como título deste primeiro capítulo do presente estudo, o título de uma obra incontornável de Canário (1999), queremos, sobretudo, destacar a polissemia do conceito, que integra diversas modalidades educativas que, neste território da educação, podem ser consideradas. De acordo com o autor, a Educação de Adultos tem vindo, ao longo das últimas décadas, a assumir uma pertinência considerável, não só no domínio político como também ao nível social.

Segundo Finger (2001, citado em Canário & Cabrito, 2005), a educação de adultos corresponde a movimentos sociais, a uma vontade de mudar a sociedade, de que são exemplo a alfabetização, a inclusão de adultos na sociedade, a formação operária, as lutas sindicais, a mudança social e os movimentos de justiça” (p.16-17).

Num mundo marcado por diversas transformações, a educação de adultos pode desempenhar um papel essencial e especializado no sentido de proporcionar a todas as pessoas os meios que permitam a sua construção multidimensional, num quadro em que ganham relevo a promoção da democracia, da justiça, da cidadania, da igualdade e da participação, como esclarece Estevão (2001).

Neste sentido, torna-se importante a existência de uma interligação eficaz entre os sistemas formal e não formal, tendo em vista a criação de uma sociedade educativa em resultado da articulação entre as tradicionais instituições de ensino e educação e as estruturas (directa ou indirectamente) promotoras de educação - as organizações da

sociedade civil, os sindicatos, os movimentos sociais, as empresas enquanto locais de trabalho, entre outros.

Para que a educação de adultos aconteça ao longo da vida, ela terá que ser considerada como um direito, acompanhado por medidas que favoreçam o seu exercício, potenciando os seus contributos para uma cidadania informada e tolerante, a autonomia, o sentido de responsabilidade, o reforço da capacidade de fazer face às transformações da economia, da cultura e da sociedade, a coexistência, a tolerância e a participação consciente e criativa.

1.1. Tendências e Práticas de Educação e Formação de Adultos. Visão e acção de organizações não-governamentais

Tal como vimos no ponto anterior, a Educação e Formação de Adultos apresenta-se como uma área que desempenha vários papéis, contudo, aquele que assenta melhor, tendo em conta o seu conceito propriamente dito, é a prática, ou as várias práticas, que estão associadas à aprendizagem e à formação nesta faixa etária.

A actualidade, e a necessidade de investir neste campo educativo, levou a que algumas organizações não-governamentais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), e o Banco Mundial (BM) começassem, a partir dos anos 60, de forma singular ou em articulação, a definir e a implementar políticas educativas, assentes nas teorias do capital humano, (Finger & Asún, 2001).

De acordo com Finger (2001, citado por Canário & Cabrito, 2005), na visão destas organizações a educação de adultos é considerada, antes de mais, como um

movimento social, pelo que “deve fazer-se uma educação permanente para o desenvolvimento da sociedade, de modo a que o progresso técnico e a cultura beneficiem todos os seres humanos” (p.18).

No caso da United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), no âmbito da sua missão, encontra-se a de promover a expansão e a melhoria da qualidade da educação, entendida como direito fundamental do indivíduo e instrumento essencial para uma política de diálogo entre os cidadãos e os Estados. O lema “Educação Para Todos”, introduzido pela UNESCO, implica o combate às discriminações no acesso ao ensino e à educação contínua ao longo da vida, como meio de melhorar a adaptação às transformações do mundo actual.

Desde a sua criação, em 1945, a UNESCO tem realizado um trabalho importante na educação a nível mundial, no aconselhamento técnico, na edição de documentos normativos, na realização de projectos inovadores, na criação de competências ao nível governamental, agindo, através de peritos, na sociedade civil e das comunidades.

Empenha-se, ainda, na publicação de material formativo, na realização de conferências internacionais, na partilha de informação, na construção de redes de trabalho e no estímulo à cooperação internacional para a educação, assegurando que os programas multilaterais e bilaterais reflectam os objectivos e as suas prioridades.

Os estreitos elos de ligação que a Organização estabelece, em 191 países, com os Ministérios de Educação e outros parceiros, constitui um modo de pressão para uma aplicação efectiva dos princípios defendidos.

1.2. A Educação e Formação de Adultos e o mundo do trabalho

A Educação e Formação de Adultos tem uma responsabilidade acrescida, sobretudo no que respeita ao mundo profissional, isto porque, para se aprender um determinado ofício, é indispensável recorrer à aquisição de competências relacionadas com a respectiva área laboral.

A Revolução Industrial reacendeu a ênfase deste campo educativo, uma vez que com o surgimento de novas profissões e a introdução de máquinas para a realização de tarefas que, até ao momento, estavam dependentes da capacidade do homem, obrigou a que os operários das fábricas e das indústrias recorressem à formação profissional para conseguirem laborar com os novos equipamentos e dar resposta às exigências profissionais. Finger (2001, citado por Canário & Cabrito, 2005), sustenta esta ideia alegando que “a educação de adultos adaptou-se à evolução do mundo do trabalho, à evolução das profissões, da indústria e entrou na área do *management*, área onde ela não estava presente anteriormente; entrou também no mundo do lazer e tornou-se num produto de consumo, o que era uma posição totalmente oposta à ideia inicial: não se consumia educação, dava-se educação para mudar a sociedade”, (p.19).

Canário (1999), reforça esta ideia, defendendo que “*a experiência* nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua auto-construção como pessoa” (p. 109). Sobre esta temática, outros autores, como é o caso de Barth (1994, citado por Canário, 1999), acrescenta que “aprender significa atribuir um sentido a uma realidade complexa e essa construção de sentido é feita a partir da história cognitiva, afectiva e social de cada sujeito”, (p. 110).

É a partir destas ideias-chave que Canário (1999), nos fala da ruptura entre um modelo decadente de formação de adultos, caracterizado pela “aplicação da teoria na prática”, para um modelo emergente, “dos saberes adquiridos por via experiencial”, (p.111). O autor propõe que este novo entendimento seja operacionalizado e que, sobretudo, sirva para reconhecer experiências vividas que possam ser transportadas para outras situações do quotidiano, para que o indivíduo veja valorizadas as suas aprendizagens, tenham sido elas adquiridas em qualquer contexto. O objectivo é que as competências sejam reconhecidas, uma vez que o adulto já as possui, independentemente da maneira como as adquiriu.

Esta proposta de Canário não é nova. Segundo o que afirma, já Lindeman (1926), identificou, pelo menos, cinco pressupostos-chave para a educação de adultos e que, mais tarde, se transformaram em suporte de práticas e de pesquisas. Hoje, esses pressupostos fazem parte dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem dos adultos e defendem vários princípios. Primeiro, que os adultos são motivados a aprender à medida que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto, este é um pressuposto fundamental para se organizarem actividades de educação de adultos. Um segundo princípio defende que a orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida, por isso as unidades apropriadas para organizar o seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não as “disciplinas”. O mesmo autor acrescenta que a experiência é a fonte mais rica para o adulto aprender, pelo que o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências. Diz, ainda, que os adultos têm uma profunda necessidade de serem auto dirigidos, daí que o papel do professor é envolver-se num processo de mútua investigação com os alunos, e não, apenas, transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los. Por último, as diferenças

individuais entre pessoas crescem com a idade, por isso, segundo Lindeman, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

2. A Aprendizagem ao Longo da Vida

O “Memorando Sobre Aprendizagem ao Longo da Vida” (2000)⁶, aborda esta problemática da seguinte forma: é “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”, (p.3).

Os principais objectivos da Aprendizagem ao Longo da Vida são a promoção da cidadania e o fomento da empregabilidade, sendo entendida como uma prioridade da política europeia, e que expressa a preocupação de “alcançar um crescimento económico dinâmico, reforçando simultaneamente a coesão social” (Pires, 2005, p. 29).

No Memorando Sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), os conceitos de cidadania activa, articulada com a participação em todas as esferas da vida social e económica, e de empregabilidade, enquanto a “capacidade de assegurar um emprego e de o manter” (p.8), constituem os dois objectivos principais, que “estão dependentes da existência de competências e conhecimentos adequados e actualizados, indispensáveis à participação na vida económica e social”, (p.8).

Desta forma, a aprendizagem ao longo da vida é perspectivada como um processo “contínuo ininterrupto” que considera, por um lado, a dimensão temporal da

⁶ Documento de trabalho dos serviços da Comissão da União Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida*. Bruxelas

aprendizagem (*lifelong*) e, por outro, a multiplicidade de espaços e contextos de aprendizagem (*lifewide*).

O documento destaca a necessidade de linhas orientadoras da aprendizagem e, para tal, aponta seis mensagens chave. A primeira delas refere-se as novas competências básicas para todos. Tem por objectivo garantir o acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada da sociedade do conhecimento. Deste modo, há necessidade de transformação e de actualização de um perfil de competências básicas, que deve ser definido a partir de requisitos mínimos, tais como competências de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), línguas estrangeiras, a cultura tecnológica, o espírito empresarial e as competências sociais, para além das competências básicas em literacia e numeracia. O apelo às novas competências objectiva, ainda, a necessidade de desenvolvimento de competências genéricas, tais como aprender a aprender, adaptar-se à mudança, compreender e descodificar informação complexa, capacidade de resolver problemas, justificadas pelas exigências dos empregadores/ formadores para fazer face a novos desafios e situações. Em síntese, esta primeira mensagem chama a atenção para o domínio das competências básicas para todos, enquanto estrutura de base a partir da qual se poderão realizar as novas aprendizagens ao longo da vida, pois as exigências e as mudanças rápidas no contexto profissional, através da modernização das empresas e do impacto tecnológico, obrigam os trabalhadores a estarem atentos às suas competências profissionais e, sobretudo, às actualizações necessárias para a eficácia e qualidade do seu desempenho profissional.

A segunda mensagem refere-se ao investimento em recursos humanos. Tem como objectivo aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, de

modo a dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos. A ideia-chave que daqui se retira é a de que a necessidade de aumentar o investimento em recursos humanos exige “uma cultura de responsabilidades partilhadas e para modalidades claras de co-financiamento de participação em acções de aprendizagem ao longo da vida” (p.14).

A inovação no ensino e na aprendizagem visa desenvolver métodos de ensino e de aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem, ao longo e em todos os domínios da vida. Esta mensagem chama a atenção para a mudança de representações relativas à aprendizagem, salientando os diferentes contextos e métodos de aprendizagem que deverão evoluir e adaptar-se aos interesses, necessidades e exigências dos indivíduos e dos grupos, no contexto de uma sociedade do conhecimento multicultural.

No que respeita à valorização das aprendizagens, tem como objectivo primordial melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados, a participação e os resultados da aprendizagem, em especial a aprendizagem não-formal e informal.

Outro aspecto que configura outra das mensagens refere a repensar as acções de orientação e consultoria, e procura assegurar o acesso facilitado de todos a informações, bem como o aconselhamento de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida.

Relativamente ao aproximar a aprendizagem dos indivíduos – a sexta mensagem - tem como objectivo providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas próprias comunidades e, ainda, se necessário, apoiadas em estruturas TIC.

3. Globalização e organizações aprendentes

Na opinião de Rodrigues (1997, citado por Pires, 2005), “actualmente assistimos à emergência da sociedade do conhecimento e da informação, baseada na rápida evolução das tecnologias da informação, caracterizada pelo uso sistémico e intensivo da informação, do conhecimento, da ciência e da cultura” (p.43). Os efeitos desta sociedade conduzem a uma reorganização social, que se faz sentir quer ao nível produtivo, quer ao nível da educação e da formação. Deste modo, as pessoas têm uma maior facilidade de acesso às mais diversas fontes de informação, o que facilita a Aprendizagem ao Longo da Vida. Como afirma a autora Pires (2005), “a consideração da aprendizagem como uma necessidade permanente (...), como um meio de prevenir a exclusão social e atenuar as desigualdades entre grupos, é cada vez mais relevante no actual contexto” (p.80), ou seja, na era da globalização.

A globalização, que surgiu como consequência do desenvolvimento tecnológico da nossa sociedade, é acompanhada não só pela flexibilidade do capital e dos mercados de trabalho, como também pela introdução de novas formas de informação e comunicação. Uma das consequências deste fenómeno é o aumento da competitividade e a exigência de uma maior flexibilidade que, ao nível das empresas, se traduz na adopção de novas formas de organização, caracterizadas pela redução das escalas de produção Edwards (1997, citado por Pires, 2005).

Embora a globalização esteja, segundo Guiddens (2004), normalmente associada às mudanças no seio de grandes sistemas (p.e. o das telecomunicações), os seus efeitos fazem-se também sentir, de forma activa, a nível privado. Este fenómeno está a mudar as nossas experiências quotidianas, pois “à medida que as sociedades em que vivemos sofrem profundas transformações, as instituições que antigamente as sustentavam

tornaram-se obsoletas” (p. 61). As consequências da globalização são amplas, afectando todos os aspectos do mundo social, mas, mesmo assim, não se conseguem prever todas as suas consequências.

Para Pires (2005), “as novas exigências da economia pós-industrial deram origem a transformações significativas ao nível do sistema produtivo, das formas de organização do trabalho e das empresas”, (p.44). Neste contexto de globalização, as tendências identificadas nas empresas dizem respeito ao aumento da capacidade de adaptação e flexibilidade, o que implica uma reorganização das formas tradicionais de produção e organização laboral. Os novos desafios, com os quais as empresas se deparam, implicam um maior desenvolvimento dos recursos humanos, tecnológicos e organizacionais que as constituem. Tendo em conta o aparecimento deste novo paradigma organizacional, exigem-se, cada vez mais, maiores competências pessoais e uma maior integração dos conhecimentos, quer formais, adquiridos em escolas ou outras instituições que reconheçam os conhecimentos adquiridos, quer informais, adquiridos ao longo da vida. Graças à aquisição e aperfeiçoamento destas competências, é possível responder mais fácil e rapidamente a situações imprevistas.

Foi neste contexto que surgiu o conceito de organização aprendente, aquela que prevê as contingências externas, as integra no seu processo de aprendizagem e estimula as pessoas a explorarem as suas capacidades. As organizações que aprendem reactivam, constantemente, a capacidade de aprender dos indivíduos, de modo a que se adaptem ao meio envolvente. De acordo com Garvin (2001), as organizações aprendentes devem ser habilidosas em cinco actividades principais: i) resolução sistemática de problemas; ii) experimentação; iii) aprendizagem com a experiência; iv) observação e aprendizagem com os outros; e v) transferência e divulgação dos conhecimentos por toda a

organização. Estas actividades são praticadas por muitas organizações, mas apenas algumas apresentam um nível de êxito significativo.

Embora nem todas as organizações sejam aprendentes, podem sempre tornar-se, mas, para isso, devem ter em conta alguns aspectos. O autor que temos vindo a citar, Garvin (2001), refere algumas condições. Primeiro devem dar um maior enfoque à formação, ao nível dos estágios, da auto-formação, da experiência e do desenvolvimento de tarefas. Um segundo aspecto a ter em consideração refere-se à organização de uma curiosidade intelectual permanente, através da adopção do modelo de *benchmarking*, de consultores e de novos recrutamentos e, também, do conhecimento do sistema, o que pode, por um lado, travar a aprendizagem e, por outro, favorecer a criação e transmissão do saber. O mesmo autor defende que é importante, também, a promoção da aprendizagem colectiva, através de trabalhos de equipa e de novos sistemas de normas que proporcionem o desenvolvimento da criatividade. Para além de tudo isto, é igualmente importante conceber sistemas e métodos para capitalizar e transmitir os conhecimentos úteis, ao nível humano, tecnológico e organizacional.

Na teoria, o modelo ideal seria o de organizações que respeitassem estes aspectos, mas, na prática, muitas vezes isto não acontece pois os sistemas de educação e formação não conseguem responder, atempadamente, a todas as necessidades sentidas nas estruturas organizacionais. Posto isto, é necessário promover novas formas de aprendizagem organizacional, o que implica uma actualização das metodologias e dos conceitos, (Pires, 2005).

Neste sentido, pode dizer-se que hoje em dia, vivemos numa sociedade baseada no conhecimento, em constante mudança a todos os níveis, pelo que todos os indivíduos devem manter-se actualizados por uma questão de sobrevivência profissional. Mas o

que é válido para os indivíduos, acerca da permanente actualização de conhecimentos, também o é para as organizações. As organizações devem criar as condições necessárias para que os seus operários se sintam motivados a adquirir novos conhecimentos e a desenvolver novas competências, no sentido de melhorar a produção da organização Edwards (1997 citado em Pires, 2005). Devem, pois, estimular os seus empregados a desenvolver trabalhos em equipa, a realizar pesquisas autonomamente. Ou seja, as organizações devem ajudar os operários a estarem activos, porque só deste modo o trabalho por eles realizado terá mais qualidade e será feito muito mais rapidamente e com um maior empenho por parte dos empregados.

Em síntese, podemos concluir que nenhuma mudança organizacional pode ocorrer sem que existam mudanças profundas nas formas de pensar e de interagir entre as pessoas, ou seja, as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. Para tal, é necessário, tal como já foi referido anteriormente, que os indivíduos se sintam motivados para adquirirem novos conhecimentos, ou para actualizarem os que já possuem, ao longo da sua vida, de modo a poderem fazer face às novas exigências da sociedade actual, da sociedade do conhecimento.

4. Síntese do capítulo

No segundo capítulo da presente dissertação, que intitulámos de “Educação e Formação de Adultos, um campo e uma problemática”, foram desenvolvidos três grandes pontos que, considerámos, se complementem e permitem contextualizar a problemática da Educação e Formação de Adultos, por referência aos propósitos desta investigação. Num primeiro ponto definimos o(s) entendimentos(s) que podem ser assumidos neste campo educativo, bem como as formas que pode assumir. Neste

contexto, abordámos a dimensão global que esta problemática está a assumir, e que se torna mais evidente quando organizações da sociedade civil e transnacional o tomam como propósito da sua acção e da sua intervenção. A relação que, recorrentemente, é proposta entre o conceito de educação de adultos e o mundo do trabalho foi igualmente trabalhada, na medida em que, na nossa opinião, configura uma entrada de análise que não podemos excluir, por ser tão presente na sociedade contemporânea.

A Aprendizagem ao Longo da Vida traduz um outro ponto da revisão da bibliografia que contemplamos. Neste sentido, colocamos em evidência diversas práticas associadas à formação de adultos, bem como as implicações sociais da formação permanente. A formação estabelece uma relação causa efeito entre a aquisição de competências em contexto laboral e os saberes adquiridos por via da experiência. Sobre este ponto de vista, as competências evidenciadas pelos adultos devem ser reconhecidas independentemente da maneira como as adquirem.

Seguidamente, abordámos a Aprendizagem ao Longo da Vida. Através das leituras realizadas verificamos que, na generalidade, os autores reconhecem a aprendizagem como um factor promotor de mais conhecimento, mais aptidões e competências. Por conseguinte, a aprendizagem ao longo da vida contribui activamente para o crescimento económico, reforçando a coesão social e fomentando a empregabilidade dos cidadãos. O lema das competências básicas para todos, como defendem alguns autores especialistas nesta área, tem como objectivo a participação sustentada na sociedade do conhecimento, a qual assenta nas rápidas mudanças no contexto profissional e no investimento dos recursos humanos.

Por último, a globalização e organizações aprendentes apresentou-se como outro ponto fundamental para dar seguimento à nossa linha de pensamento. Todos nós

reconhecemos que a sociedade se encontra num constante processo de transformação, não só pelo uso sistémico das informações, mas também pela facilidade no acesso ao conhecimento. A globalização apresenta-se como factor “responsável” pelas rápidas transformações que assistimos nos dias de hoje, em todos os aspectos das nossas vidas. Concretamente, nesta área da formação, a globalização promove a flexibilidade dos diversos agentes no mercado de trabalho, quer seja a nível individual quer seja ao nível das organizações. A formação é entendida como o elo de ligação entre o aumento do conhecimento dos indivíduos e a evolução das organizações no mercado de trabalho, gerando, assim, organizações aprendentes que utilizam a formação em dois sentidos: por um lado, para aumentar as competências dos seus funcionários, tornando-os mais habilitados e produtivos para as suas funções; por outro, para melhorar a intervenção da própria organização no mercado de trabalho, tornando-a mais competitiva e assertiva nos seus objectivos estratégicos.

CAPÍTULO III - DA APRENDIZAGEM À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Conceito de aprendizagem e desempenho dos intervenientes

A aprendizagem propicia a adaptação do indivíduo a uma situação concreta, pressupondo a integração estruturante da situação e a compreensão da mesma. Aprender é, como salienta Pires (2005), situar-se, ou seja, adaptar-se a si próprio, ao mundo dos objectos e das pessoas, de forma integrada e original, permitindo passar de uma situação de apenas “estar-no-mundo”, para uma situação de “estar-no-mundo-para-alguma-coisa”, (p.57-58).

A aprendizagem é, pois, um requisito básico e essencial que permite a adaptação e integração social, profissional e estatutária do indivíduo. Utilizando as suas estruturas sensório-motoras, cognitivas, afectivas e linguísticas para aprender, o indivíduo acrescentar mais-valia à sua prestação, atingir estádios mais elaborados de evolução (percurso), o que lhe proporciona, em simultâneo, um dado reconhecimento.

A aprendizagem está inevitavelmente ligada à história do Homem, à sua construção enquanto ser social com capacidade de adaptação a novas situações. Desde sempre se ensinou e aprendeu, de forma mais ou menos elaborada e organizada. Desde o início do séc. XX, com os avanços da Psicologia enquanto ciência, começaram a surgir explicações para a aprendizagem. Contudo, este estudo não se processou de forma uniforme e concordante. O estudo da aprendizagem centrou-se em aspectos diferentes, de acordo com as diversas correntes da Psicologia e com as diferentes perspectivas que cada uma defendia.

Dentro destas distintas abordagens as que adquiriram maior relevo foram as comportamentalistas, as cognitivistas e as humanistas.

No caso das teorias comportamentalistas, também designadas de behavioristas, a aprendizagem é vista como a aquisição de comportamentos expressos, através de relações mais ou menos mecânicas entre um estímulo e uma resposta, sendo o sujeito relativamente passivo neste processo. Já no que se refere às cognitivistas, a aprendizagem é entendida como um processo dinâmico de codificação, processamento e recodificação da informação. O estudo da aprendizagem centra-se nos processos cognitivos que permitem estas operações e nas condições contextuais que as facilitam. O indivíduo é visto como um ser que interage com o meio e é graças a essa interação que aprende. Finalmente, para os humanistas, a aprendizagem baseia-se, essencialmente, no carácter único e pessoal do sujeito que aprende, em função das suas experiências únicas e pessoais. “O sujeito que aprende tem um papel activo neste processo, mas a aprendizagem é vista muitas vezes como algo espontâneo”, (Pires, 2005), (p.93).

Estas distintas perspectivas sobre a aprendizagem conduziram a diferentes abordagens e conceitos. No entanto, estas diferenças não devem ser encaradas como um problema, mas, antes, como uma vantagem, já que possibilitam uma visão mais abrangente, não reduzindo a explicação da diversidade deste processo a uma única teoria.

Lewin, (s.d., citado em Alarcão & Tavares, 1992), refere que “actualmente a aprendizagem é vista como um processo dinâmico e activo, em que os indivíduos não são simples receptores passivos, mas sim processadores activos da informação”, (p.100). Conforme defendem os autores, todos os indivíduos, à sua maneira, e tendo em

conta as suas características pessoais, são capazes de “aprender a aprender”, isto é, capazes de encontrar respostas para situações ou problemas, quer mobilizando conhecimentos de experiências anteriores em situações idênticas, quer projectando no futuro uma “ideia” ou “solução” que existe no presente, interagindo com os estímulos (situações e problemas) de uma forma pessoal.

1.1. A pertinência das competências no domínio da aprendizagem

São vários os autores que definem o conceito de competência, como é caso de Montmollin (1984, citado em Carré & Gaspar, 1999), que nos diz que é “um conjunto estabilizado de saberes e de saber-fazer, de conduta tipo, de procedimentos padrão, de tipos de raciocínio que se podem utilizar sem uma aprendizagem nova” (p. 76). Para Malglaive (1990, citado por Carré & Gaspar, 1999), a competência é um saber em uso e formalização, o que lhe atribui dois aspectos complementares. Apresenta-se, portanto, como uma estrutura dinâmica cujo motor não é nada mais do que a actividade. Carré & Gaspar (1999) acrescenta uma outra definição de competência, como sendo “o que permite agir e/ou resolver problemas profissionais de forma satisfatória num contexto particular, ao mobilizar diversas capacidades de maneira integrada”, (p. 83).

Para enfrentar as exigências de qualidade e inovação não basta ter apenas conhecimento. Os indivíduos têm de ser competentes nas suas funções. Esta ideia é reforçada por Carré & Gaspar (1999), que alerta que a competência profissional tende a tomar um primeiro plano nas preocupações das empresas e dos indivíduos. O mesmo autor defende que “O capital de competências torna-se necessário para gerir da melhor forma a sua mobilidade profissional e a sua empregabilidade”, (p.363).

A formação desempenha um papel em contexto profissional que, de acordo com Estevão (2001), promove mais competências aos funcionários, numa lógica cumulativa que pressupõe, além do mais, “a separação entre o mundo da formação e da aprendizagem e o mundo do trabalho, concebendo, simultaneamente, organizações reprodutoras de formação instrumental” (p.196). Também Correia (1998, citado em Estevão, 2001), afirma que a “formação é uma mais avalia para o contexto laboral, uma vez que representa o tempo e o espaço do ensino e da aprendizagem, enquanto o trabalho representa o tempo e o espaço da sua aplicação” (p.189).

Com a introdução das novas tecnologias nas organizações, os seus responsáveis sentiram necessidade de dotar os seus funcionários de competências para o desempenho das “novas funções”. Lopes et al. (2001) chamam a atenção para o facto de “a inovação tecnológica, como processo caracterizador do funcionamento corrente das economias e das sociedades, reforçar e potenciar as tendências para a flexibilidade dos processos produtivos, mercados e competências”, (p.167).

Rodrigues (1991, citado em Pires, 2005), aponta que uma das principais transformações desencadeadas pelas tecnologias da informação foram as dinâmicas empresariais, principalmente sentidas ao nível dos saberes e das competências dos trabalhadores.

Na perspectiva de Pires (2005), os indivíduos são cada vez mais considerados como um potencial imprescindível nas organizações, como actores do processo de mudança. A mesma autora argumenta que “a formação não visa apenas a adaptabilidade dos indivíduos ao trabalho, mas o desenvolvimento das competências que lhes permitem a modificação do próprio trabalho”, (p.45).

2. O Conceito de Formação Profissional

A formação profissional é considerada como uma actividade que ajuda a evolução da personalidade do indivíduo, partindo dos conhecimentos adquiridos e de experiências vividas. Possibilita obter elementos de realização mais completos de si próprio e uma melhor adaptação ao meio onde se encontra inserido, nomeadamente no plano sócio-profissional. A formação profissional, segundo Cardim (1998), constitui um factor de desenvolvimento considerável e, ao mesmo tempo, desempenha, a todos os níveis, um papel preponderante na adaptação das empresas ao ritmo acelerado das mudanças. A formação profissional surge nas empresas como uma necessidade premente e como um factor estratégico que permite qualificar os seus recursos humanos e, dessa forma, dar resposta às exigências, oferecendo maior qualidade nos seus produtos ou prestação de serviços.

Chiavenato (2009), define formação profissional como sendo “um processo educacional, aplicado de maneira sistemática e organizada, através do qual as pessoas aprendem conhecimentos, atitudes e habilidades em função dos objectivos definidos” (p.288). Outro autor, Boog (s.d., citado em Cardim, 1998), define-a como sendo “um processo de efectuar mudanças no comportamento do Homem, aplicado na aquisição de habilidades relacionadas à sua tarefa”, (p.254).

Assim, podemos considerar a formação como um instrumento de mudança, uma vez que possibilita a alteração de comportamentos, o desenvolvimento de competências, e proporciona a aquisição de qualificações profissionais.

O tema “formação” não é fácil de abordar, uma vez que se divide em vários tipos – formação inicial, contínua e especializada – e é necessário ter em atenção os vários modelos e as teorias sobre esta temática. É igualmente necessário analisar a legislação e

regulamentação que a envolve e, ainda, ter em consideração as práticas reais dos actores e das instituições no terreno.

A formação é utilizada politicamente e ideologicamente para se atingir determinados objectivos, o que desencadeia inúmeras opiniões, quer por especialistas da área, quer, também, por outros indivíduos desconhecedores das problemáticas que estão na base da formação. Conforme defende Ponte (1998), destas opiniões, por vezes descontextualizadas da realidade, resulta a estranha impressão que nada evolui.

Os vários trabalhos realizados acerca da formação têm como principal ideia o desenvolvimento profissional, ou seja, a percepção de que a capacidade do indivíduo para o desempenho da sua actividade profissional é um procedimento que abarca várias fases e que, em última análise, está sempre incompleto.

É possível confrontar as lógicas da formação e o desenvolvimento profissional. Primeiramente porque a formação está muito ligada à ideia de “frequentar” cursos, enquanto o desenvolvimento profissional ocorre de diversas formas, nas quais se incluem não só cursos, como também projectos, trocas de experiências, leituras, reflexões, (Ponte, 1998).

A formação pode ser entendida como uma prática social específica e com a missão de realizar determinadas funções sociais relacionadas com a proliferação, regulação e validação do sistema social, em simultâneo com a celebração de determinados valores, ligados tanto ao mundo empresarial e gerencialista, como ao mundo cívico e da cidadania, (Claudino, 1998).

O processo de formação profissional tende a diferenciar-se do papel do ensino regular, a dita escola tradicional, na qual os seus utentes se caracterizam pela

passividade e dependência, enquanto a formação profissional requer que estes sejam produtivos, já que o factor central é o trabalho e a sua produtividade.

Na realidade, a formação apresenta, evidentemente, diversos benefícios, tais como a promoção da eficiência; a incrementação da motivação e da auto-motivação dos trabalhadores; o aumento das capacidades individuais de saber, de informação, de expressão, de comunicação, de sociabilidade, e de integração; proporciona o aparecimento de projectos individuais (bem como colectivos) no campo profissional; provoca mudanças positivas ao nível do imaginário, debate hábitos e modelos culturais; impulsiona cultural e socialmente os trabalhadores. Em suma, induz processos modificadores e alterações organizacionais cujos efeitos se reflectem ao nível da construção ou evolução das identidades colectivas, (Estevão, 2001).

Os novos debates sobre a qualidade da formação, aludem aos desequilíbrios no acesso à formação e ao tipo de formação praticado, através da administração de uma formação técnica limitada aos níveis mais baixos do pessoal e uma formação de cunho mais abrangente, de ordem racional ou comportamental, aos quadros superiores, dotando-os de uma robusta “carteira de competências” (Alaluf & Stroobants, 1994, citado por Estêvão, 2001), e posicionando-os em vantagem face aos valores culturais e sociais predominantes.

Os defensores do paradigma objectivista consideram que as necessidades de formação são facilmente isoladas, i.e., evidenciam-se facilmente se forem utilizados os meios e as técnicas adequadas para as detectar. Esta abordagem parte do pressuposto carencialista, esquecendo, entre outros aspectos, a resistência à própria formação, porque ela pode ser vista como pretendendo levar os trabalhadores a aceder a uma linguagem que não é a sua ou a um registo que não é o seu. Neste contexto Fischer

(1978, citado por Estêvão, 2001), afirma que “a expressão das necessidades é proporcional à maior ou menor possibilidade de aceder à formação. A necessidade de formação avalia-se, portanto, em função do número de obstáculos que cada um tem de superar para se exprimir”, (p.191).

Assim sendo, verifica-se que os indivíduos que se localizam socialmente na base da estrutura deparam-se com obstáculos mais relevantes e graves, levando a que alguns não acreditem na necessidade de formação e contribuindo para que a esta problemática exceda o contexto da formação estendendo-se aos mundos do trabalho, da profissão e da gestão de carreiras.

Pode considerar-se que os aspectos evolutivos dos indivíduos, ao nível cognitivo e social, são de pouca relevância Dubar (1990, citado por Estêvão, 2001), visto que a preocupação das políticas formativas assenta, particularmente, no “economicismo avaliativo” e da premência do utilitarismo, transformando-se a formação num meio imprescindível à adequação dos indivíduos à sociedade tecnológica e empresarial.

A envolvente avaliativa da formação ao encontro da perspectiva eficientista⁷ da formação que pretende trocar a lógica de serviço em prol da lógica do mercado, centrando os seus objectivos na expansão dos recursos humanos e da produtividade. É necessário observar para esta envolvente avaliativa, numa lógica de procura, transformar o utilizador da formação no principal actor, sendo ele quem estabelece os seus próprios objectivos, os conteúdos e os processos a seguir.

Outros autores consideram que o conceito de formação é um processo de aprendizagem sistemático de um saber, de um saber-fazer de um saber-ser ou de um saber-tornar-se, e de iniciação aos tipos de comportamento requeridos para o exercício

⁷ Dubar (1990, citado em Estêvão, 2001), crítica a maneira como a formação é, por vezes, entendida, ou seja, por vezes recorre-se à formação para ajustar as pessoas à sociedade empresarial e às tecnologias, ou necessidades das organizações. A esta visão, o autor classifica-a como eficientista.

de uma função. A formação consiste em fornecer conhecimentos e criar as condições de integração destes conhecimentos nos actos da vida, (De Ketele et al., 1988).

3. Motivação profissional e o desempenho das organizações

Perceber os factores motivacionais e a sua influência no comportamento dos trabalhadores é um trabalho árduo e incessantemente discutido. A administração motivacional é complexa, pelo facto de cada indivíduo possuir interesses e factores motivadores diferentes.

Todo o comportamento humano é gerado por algo que o motiva. Assim, face à multiplicidade de facetas do ser humano, o estudo da motivação reveste-se de manifesta complexidade, (Macêdo et al., 2003).

Pegando na origem etimológica do termo motivação, verifica-se que este deriva originalmente da palavra latina *movere*, que significa *mover*. Esta raiz etimológica explica o que é básico e mais geral sobre o assunto, encerra a noção de dinâmica ou de acção que é a característica principal desta função particular da vida psíquica, (Bergamini, 1986).

O termo motivação assume diferentes sentidos conforme as áreas de estudo em que é abordado, (Montserrat, 2004). Na economia traduz o conjunto de factores que determinam o comportamento de um agente económico; na área do consumo, diz respeito aos factores psicológicos que explicam a compra de um produto, a sua encomenda ou recusa; em psicologia, corresponde ao processo fisiológico e psicológico responsável pelo início, continuação ou fim de um comportamento.

O conceito de motivação é abordado por diversos autores. Madureira (1990), considera que a motivação é uma força que reside na pessoa e a estimula a dirigir o seu

comportamento no sentido de alcançar alguns objectivos. Por outro lado, Almeida (1992), entende por motivação o conjunto de mecanismos que estão na origem das nossas condutas, o que produz e sustém o nosso comportamento. Montserrat (2004), define a motivação como sendo o motor da vida, o que dá início e orienta a dinâmica comportamental. É a soma das forças que agem sobre o indivíduo ou sobre si mesmo, para o encaminhar numa direcção determinada e conduzi-lo para uma finalidade. É a tensão que orienta o comportamento para um objectivo, mantendo-o até ser atingido. Por último, Robbins (2002), defende que a motivação é o processo responsável pela intensidade, direcção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta.

No âmbito específico do objecto do nosso estudo, que se centra na motivação no e para o trabalho, diferentes autores definem o conceito da forma como passamos a apresentar. Para Bilhim (2004), a motivação é a vontade de exercer elevados níveis de esforço para que a organização alcance os seus objectivos, esforço esse que é condicionado pela forma como esta satisfaz algumas das necessidades dos indivíduos. Porém, Chiavenato (1999), considera que a motivação é o processo que leva alguém a comportar-se para atingir os objectivos organizacionais, ao mesmo tempo que procura alcançar também os seus próprios objectivos individuais. Todavia, Aquino (1979), define a motivação como sendo um estado de espírito positivo, que permite ao indivíduo a realização de tarefas do cargo e de seu pleno potencial. Na expressão usada pelo autor, é a “gasolina” interior para se enfrentarem os desafios da função e da organização, é a paixão com que o indivíduo exerce uma missão, alcançando satisfação quando os objectivos são alcançados.

Podemos verificar que nas definições expostas sobressaem três elementos chave: i) a necessidade, representando um estado interno que determina o grau de atracção pela obtenção de um resultado; ii) o esforço, que mede a força ou intensidade do comportamento; e o iii) objectivo, que é a meta que serve de referência ao comportamento, direccionando o mesmo.

3.1. Breve referência às políticas de formação actuais

Relativamente à realidade portuguesa, podemos considerar que antes da Revolução de 25 de Abril de 1974, a educação de adultos era vista de forma completamente diferente do que foi depois dessa época. Lima (2004, citado em Canário & Cabrito, 2005), recorda que “em meados da década de 1970 cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta, as taxas de escolarização entre as crianças e jovens revelavam-se extremamente baixas e, não obstante os incrementos ocorridos a partir da década anterior, a população universitária era diminuta”, (p. 31). Contudo, estes valores revelam, para além de tudo, que antes da revolução, uma vez que o regime ditatorial era predominante, a educação era controlada pelo poder político e a parca formação existente não era uma questão problemática.

Uma sociedade em que a taxa de literacia dos seus cidadãos seja elevada torna-se uma sociedade consciente, no sentido em que pode pôr em causa, através de vários mecanismos, as orientações da política nacional o que, em Portugal naquela época, era impensável, tendo em conta o regime que governava o país.

A seguir a 1974, a tendência para as políticas centradas no desenvolvimento de estratégias sobre educação e formação de adultos aumentou significativamente. Embora a partir desta altura tenham surgido políticas que sustentavam a formação de adultos e a

aplicação de estratégias para pôr em prática determinados programas, nesta área não existia consistência nas mesmas que permitissem aos adultos apostar na sua formação como um factor que os valorizasse em todos os aspectos da sua vida.

Relativamente a esta questão, Melo (2004, citado em Canário & Cabrito, 2005), acrescenta que “a heterogeneidade e a pluralidade da formação de adultos enquanto campo de práticas sociais nunca terá sido objecto de políticas públicas globais e polifacetadas, mas antes de orientações segmentadas e heterogéneas, geralmente a curto prazo”, (p. 32). Este autor procura interpretar as lógicas político-educativas que assinalaram a formação de adultos após o 25 de Abril de 1974. Na sua opinião, o paradigma da formação de adultos e os modelos de políticas sociais estão associados às orientações políticas democráticas, emancipadoras e independentes.

Neste contexto surgiram duas lógicas distintas, mas articuláveis, a lógica do controlo social e das orientações escolares sob o domínio governamental, que ficou conhecida por “ensino recorrente”, e a lógica da modernização económica e da produção de mão-de-obra qualificada, que se baseiam na produção de capital humano.

Todavia, estas duas lógicas, conforme nos testemunha Lima (2005, citado em Canário & Cabrito, 2005), “têm-se revelado pouco compatíveis com a formação básica da população adulta, sobretudo dos sectores sociais mais desmobilizados e em maior risco”, (p.33).

Berger, (s.d., citado em Carré & Gaspar, 1999), constata que “uma bagagem escolar, qualquer que seja, já não é suficiente para uma vida profissional. Cada vez mais os indivíduos irão mudar significativamente de função ou profissão durante a vida activa”, (p.46).

De facto, desde sempre a Educação e Formação de Adultos tem sido confrontada com algumas contrariedades, resistências e ambiguidades que salientam a dicotomia entre a necessidade simples de formar e educar o adulto para o preparar e capacitar para dar resposta às várias necessidades de conhecimento ao longo da vida, e a lógica de mercado que visa a orientação para a competitividade económica relacionada com a empregabilidade.

Josso (2005, citado em Canário & Cabrito, 2005), defende que a formação é essencialmente dependente das políticas nacionais e europeias que, por sua vez, tomam em conta organismos internacionais como a UNESCO que nos dá grandes orientações sobre educação. Esta autora dá à educação dois sentidos distintos: por um lado, classifica-a como conservadora, porque assegura a continuidade da vida em sociedade e, por outro, define-a como inovadora, uma vez que facilita a adaptação das pessoas à evolução da sociedade.

Outros autores, como é o caso de Carré & Gaspar (1999), partilha a mesma ideia, acrescentado que “a formação é solicitada em duas frentes: acompanhar as transformações do trabalho geradas pela competição económica, produzir as condições de uma inserção, ou reinserção, social e profissional para os desempregados”, (p.51). O mesmo autor refere, ainda, que a formação deve dotar os indivíduos de competências para garantir o seu lugar no mercado de trabalho, bem como as empresas para conservar e ganhar mercados económicos mais competitivos.

A formação de formadores, conforme nos descreve Almeida (2002), serve para “dar resposta, em função da necessidade de construção de novas entidades profissionais, baseadas nas capacidades de adaptação à mudança e à integração permanente de novas formas de conhecimentos e saberes e ao desenvolvimento de novas competências”,

(p.35). Este autor constata que a compreensão dos processos de desenvolvimento da formação profissional e da formação de formadores é indissociável da abordagem das transformações ao nível do ensino técnico e profissional, ou seja, quando a formação profissional sofre alterações, influencia directamente o ensino técnico e profissional.

4. A intervenção das entidades Formadoras no sistema

Com o aumento da importância da formação profissional, quer para o país e, particularmente, para as organizações, a oferta de formação também cresceu e procura dar, cada vez mais, resposta às necessidades de formação existentes.

As entidades são diversas e desempenham um papel mais ou menos abrangente no sistema de formação. Temos, hoje, em Portugal, os Centros de Formação Profissional, as associações empresariais, as associações culturais e profissionais, as empresas privadas, as escolas profissionais, entre outras. A entidade formadora pode intervir activamente e de forma directa em todo o sistema de formação ou apenas em parte, isto é, numa determinada fase do sistema.

De uma forma geral as entidades formadoras iniciam a sua actividade após a detecção das necessidades de formação, concebendo uma intervenção formativa que permita a satisfação das carências de formação detectadas.

4.1. Tipologia dos sistemas de formação

De acordo com Ribeiro (1993), a formação não é um processo que se considera terminado após a conclusão da formação inicial. Neste contexto, este autor defende que “o conceito de formação identifica-se, cada vez mais, com o processo de

desenvolvimento permanente, acentuando a unidade desse processo na diversidade das fases que nele se podem distinguir”, (p.7).

Neste sentido, a formação profissional pode ser considerada, ainda, como um sistema organizado de educação onde as pessoas enriquecem os seus conhecimentos, desenvolvem as suas capacidades e melhoram as suas atitudes ou comportamentos, aumentando, deste modo, as suas qualificações técnicas ou profissionais, com vista a uma realização pessoa/profissional de sucesso, bem como à participação no desenvolvimento sócio -económico e cultural da sociedade. Trata-se, desta forma, de um processo geral e contínuo através do qual os jovens e adultos, a inserir ou inseridos no mercado de trabalho, se preparam para o exercício de uma actividade profissional, cuja síntese e integração possibilitam a adopção de comportamentos adequados ao desempenho da profissão.

A formação profissional, para além de promover benefícios ao nível pessoal, nomeadamente através da aquisição de conhecimentos e aptidões técnicas aos funcionários de uma empresa, também impulsiona e ajuda a desenvolver as sociedades e as organizações. Neste sentido, a formação profissional deve de ser vista a partir das necessidades da sociedade, das organizações e dos indivíduos, (Osório, 2003).

A formação profissional pode ser categorizada/classificada de diversas formas. De acordo com as necessidades do momento opta-se por critérios práticos que produzem categorias/classificações da formação, em função dos objectivos, do público-alvo, das metodologias e dos meios pedagógicos utilizados.

De seguida apresentamos os sistemas de formação existentes tendo em conta a legislação em vigor.

A Formação Inicial

Embora o conceito de formação inicial tenha uma vasta definição, neste trabalho está apenas direccionado para a área da formação e na perspectiva do quem disponibiliza a formação, o designado “formador”.

Neste sentido, a formação inicial aplica-se a todos os formandos que pretendam exercer a profissão de formador. Este tipo de formação visa a aquisição de competências e conhecimentos, por parte dos formandos, nas áreas científicas, técnicas e pedagógicas para o desempenho desta função.

A formação inicial pretende desenvolver competências pessoais e sociais, a formação científica, tecnológica, técnica ou artística, bem como a capacidade para o exercício da prática formativa e aperfeiçoamento de análise crítica e investigação pedagógica.

Considerando o que já foi dito, a formação inicial tem como objectivos essenciais habilitar o formando para prática da formação nas seguintes dimensões: profissional e ética, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação activa no meio formativo e aperfeiçoamento profissional ao longo da vida.

Os formandos que pretendam adquirir formação para prática da formação, obrigatoriamente devem frequentar cursos específicos de formação inicial que existam em estabelecimentos de ensino superior ou empresas/instituições devidamente certificadas, (Dec-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro).

Ao longo do processo de formação inicial são utilizadas várias práticas formativas, sendo que, no final, os formandos são submetidos a um estágio profissional de carácter eliminatório. As práticas formativas mencionadas têm como objectivo colocar os formandos em contacto com a realidade das instituições, isto porque na maioria dos

casos a realidade não apresenta as mesmas características que são abordadas nas várias teorias aprendidas ao longo da formação.

A Formação Contínua

Segundo Pacheco e Flores (1999), a formação contínua promove o desenvolvimento profissional do formador nas suas mais diversas vertentes e dimensões. Este tipo de formação assenta em duas ideias principais: a aquisição de saberes directamente relacionados com a prática profissional e o desenvolvimento de actividades que fomentam uma nova compreensão do saber fazer didáctico e do contexto formativo.

A formação contínua ajuda os formadores a aprofundar conhecimentos e técnicas para a prática da formação. Este tipo de formação apresenta, segundo o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, várias modalidades de acções de formação contínua, nomeadamente, cursos de formação, módulos de formação, seminários, estágios, projectos e círculos de estudos.

Os objectivos que recaem sobre a formação contínua são os seguintes; aperfeiçoar as competências adquiridas ao longo da vida profissional do formador, estimular a participação dos formadores para a melhoria da qualidade da formação, e acompanhar a modernização do sistema formativo.

De acordo com Ribeirinho (1991, citado por Pacheco & Flores, 1999), a formação contínua consiste no “conjunto de actividades formativas de formadores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional, e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da formação a proporcionar aos formandos” (p. 54). A melhor compreensão dos saberes, da prática pedagógica e do fenómeno educativo,

constituem o eixo central das actividades de formação contínua. As acções de formação contínua podem ser promovidas pelos organismos nacionais, regionais ou locais do Ministério da Educação, de outros departamentos do Estado, de entidades e organismos empregadores, bem como de formadores, incluindo as suas associações profissionais e científicas, (Decreto-Lei n.º344/89, de 11 de Outubro).

A Formação Especializada

Segundo o Decreto-Lei n.º95/97, de 23 de Abril, “A formação especializada dos formadores traduz-se na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos, técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação.”

Este tipo de formação qualifica os formadores para o exercício de outras funções formativas necessárias ao funcionamento/desenvolvimento do sistema formativo. A formação especializada de formadores é essencial para a existência de profissionais capazes de dotar as instituições de recursos humanos, fundamentais para o reforço da sua autonomia e da sua integração nos respectivos territórios formativos, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade das aprendizagens.

Este tipo de formação recai sobre diversas áreas⁸: A educação especial, que visa qualificar o formando para acompanhar e apoiar a integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais; a administração escolar e administração educacional, que qualifica o formando para o exercício de funções de direcção e de gestão pedagógica e administrativa; a orientação educativa tem o

⁸Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de Abril

objectivo de qualificar os formandos ao nível da coordenação pedagógica; a organização e desenvolvimento curricular qualifica o formando para a coordenação e consultoria de projectos e actividades; a supervisão pedagógica e formação de formadores têm o intuito de qualificar os formandos para a orientação e supervisão na área da formação inicial e contínua; a gestão e animação da formação tem o objectivo de qualificar os formandos para a gestão e coordenação de projectos e actividades de formação contínua e a comunicação educacional e gestão da informação visa habilitar os formandos com competências para exercer cargos ao nível da comunicação educacional e gestão da informação.

De acordo com o mesmo diploma legal, as áreas referidas anteriormente só são consideradas formação especializada se os formandos estiverem habilitados para a formação.

5. Síntese do capítulo

Ao longo deste capítulo, que denominamos “Da aprendizagem à formação profissional”, foram desenvolvidos dois pontos que consideramos fundamentais para dar continuidade à fundamentação teórica do nosso trabalho: o de aprendizagem e o de formação profissional. Neste sentido, o conceito de aprendizagem reveste-se de extrema importância para perceber de que forma a formação profissional pode ser entendida e aplicada em contexto profissional.

Através da explanação de alguns marcos teóricos relacionados com a aprendizagem, verificamos que ao longo da existência do Homem as aprendizagens estiveram sempre presentes. Os indivíduos socorrem-se das aprendizagens para solucionar problemas e encontrar respostas adequadas à resolução obstáculos que se lhe apresentam ao longo da

sua vida. Alguns autores, aprofundam a teoria da aprendizagem defendendo que esta se focaliza e direcciona para a resolução de problemas. O objectivo das aprendizagens é mobilizar os conhecimentos teóricos/práticos e operacioná-los atendendo às necessidades dos indivíduos.

Seguindo esta linha de ideias as aprendizagens são indispensáveis no contexto profissional. Com as constantes mudanças e alterações nas organizações, sobretudo devido à inclusão das novas tecnologias que forçam a aprendizagem de novos conhecimentos e procedimentos no que concerne às acções e processos laborais, a formação profissional adquiri um papel fundamental para a transmissão de novos saberes através das aprendizagens.

A formação profissional é responsável pela eficácia e pela eficiência das organizações na medida em que, ao incutir novos saberes nos trabalhadores, a produção e a qualidade dos serviços aumentam, resultando maior rentabilidade não só na qualidade da mão-de-obra como no produto final. A formação não pode ser vista como uma ferramenta para fazer face a determinadas necessidades e dar-se como concluída a sua intervenção. A formação deve, indubitavelmente, acompanhar a evolução da sociedade, dos indivíduos, das organizações e, efectivamente, dar resposta às necessidades que surgem em cada um destes contextos.

Actualmente, a formação é entendida como uma mais-valia e reconhecida globalmente como um factor primordial no sucesso organizacional, no entanto nem sempre foi assim. No caso português, antes do 25 de Abril de 1974, a formação tinha pouco impacto na nossa sociedade, provavelmente porque o regime político da época assim o determinava. Com a alteração governamental e, concretamente, na ideologia do regime, as políticas de formação foram sendo progressivamente alteradas e adaptadas às

exigências sócias. Para tal foi fundamental a intervenção de organismos internacionais que deram, e continuam a dar, orientações sobre formação, com base nas mutações mundiais que emergem a uma velocidade alucinante. Estes organismos estão atentos a todas as áreas que compõem o funcionamento das sociedades actuais e, com base nesse vasto conhecimento, atribuem directrizes que não devem ser descorados.

Uma vez que o impacto da formação passou a ser reconhecido globalmente, naturalmente que nos deparamos com um aumento da oferta da formação. Este aspecto implicou também que o poder político legislasse sobre esta matéria. Através dos vários conceitos sobre formação, proliferados por diversos especialistas na área, os vários governos desde Abril de 1974 definiram não só a formação inicial, que visa dotar os trabalhadores de conhecimentos para o exercício de funções em determinadas áreas, mas também o conceito de formação contínua e especializada, que têm como missão a qualificação técnica e profissional dos trabalhadores.

CAPÍTULO IV - ENGENHARIA DA FORMAÇÃO

1. O conceito de “Engenharia da Formação”

A engenharia da formação é definida por Boterf (1991, citado em Osório, 2003), como um “conjunto coordenado de actividades que permitem dominar e sintetizar as informações necessárias para a concepção e a realização de um trabalho (...) com vista a otimizar o investimento que requer e assegurar as suas condições de viabilidade”, (p.210). Para Carré & Gaspar (1999), a engenharia da formação é “o conjunto coordenado das actividades de concepção de um dispositivo de formação (dispositivo de formação, centro de formação, plano de formação, centro de recursos educativos...), em vista de otimizar o investimento que constitui e de garantir as condições da sua viabilidade” (p.358). Podemos, pois, considerar que se trata de uma actividade sistemática, conduzida por diferentes etapas com métodos pertinentes para atingir resultados esperados.

Os processos da engenharia da formação são sustentados na sua escolha, na sua eficácia e, sobretudo, na qualidade que o processo de formação apresenta (Cardim, 1998). Um dos objectivos fundamentais tem a ver com a formação de uma mão-de-obra qualificada, com vista a sintetizar as informações necessárias para a realização de um trabalho dentro de uma unidade ou sistema. Osório (2003), aponta quatro “regras básicas” sobre as características essenciais para ter em conta na realização de uma formação, i.e., o que se deve dissecar na elaboração de uma formação para que sejam atingidos os objectivos pretendidos. Assim, segundo este autor, não existem necessidades de formação em si mesmas, mas surgem perante determinados contextos

ou necessidades suscitadas pela produção, i.e, as necessidades que devem ser evidenciadas surgem particularmente associadas a um contexto e, sobretudo, para colmatar lacunas ao nível produtivo. Acrescenta ainda que é necessário ter bem definido os problemas de avaliação (o que se pretende atingir), ou seja, ter os objectivos bem clarificados por forma a que sejam implementadas estratégias para o sucesso.

De seguida surge a formação como a “medida” (objectivos, organização, progressão e avaliação), que pressupõe uma “carta explícita do trabalho” (para o indivíduo, a instituição, a empresa), ou seja, deve ser elaborado um documento (plano de formação) onde sejam explicados os objectivos da formação, como é que está organizada, como é que vai decorrer e também como vai ser avaliada. Este documento deve ser dado a conhecer, não só à entidade que solicita a formação, como também ao público-alvo (formandos). É necessário, ainda, que exista um interesse contínuo e ininterrupto por parte da hierarquia, para que sejam, constantemente, identificadas necessidades de formação.

Um programa pedagógico deve indicar as características às quais deve responder a acção de formação. Para André (2001), o projecto pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve "expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da formação, no sentido de atender às directrizes do sistema nacional de Formação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da formação"; ele é "a concretização da identidade da formação e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade" (p.188). Para Veiga (1998), o projecto pedagógico não é um conjunto de planos e projectos de formadores, nem somente um documento que trata das directrizes pedagógicas da instituição, mas um produto específico que reflecte a realidade da

formação, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado", (p.11).

O projecto pedagógico tem duas dimensões, como explicam André (2001), e Veiga (1998), a política e a pedagógica. Ele "é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (André, 2001, p.189), e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo". Esta última dimensão trata de definir as acções da formação tendo em conta os seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 1998, p.12).

Assim, segundo Osório (2003), no programa pedagógico devem constar os objectivos pedagógicos; os requisitos prévios; os conteúdos; o desenvolvimento e a evolução da formação (etapas, ritmos, duração, composição dos grupos e actividades), os cenários das sessões e as etapas, os meios pedagógicos e o material a utilizar; a descrição das provas a realizar e as condições de facilitação da transferência das capacidades adquiridas nas situações reais de trabalho. Em suma, o desenvolvimento da engenharia da formação, num determinado processo, pressupõe que sejam explicados, com todo o pormenor, os sucessivos passos que devem ser dados para as acções em todo o processo de formação.

A execução da engenharia da formação implica a adopção de um conjunto de princípios directores. De entre os principais Carré & Gaspar (1999), destaca os seguintes: as necessidades de formação devem ser identificadas e analisadas em relação às situações concretas ou aos referenciais que estão na sua origem; os problemas de avaliação só podem ser resolvidos correctamente se forem tratados a partir da concepção das acções de formação; qualquer formação à medida supõe a elaboração de

um “caderno de encargos”, deverá respeitar as especificações (objectivos, organização, progressão e avaliação); as decisões de formação devem ser não apenas pertinentes e coerentes mas devem também ser tomadas em tempo oportuno e só se consegue fazer com que a hierarquia se interesse directamente pela formação se esta estiver envolvida desde a fase inicial de identificação e de análise das necessidades de formação.

Em suma, e de acordo com Carré & Gaspar (1999), a engenharia da formação define-se como “o conjunto coordenado das actividades que permitem dominar e sintetizar as informações múltiplas necessárias à concepção, ao estudo e à realização de um sistema de formação, tendo em vista a optimização do investimento que constitui e garante as condições da sua viabilidade”, (p.356).

2. O Sistema de Formação

2.1. Diagnósticos de necessidades de formação

Na implementação da formação o primeiro aspecto a ter em consideração é averiguar quais as necessidades formativas da organização. De acordo com Cardim (1998), a formação deve ser feita de acordo com essas necessidades. À medida que a organização cresce as suas necessidades mudam, e muda também a forma como se deverá atender às necessidades. Tendo em conta esta ideia, as necessidades devem ser, periodicamente, diagnosticadas, para que a partir delas se defina um plano de formação. Peretti (1998, citado em Carré & Gaspar, 1999), considera que a análise das necessidades de formação deve dar resposta a um duplo objectivo: a) permitir adaptar os trabalhadores às mudanças estruturais e às modificações das condições de trabalho trazidas pela evolução tecnológica e organizacional; b) permitir determinar e assumir as inovações e as mudanças a serem implantadas para garantir o desenvolvimento da empresa,

Para atingir os objectivos do diagnóstico das necessidades de formação, ou seja, para se proceder à recolha de informação que evidencie as necessidades formativas, os procedimentos mais utilizados são a entrevista individual e a análise dos documentos fornecidos pela hierarquia.

Para Carré & Gaspar (1999), a entrevista individual deve ocorrer todos os anos em duas ocasiões, entre o superior hierárquico e cada colaborador. Fala-se, então, em entrevista anual de apreciação ou de progresso. Também pode ocorrer a cada três, quatro ou cinco anos, e contemplar não só o colaborador e o seu superior hierárquico mas, eventualmente, um grupo de colaboradores. Este tipo de entrevista denomina-se de carreira ou de orientação.

As necessidades de formação identificadas através das entrevistas podem, ou não, segundo Carré & Gaspar (1999), ser validadas pelas hierarquias, antes de serem transmitidas ao serviço da formação ou antes de serem consolidadas na instituição.

De acordo com o mesmo autor, a análise de documentos, oriundos da hierarquia, necessita, frequentemente, que a organização disponha de referenciais de competências ou de normas ligadas a actividades profissionais. Os referenciais e as normas relacionadas com as actividades profissionais permitem que se adoptem procedimentos na gestão da formação, sobretudo no que respeita às necessidades de formação.

Os procedimentos de gestão de previsão de empregos e das competências permitiram as numerosas empresas dotarem-se de tais referenciais. A *National Vocational Qualifications* (NVQ), surgida no Reino Unido em meados dos anos 80, é apresentada como um *benchmark*, e permite a análise das necessidades de formação, Layte & Ravet, (1998, citados em Carré & Gaspar, 1999).

Outros métodos são, por vezes, citados, mas pouco utilizados, como é o caso da abordagem denominada de “catálogo”, que consiste, de acordo com Sonntag (1994, citado em Carré & Gaspar, 1999), em fazer circular um conjunto de propostas, na qual os interessados ou os seus responsáveis efectuem a sua escolha, ou ainda, a abordagem dos “incidentes críticos”, o dito balanço das formações anteriores. Esta abordagem verifica-se quando, nas instituições, circula uma lista de formações para as quais os funcionários manifestam interesse em frequentar.

Qualquer que seja o método, o autor que temos vindo a citar alega que uma das condições de sucesso reside na qualidade da informação que é difundida aos funcionários e à hierarquia no que diz respeito aos projectos da organização, e isto deve acontecer antes da recolha da informação sobre as necessidades de formação.

2.2. Objectivos da formação

Segundo Chiavenato (1993, citado em Cardim, 1998), a formação apresenta diversos objectivos que, de acordo com a perspectiva deste autor, servem: i) para preparar o pessoal para a execução imediata de diversas tarefas próprias da organização; ii) para proporcionar oportunidades para desenvolvimento pessoal contínuo, não apenas para as funções que a pessoa desempenha actualmente mas, também, para outras funções que possa vir a desempenhar; e, ainda, iii) para mudar atitudes, com várias finalidades, entre as quais, a) criar um clima mais satisfatório entre os trabalhadores, b) aumentar a sua motivação e c) torná-los mais receptivos às técnicas de supervisão e de gestão.

Cardim (1998), considera que os efeitos que a formação propicia às empresas, devem ser encarados como um investimento, e não como um custo, tendo em conta que reverterão resultados compensadores para as organizações.

A formação, embora com um carácter dinâmico, não apresenta a mesma relevância em todas as empresas. O papel que desempenha depende de vários factores. Cardim (1998), aponta os seguintes; i) a dimensão da empresa, ii) a natureza da actividades, iii) o grau de organização, iv) a dispersão geográfica, e v) a variedade de formação a desenvolver. Contudo, as necessidades de formação existem seja qual for a dimensão da empresa, a complexidade do negócio ou a sua capacidade empresarial. A questão que está na base do problema tem a ver com a desigualdade de oportunidades na satisfação dessas necessidades.

Para Estevão (2001), a formação “promove a eficiência; incrementa a motivação e a auto-motivação dos trabalhadores; aumenta as suas capacidades de saber, de informação, de expressão, de comunicação, de sociabilidade, de integração; propicia a emergência de projectos individuais (e também colectivos) no campo profissional; suscita alterações positivas ao nível do imaginário; questiona hábitos e modelos culturais; promove cultural e socialmente os trabalhadores”, (p.186).

2.3. A concepção da formação

De acordo com Osório (2003), a formação ministrada nas organizações deve apresentar algumas características. Deve ser permanente, porque é um processo de longa duração e implica ao trabalhador um investimento ao longo da sua vida profissional, obrigando-o a adaptar-se às mudanças. Os processos de formação permanente exigem adaptação, não só ao posto de trabalho mas, também, ao contexto institucional e sóciolaboral que rege as relações no trabalho. Deve ser difusa, adequados à cultura da empresa, na qual os processos de formação actuam em determinados momentos de forma específica e sistemática, o que obriga a que o trabalhador esteja em

constante processo de aprendizagem. Deve ser integral, para interagirem simultaneamente os conhecimentos, as experiências, a teoria e a prática e os momentos formais e informais. E deve ser flexível, para a evolução e a mudança serem influenciados pela própria dinâmica do trabalho e pelos factores de gestão e organização.

Atendendo que as formas de intervenção na formação, estas podem assentar em diversos modelos. Alessandrini (1949, citado em Osório 2003), apresenta quatro aspectos metodológicos na formação contínua:

- a) A metodologia de carácter pedagógico, que é centrada na aquisição de conhecimentos formalizados. Permite o exercício de uma profissão ou o desempenho de um determinado papel. As modalidades deste tipo de ensino podem ter um carácter linear ou modular, actualmente, na educação de adultos a tendência é utilizar o de carácter modular;
- b) A metodologia andragógica, que se caracteriza por ser uma formação que parte do “universo” do adulto, enquanto pessoa, que deve modificar-se a si mesmo em função dos objectivos e do papel que deve desempenhar na organização onde realiza do seu trabalho;
- c) A metodologia de carácter tecnológico, centrada fundamentalmente nos “meios” como instrumentos de aprendizagem. A tecnologia é considerada geradora de aprendizagem na medida em que cria novas disposições para a acção.
- d) A metodologia centrada nos aspectos socioeducativos, a qual considera a formação como um contributo social e potenciação da capacidade heurística

do sujeito no seu compromisso não só como trabalhador, mas também, como cidadão.

2.4. Plano de formação

Após serem diagnosticadas e verificadas as necessidades de formação, deve-se, em seguida, elaborar um plano de formação, executá-lo e geri-lo.

Vários autores recomendam uma planificação da formação a médio e longo prazo. Meignant (1991, citado em Carrén & Gaspar, 1999), defende que o plano de formação a médio prazo (3 anos), tem como objectivo acompanhar e facilitar as mudanças, e o plano a longo prazo (3 a 10 anos), serve para preparar o futuro.

No caso de Le Boterf (1988, citado em Carré & Gaspar, 1999), este é de opinião que as organizações devem possuir um plano, a que chama de “esquema director”, que lhe permita inscrever o seu plano de formação num período de tempo entre 3 a 5 anos.

É neste plano de formação que são inscritas as propostas de formação, em função dos objectivos escolhidos. Carré & Gaspar (1999) diz-nos que o plano de formação “não tem forma regulamentar, mas compreende, na maioria dos casos, as prioridades escolhidas, o conteúdo das acções e, por vezes, os objectivos pedagógicos associados, a pedagogia escolhida e a natureza interna ou externa da prestação, a duração e o calendário, o orçamento, as categorias de beneficiários, bem como, embora com pouca frequência, a maneira pela qual estas acções serão avaliadas”, (p.135).

Para Cardim (1998), no plano de formação devem constar, de forma desenvolvida, os seguintes elementos; a) abordagem de uma necessidade específica de cada vez (devem ser especificados e explicadas todas as necessidades individualmente); b) definição clara do objectivo da formação (estar bem clarificado e detalhado no plano de formação qual

os objectivos gerais e específicos da formação); c) divisão do trabalho a ser desenvolvido em módulos, pacotes ou ciclos (realçar de que forma vão ser transmitidos os conhecimentos, ou seja, quais as técnicas e os modelos que vão ser utilizados e aplicados para cada ponto da formação); d) determinar o conteúdo da formação (descrever quais os assuntos que a formação vai contemplar); e) escolha dos métodos de formação (descrever como é que as formações vão decorrer, i. e., quais os procedimentos metodológicos que vão ser utilizados para favorecer as aprendizagens; f) definição dos recursos necessários à implementação da formação (trata-se dos recursos humanos, quantos formadores, e dos recursos materiais ou didácticos, o tipo de salas, materiais de auxílio como por exemplo, retroprojector, quadro, data show, vídeos, documentos, livros); g) definição da população alvo, do local e da periodicidade da formação (caracterização dos formandos, o local onde vai decorrer a formação, se nas instalações da organização ou em instalações externas, e o número de horas, e os dias em que a formação vai acontecer); h) cálculo da relação custo-benefício do programa (o plano de formação deve contemplar também, o orçamento da formação, bem como os benefícios inerentes à mesma; i) controlo e avaliação dos resultados (por último, a questão da avaliação que é um dos factores fundamentais constantes do plano de formação. Realizar a avaliação do impacto da formação, quer ao nível dos resultados das aprendizagens, quer ao nível dos custos).

A execução do plano de formação traduz-se na implementação e no desenvolvimento das acções de formação propriamente ditas, com vista a atingir os objectivos delineados.

Tendo em conta a importância desta fase, o processo de formação depende de um conjunto de factores, conforme nos elucidada, Cardim (1998). A adequação do plano de formação deve atender às necessidades da instituição, ou seja, deve ser realizado,

periodicamente, um diagnóstico de necessidades para que o plano de formação seja adequado a essas necessidades. A qualidade do material necessário durante a execução da formação é outro aspecto que deve ser tomado em consideração, tendo como objectivo facilitar a execução da formação. A cooperação das chefias da empresa é um factor fundamental para que a formação atinja os seus objectivos. Estas deverão ser envolvidas no processo. É através da hierarquia que os trabalhadores obtêm disponibilidade para frequentar as formações, não obstante o papel que esta detém na motivação dos seus trabalhadores. Outro factor tem a ver com a qualidade dos formadores atendendo ao seu interesse, ao desempenho e à sua formação, i.e., as características individuais de cada formador, atendendo à sua experiência e, sobretudo, às suas competências e aptidões para este tipo de funções. A qualidade dos formandos de acordo com o seu interesse e dedicação para a formação são fundamentais para que se atinjam os objectivos definidos.

O local onde a formação pode ser realizada tem a ver com a gestão e os recursos logísticos da organização. Pode ser ministrada no local de trabalho, no centro de formação da organização ou em salas alugadas. As vantagens para que a formação seja dada fora das instalações da organização é, nomeadamente, romper com as rotinas de trabalho, isto é, existe uma tendência, quando a formação é ministrada na empresa, para que os formandos tentem contactar os seus serviços e vice-versa, o que, por vezes, provoca uma dispersão da atenção requerida para a formação.

2.5. Tipologia da formação

Para Cardim (1998), a formação pode tomar várias formas, tais como cursos, painéis, seminários, conferências, jornadas de estudo, *workshops*, estágios. Tal como o autor refere, “as formas de acção formativa a adoptar dependem dos objectivos definidos em função das necessidades detectadas”, (p.258).

Estas modalidades de formação diferem, na sua aplicação, de acordo com os objectivos da formação e com as características do público-alvo. Após ter sido realizado, convenientemente, o diagnóstico de necessidades e elaborado um plano de formação adequado, devemos ter em conta o tipo de formação que queremos aplicar, nunca descurando as características individuais e colectivas dos formandos.

De acordo com Estevão (2001), qualquer organização, para além de adoptar com uma estratégia de redução dos custos de produção, de aumento de qualidade e de variedade dos produtos e serviços, deve encarar também os recursos humanos como o recurso mais valioso e verdadeiramente estratégico. O mesmo autor defende que “a formação, sobretudo a partir da década de 1980, torna-se num tema dominante do discurso gerencial, e é vista como um verdadeiro investimento, instituindo-se como uma filosofia de gestão, visando o êxito da organização por um processo contínuo de aprendizagem”, (p.186).

Considerando a formação imprescindível na gestão de recursos humanos Townley (1994, citado em Estevão, 2001), acrescenta que a formação pode ser encarada como uma nova forma de controlo social do conhecimento, imprescindível para a organização. Assim sendo, a formação contribuiria objectivamente para “reconstituir identidades individuais, criar novas lealdades, traçar perfis mais avaliáveis e governáveis, aprofundar representações de consumidor (em sintonia com determinadas

políticas de informação e com políticas de qualidade de sectores específicos da organização), diminuir a incerteza por uma boa gestão previsional de pessoal, e até possibilitar a transformação dos valores e normas que orientam o comportamento social”, (p.189).

Actualmente assiste-se a um movimento preconizado pela importância da formação a partir de experiências de vida, concretamente ao nível da esfera pessoal, profissional e social, através de um processo de aprendizagem experiencial. Cada vez mais se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais, (Pires, 2005). A mesma autora refere que “reconhece-se o potencial formativo que as situações de trabalho encerram, a construção de novos saberes e competências, e identificam-se características que promovem a aprendizagem dos indivíduos e das organizações”, (p. 328).

2.6. Recursos da formação

Outro aspecto que devemos ter em atenção no que respeita à eficácia da aprendizagem passa pelos auxiliares pedagógicos a utilizar com o objectivo de facilitar as aprendizagens. A sua utilização, de acordo com Cardim (1998), deverá ser feita de um modo coordenado e doseado, nunca substituindo o ensino, ou seja, devem ser utilizados como um meio para tornar a aprendizagem mais fácil e atraente e o ensino mais claro e eficaz.

O uso excessivo, sobretudo dos materiais audiovisuais, pode provocar cansaço nos participantes por uma exigência exagerada da atenção visual descurando, assim, outros canais de aprendizagem. O autor aponta vários tipos de auxiliares pedagógicos, de entre os quais se salientam: os auxiliares auditivos (gravadores de som); os auxiliares visuais,

de podem ser individuais (documentos), ou colectivos (o quadro, os mapas, os acetatos, os diapositivos) e os auxiliares audiovisuais (as projecções cinematográficas, circuito interno de televisão, o videograma, entre outros).

Outros aspectos que não podemos descurar no que concerne à formação, têm a ver com os gastos. Nesta matéria Cardim (1998), identifica dois tipos de gastos: os directos e os indirectos. Por gastos directos entende-se os que são feitos com a execução do plano-pagamento a monitores, aluguer de salas, deslocações dos formandos, entre outros. Os gastos indirectos são aqueles que podem ser imputados à formação, mas que existem independentes desta. Foram realizados alguns estudos (Becker *et al.*, 1993; Denison, 1962, 1967, 1989; Jamison *et al.*, 1982; Lockheed *et al.*, 1980; Mincer, 1979; Psacharopoulos *et al.*, 1994a, b, 1996, citados em Cabrito, 2002), que relacionam as influências e interacções que se estabelecem entre os domínios económicos e formativo. “Nestes estudos as despesas em formação são encaradas não como um consumo mas como um investimento, concluindo-se que os gastos em formação correspondem a um investimento altamente rentável, indispensável para o desenvolvimento de países que vivem níveis de emprego e de crescimento económico sem precedentes, e cuja perdurabilidade e sucesso exigem um leque continuamente alargado de novas qualificações” (p. 19).

Como nos explica Dubar (1990, citado em Estevão, 2001), pouco importam as “evoluções cognitivas” dos indivíduos ou as “evoluções sociais” das próprias organizações, uma vez que a grande preocupação destas políticas formativas e avaliativas parece decorrer fundamentalmente do “economicismo avaliativo” e da urgência do pragmatismo, instituindo-se a formação como um instrumento indispensável para ajustar as pessoas à sociedade empresarial e às tecnologias, (p. 194).

A actividade formativa não se deve dar por terminada uma vez concluída a formação. Deverá haver um acompanhamento e aconselhamento com o objectivo de detectar eventuais necessidades de acções complementares, aproveitando, assim, a captação de recursos já efectuada, (Cardim, 1998).

2.7. A avaliação da formação

A avaliação da formação, conforme defende Estevão (2001), “emerge claramente como uma das componentes essenciais do processo formativo”, (p. 193).

Segundo Ribeiro (1997), “a avaliação pretende acompanhar o processo do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções”, (p.75). O formador, para garantir a eficácia da sua acção, deve ter em conta, de acordo com Castro (2006), critérios relacionados com o desenvolvimento pessoal, e critérios relativos ao desenvolvimento profissional, estes últimos organizados em função das dimensões de organização, de desenvolvimento e de avaliação das iniciativas de formação.

A avaliação é ainda considerada como um processo decisivo no âmbito das reformas dos programas e do processo de aprendizagem. Assim, desenvolvem-se estratégias com vista à avaliação do sistema formativo, das políticas formativas, dos formadores e dos alunos, (Pires, 2005).

De um modo mais geral, a avaliação constitui um acto indispensável de qualquer sistema de formação, sendo que não é possível falar em avaliação sem se falar em planificação, dado que é através da planificação que se vão definir os objectivos que se

pretendem que os formandos alcancem no final do processo, bem como se estipulam quais os métodos e materiais a utilizar para alcançar esses mesmos objectivos, (Ribeiro, 1997).

Ainda no contexto do processo de formação, a avaliação surge como um elemento regulador, não devendo somente incidir no produto final das aprendizagens, mas antes realizar-se ao longo de todo o processo.

Contudo, segundo alguns autores, não se regista um consenso relativamente às funções da avaliação, (Lemos, 1989). Alguns defendem que a avaliação tem como função não apenas a certificação mas, também, o planeamento de toda a acção educativa, visto que deve incidir em três fases fundamentais: planificação, execução e avaliação. De acordo com este autor, durante a planificação da formação há necessidade de avaliar em que medida essa planificação está adaptada aos destinatários, adoptando, assim, uma função de orientação ou diagnóstico. Já ao longo da execução das actividades o formador deve avaliar, com recurso a diversos instrumentos, a forma como a formação está a decorrer, de modo a introduzir alterações necessárias a uma melhor rentabilidade do acto pedagógico. Assim, a avaliação assume a função de regulação, podendo denominar-se igualmente de formativa. Por fim, depois de um dado período de aprendizagem ter terminado, é então necessário verificar em que medida os objectivos propostos foram efectivamente alcançados, assumindo, portanto, uma função de certificação.

Conforme menciona Diniz (1982), numa perspectiva mais abrangente das funções da avaliação, esta assume as mais variadas formas, tais como: i) assegurar que as aprendizagens foram efectivamente dominadas; ii) revelar se a metodologia utilizada no processo foi realmente eficaz; iii) validar os objectivos da formação; iv) revelar as

consequências da actuação do formador; e v) fornecer dados que permitam avaliar a eficácia da formação implementada. Assim, e no contexto da avaliação da formação, a autora alude aos vários tipos e finalidades que podem estar implícitos, assumindo que cada modalidade de avaliação compreende uma diferente função.

Segundo Ferreira (1995, citado em Cardim, 1998), a avaliação é um “processo racional, que decorre num determinado momento, visando analisar as interacções desenvolvidas entre os agentes da formação, de modo a identificar as disfuncionalidades/funcionalidades, desvios e impactos, em função de objectivos previamente definidos”, (p.260).

Em síntese, a avaliação pressupõe que se tenha conhecimento dos objectivos a alcançar e dos resultados esperados pela formação. É importante aferir se o comportamento adquirido pelo formando corresponde ao perfil desejado, e se a formação contribuiu para o aumento de conhecimento, aperfeiçoando as técnicas, modificação de atitudes e desenvolvimento da organização, (Cardim, 1998). O mesmo autor alerta para os vários tipos de instrumentos de avaliação que os formadores têm à disposição: os testes e os questionários, escritos ou orais, e as grelhas de observação para os trabalhos mais práticos. De acordo com os resultados obtido através da avaliação é possível determinar os pontos fracos da formação, com vista à correcção dessas falhas e melhorar a qualidade do processo formativo.

No processo de avaliação Cardim (1998), considera relevante alguns aspectos essenciais: i) a *performance* dos formandos e da empresa, no que diz respeito às suas necessidades; ii) a utilidade e aplicabilidade da formação, que se traduz na sua eficácia; iii) o impacto da formação sentido na organização; e, ainda, iv) a qualidade da formação

ministrada, condição essencial para que se faça sentir os seus efeitos quer nos formandos quer nas organizações.

As competências didácticas dos formadores, o seu perfil, métodos e materiais pedagógicos utilizados, representam, igualmente, uma parcela importante no processo formativo a avaliar, (Cardim, 1998).

No capítulo da avaliação da formação, Kirkpatrick (1976, citado em Carré & Gaspar, 1999), considera quatro níveis de avaliação: a) o nível das opiniões, que consiste em interrogar os formandos sobre as suas opiniões no que respeita à acção de formação; b) o nível de aprendizagem, o qual permite medir se os objectivos pedagógicos foram alcançados; c) o nível dos comportamentos, que remete para a transferência dos comportamentos adquiridos em situação de trabalho e por vezes a consecução dos objectivos de formação; d) o nível dos resultados operacionais do posto de trabalho ou da unidade de trabalho à qual pertence o formando. Pode ser considerado o nível onde se verificam se os objectivos finais foram alcançados. Carré & Gaspar (1999), conclui que a avaliação mais utilizada é a primeira e que a última quase nunca é praticada. As razões que explicam este paradoxo, segundo o autor, têm a ver com a dificuldade crescente em realizar avaliações de nível superior.

2.8. O Portfólio

De um modo geral pode dizer-se que o portfólio consiste num conjunto organizado de trabalhos seleccionados de um formando, o qual engloba todo o seu esforço, progresso e desempenho nos trabalhos elaborados. A partir do portfólio o formando consegue acompanhar a formulação dos objectivos da sua aprendizagem, assim como lhe é possível de avaliar o seu progresso.

Segundo Villas-Boas (2006), o portfólio é organizado pelo próprio formando, para que, em conjunto com o formador, possa acompanhar o progresso das suas aprendizagens, permitindo, assim, que o formando participe activamente no seu processo de aprendizagem, bem como na sua avaliação.

O portfólio é um instrumento de avaliação que permite uma avaliação simultânea à aprendizagem, visto que ao organizar os seus produtos o formando vai avaliando os seus próprios trabalhos, de forma a seleccionar os melhores para colocar no portfólio. Posto isto, podemos afirmar que o portfólio induz os formando à realização de uma auto-avaliação crítica e cuidadosa, que se desenrola desde o início das suas experiências escolares e se prolonga ao longo do seu percurso.

Este instrumento de avaliação é bastante utilizado por muitos formadores como forma de agrupar os trabalhos dos formandos, tendo como intuito dar-lhes oportunidade de mostrarem a si próprios os seus sucessos, bem como aos formadores.

O uso do portfólio tem-se revelado benéfico para os processos formativos, na medida em que permite ao formando acompanhar o desenvolvimento do seu trabalho ficando, assim, a conhecer tanto as suas potencialidades como as suas dificuldades e aspectos que podem ser melhorados. Contudo, a organização do portfólio implica um esforço acrescido por parte do formando.

Os benefícios do portfólio assentam no reconhecimento dado à identidade, à história de vida e às experiências do formando, que passam a ser valorizadas, bem como pode ser incentivador, no sentido em que podendo ser apreciado por outras pessoas: o formando pode vir a esforçar-se mais, demonstrar o seu valor, explicitar o que aprendeu através da defesa do seu próprio trabalho.

Para Klenowsky (2003, citado por Villas-Boas, 2006), o trabalho com o portfólio baseia-se em vários princípios, dos quais são de ressaltar a promoção de uma nova perspectiva sobre a aprendizagem, o facto de requerer a auto-avaliação e o encorajamento dado ao formando para a selecção e a reflexão sobre o seu trabalho.

3. Síntese do capítulo

Atendendo à estrutura do nosso trabalho desenvolvemos este capítulo que designámos por “Engenharia da Formação”. Contempla o conceito de formação, o sistema de formação e a avaliação da formação, considerados pontos fundamentais para dar continuidade à concepção abordada em torno na formação profissional.

A engenharia da formação apresenta-se como o mecanismo à disposição da formação para garantir as condições essenciais de eficácia nesta área e sustenta as suas metodologias na qualidade que a formação manifesta.

De acordo com alguns autores citado, o plano de formação, as necessidades de formação e a avaliação da formação são os factores que se revestem de maior relevância no que respeita à organização da formação. O plano de formação deve ser elaborado tendo em conta a construção do diagnóstico de necessidades. Ao serem evidenciadas as necessidades inerentes ao contexto de formação, o plano de formação deve contemplar na totalidade essas necessidades, e detalhar não só as suas origens, como as estratégias que visam a sua anulação. A avaliação da formação é entendida, por diversos autores, como uma fase da engenharia da formação indispensável ao sucesso de qualquer tipo de formação. A maioria dos especialistas nesta área afirmam que a avaliação deve ser realizada antes, durante e depois da operacionalização da formação, e é em

concordância com os resultados dessa(s) avaliação(ões) que deve ser feito o balanço final da formação.

As organizações têm por obrigação envolver-se no processo de engenharia da formação, pois o sucesso da qualificação dos seus trabalhadores provoca mais e melhores resultados na empresa. Para atender às dificuldades que as organizações enfrentam, derivadas do seu crescimento e desenvolvimento, periodicamente deve ser realizado um diagnóstico de necessidades que permita detectar as dificuldades e anular as suas consequências da inexistência de formação.

A formação visa preparação dos trabalhadores e o seu desenvolvimento profissional, dotando-os de competências para fazer face a dificuldades existentes e prepará-los para os desafios do futuro. A formação influencia os trabalhadores, socialmente e profissionalmente, e não pode ser entendida como um custo, mas sim como um investimento, não só a título pessoal como organizacional.

Relativamente à concepção da formação, diversos autores defendem que a formação deve ser contínua. Neste contexto, e atendendo à sua especificidade, a formação deve ser difusa, obrigando a uma constante aprendizagem; deve ser integral, para dar oportunidade a que os conhecimentos, experiências e práticas que os indivíduos adquiriram através de aprendizagens formais ou informais sejam uma mais-valia para a aquisição de novas competências; e também deve ser flexível, dados os factores dinâmicos de que se revestem as situações de trabalho e de gestão da própria formação.

Por último, neste capítulo, explanamos um ponto sobre a avaliação da formação. A avaliação é crucial, e deve ser realizada ao longo da construção do processo formativo. Procura encontrar soluções, diagnosticar pontos fortes e fracos, e serve também para corrigir falhas que surgem durante qualquer fase da formação. A avaliação socorre-se de

vários instrumentos para recolher informação, contudo deve ser feita uma análise cuidada para decidir qual (ou quais) é que devem ser aplicados, tendo em conta o momento, os intervenientes e o que se pretende avaliar.

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V - METODOLOGIA

1. Introdução

A importância e o significado que são atribuídos à formação pelos funcionários das empresas/instituições são realçados pela literatura da especialidade. Alguns estudos realizados nesta área (Estevão, 2001; Pires, 2005; Poncioni, 2005), embora ponham em evidência a importância que a formação profissional assume, abordam-na de forma muito concisa e específica a cada profissão em concreto. Isto sugere a necessidade de abrir dois novos campos de investigação: 1) desenvolver estudos empíricos aplicados a cada profissão em concreto e, 2) tentar encontrar componentes comuns a todas as profissões, desenvolvendo, nomeadamente, instrumentos de avaliação do impacto da formação profissional no exercício da profissão. O intuito deste tipo de estudos insere-se nesta lógica e perspectivam que, no futuro, e de acordo com os resultados obtidos, se adoptem estratégias e medidas, necessárias e adequadas à boa persecução da formação no seio das instituições.

A nossa investigação procurou trilhar esses dois caminhos de pesquisa procurando, por um lado, compreender melhor o impacto da formação profissional que é fornecida pela PSP, do ponto de vista subjectivo dos formandos e, por outro lado, desenvolver um instrumento adequado à avaliação desse impacto, que possa, eventualmente, ser exportado para outras investigações do mesmo tipo.

O presente estudo implica procedimentos metodológicos rigorosos, adaptados e contextualizados aos propósitos da investigação.

2. Objectivos e questões de investigação

Muitos dos autores referenciados ao longo do trabalho (Canário & Cabrito, 2005; Finger & Asún, 2001), apontam a formação como um factor importante e motivador para os funcionários/colaboradores das instituições, sejam públicas ou privadas. Todavia, embora a teoria faça sustentar a importância da formação, as empresas e, nomeadamente, os organismos públicos têm que levar a cabo as orientações políticas e, actualmente, as directrizes europeias. A intenção da UE, quando elabora e, posteriormente, promulga normas para serem cumpridas em todos os países membros é, sobretudo, para que haja uniformização nos procedimentos e, conseqüentemente, comparabilidade nos produtos.

A consulta de directivas internas na instituição (PSP) e de outra documentação em vigor, ajudou também a clarificar qual o conceito que existe de formação e de que forma é aplicada, ministrada, gerida e executada no seio da Polícia.

2.1. Objectivos

O objectivo principal desta investigação foi o de perceber de que forma é percebida a formação profissional oferecida pela PSP aos seus funcionários. Associado a este objectivo principal, enfrentámos a necessidade de desenvolver um instrumento adequado à avaliação dessa percepção, tanto quanto possível reunindo qualidades psicométricas que permitissem transformá-lo numa escala, podendo, assim, ser utilizado noutras investigações semelhantes.

Relativamente aos objectivos específicos, pretendeu-se avaliar a influência que algumas variáveis que caracterizam os formandos têm sobre: 1) Percepção da Qualidade da

Formação; 2) Percepção da Aplicabilidade da Formação, e 3) Percepção das Vantagens Curriculares da Formação, conforme se encontra esquematizado na Figura 6.

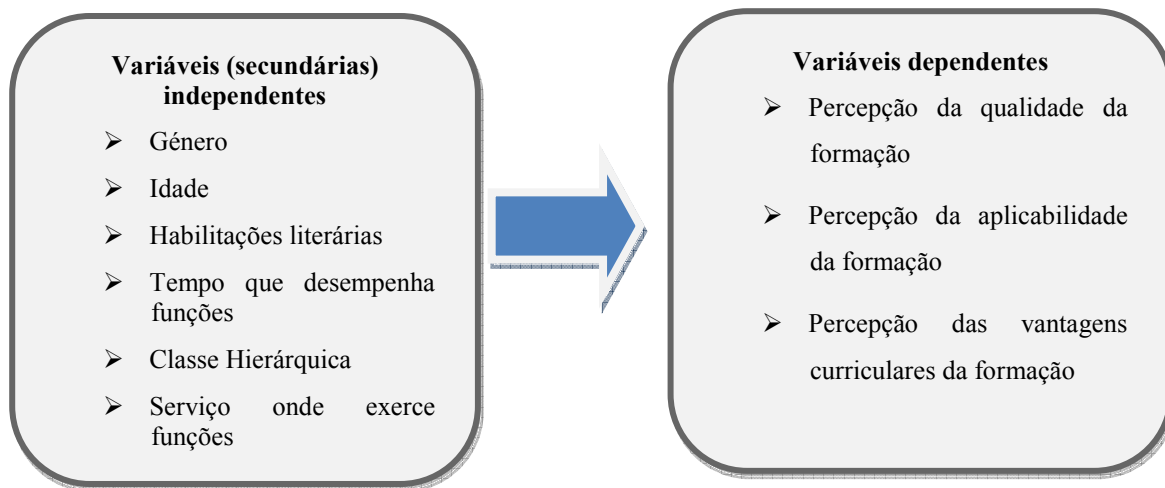


Figura 6 - Modelo das relações entre as variáveis em estudo

2.2. Questões de investigação

Tendo em conta os objectivos descritos no ponto anterior e com base na revisão da literatura, foram construídas 6 (seis), questões de investigação, que passamos a enunciar:

- 1) Que influência apresenta o género dos inquiridos na percepção da qualidade, aplicabilidade e vantagens curriculares da formação?
- 2) Que influência apresenta a idade dos inquiridos na percepção da qualidade, aplicabilidade e vantagens curriculares da formação?
- 3) Que influência apresentam as habilitações literárias dos inquiridos na percepção da qualidade, aplicabilidade e vantagens curriculares da formação?
- 4) Que influência apresenta o tempo em que desempenham funções os inquiridos na percepção da qualidade, aplicabilidade e vantagens curriculares da formação?

- 5) Que influência apresenta a classe hierárquica dos inquiridos na percepção da qualidade, aplicabilidade e vantagens curriculares da formação?
- 6) Que influência apresenta o serviço onde exercem funções os inquiridos na percepção da qualidade, aplicabilidade e vantagens curriculares da formação?

3. Estudos realizados

Os estudos que nos propomos realizar foram traçados a partir de delimitação dos objectivos e das questões de investigação anteriormente formuladas. Para a compreensão da importância da formação não nos podemos apenas sustentar em teorias devidamente fundamentadas, devemos, sim, relacioná-las e avaliá-las através de investigação empírica.

Para testar as teorias é necessário seleccionar ou construir, no caso de não existirem, instrumentos que vão ao encontro dos objectivos da investigação, e que avaliem, verdadeiramente, aquilo que se pretende testar. A inexistência de Escalas ou Inventários adequados aos propósitos da nossa investigação levou-nos à necessidade de construir um instrumento adequado à investigação em curso.

4. Projecto da Investigação

Quando se elabora um projecto de investigação está-se a desenhar uma estrutura lógica subjacente a todo o processo de investigação, (Barker, Pistrang, & Elliot, 2002).

Ao iniciar este estudo, através de uma revisão da literatura sobre a problemática da formação, procurou-se perceber a que nível estava a investigação científica nesta área e, concretamente, identificar os aspectos que deviam ser empiricamente estudados.

Seguidamente foram definidos os objectivos e questões de investigação, que se constituíram nas linhas orientadoras para as fases posteriores, explicaram-se os estudos a efectuar, a recolha e a construção das amostras, os instrumentos a utilizar, os procedimentos de recolha e de tratamento de dados.

O carácter gradual desta investigação fica evidenciado dado que os resultados obtidos no Estudo 1 serviram de base ao desenvolvimento do Estudo 2.

Relativamente ao Estudo 1 e 2 foram analisados e discutidos os dados, ao mesmo tempo que se procedeu à redacção das conclusões, limitações e implicações futuras no presente estudo.

O Projecto da investigação pode ser caracterizado como *não-experimental*, em ambos os Estudos (1 e 2), tendo em conta que as variáveis foram medidas sem qualquer manipulação do ambiente ou do fenómeno.

Os estudos *não-experimentais* podem apresentar duas categorias; *descritivo* e *correlacional*. Classifica-se como *descritivo* quando, numa fase preliminar, se pretende conhecer a dimensão da amostra, particularmente através da estatística descritiva. O *correlacional* ocorre quando se pretende estudar as relações entre as variáveis em estudo, sendo utilizados não só medidas de associação mas, também, métodos multivariados, (Barker et al., 2002).

Se se tratar de um estudo cuja categoria seja correlacional, a investigação pode ainda ser categorizada como *transversal* ou *retrospectiva*. Quando os resultados são encontrados através de relações estatísticas entre variáveis num dado momento, estamos

perante um estudo que se classifica como transversal (Barker e tal., 2002), se o que se pretende é investigar a influência de situações passadas num problema actual, isto é, a forma como tem sido percebida a formação profissional na opinião dos formandos actualmente, (Ribeiro, 1999).

5. Instrumento de recolha de dados

Na selecção dos instrumentos de observação a utilizar foi considerada a sua adequação aos objectivos propostos no estudo e as características individuais/profissionais dos sujeitos aos quais se iam aplicar. Após a pesquisa e análise de várias técnicas de investigação passíveis de avaliar a relação entre a qualidade, a aplicabilidade e as vantagens curriculares, optou-se por aplicar inquéritos por questionário. Esta opção tem subjacente o facto de os inquéritos por questionários facilitarem a recolha de uma amostra numerosa, permitirem quantificar uma multiplicidade de dados e estabelecer relações estatísticas entre os mesmos, (Quivy & Campenhoudt, 1998).

O questionário elaborado por nós foi construído tendo em consideração os objectivos definidos e a população a quem ia ser aplicado, bem como as suas características particulares, não descurando da necessidade de “garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspectos da questão tenham sido bem abordados”, (Ghiglione & Matalon 2005, p. 105). O questionário contempla dois grupos de perguntas: no primeiro grupo encontram-se as perguntas que visam recolher informação sobre dados de caracterização socioprofissional, o segundo grupo, construído sob a forma duma Escala tipo Lickert, centra-se na recolha de informação sobre a importância da formação profissional para os formandos.

O primeiro grupo é composto por perguntas que procuram recolher informação sobre o género, idade, habilitações literárias, tempo que desempenha funções, classe hierárquica, serviço onde exerce funções, frequência de acções de formação e as formações frequentadas por iniciativa própria ou por nomeação.

O segundo grupo inclui questões onde o objectivo recai na percepção, que os sujeitos inquiridos têm, sobre a qualidade, a aplicabilidade e as vantagens curriculares da formação profissional.

6. Amostra

6.1. Técnica de amostragem

Em ambos os Estudos (1 e 2), optou-se por utilizar a técnica de amostragem não probabilística/intencional accidental. A técnica de amostragem accidental caracteriza-se por incluir sujeitos que são facilmente acessíveis, por se encontrarem num determinado local no momento da recolha de dados, (Fortin, 2003).

A recolha de dados foi realizada aos elementos com funções policiais, do Comando Distrital da PSP de Faro, com a população de 763 sujeitos, e em diferentes Esquadras pertencentes as este Comando, enquanto desempenhavam as suas funções, pelo facto de trabalharem por turnos e, nessas condições, ser mais razoável, especialmente em termos de tempo. Uma vez que a aplicação do instrumento foi realizada em contexto profissional e a capacidade de ler e compreender a língua portuguesa por parte dos inquiridos ser condição exigida, a amostra não pode ser considerada aleatória, sendo por isso designada uma amostra de conveniência. Acrescenta-se, ainda, que embora a amostragem tivesse sido por conveniência ou accidental e em corte sincrónico, tendo em consideração as vantagens relativamente à facilidade de recolha, redução dos encargos, disponibilidade temporal e geográfica que lhe são inerentes, procurou-se que esta fosse

heterogénea, inquirindo sujeitos de diferentes graus e tipos de formação, bem como de locais geográficos e com as características mais próximas possíveis da população em análise.

No âmbito do Estudo 1, uma parte da amostra foi recrutada duas vezes, de forma a poder ser emparelhada por questões de psicometria do instrumento, concretamente de estabilidade temporal. Para tal, entre três e quatro semanas depois da primeira aplicação, solicitou-se novamente aos sujeitos que preenchessem o questionário.

CAPÍTULO VI - ESTUDO 1

1. Construção e validação da Escala de Avaliação da Percepção da Importância da Formação (E_APIF)

O estudo da percepção da importância da formação pode adoptar várias metodologias de carácter transversal, longitudinal retrospectivo ou prospectivo. Podem, ainda, ser aplicados vários instrumentos de recolha de dados, desde as entrevistas com diversos graus de estruturação aos questionários mais estruturados, resultando, desta opção, o modo de tratamento de dados: análise qualitativa ou quantitativa.

A metodologia que é mais frequentemente utilizada, independentemente das vantagens ou desvantagens, é a de carácter transversal, do tipo quantitativo, aplicando-se, geralmente, inquéritos por questionário ou escalas.

No âmbito da avaliação da importância da formação têm sido construídos alguns instrumentos que visam a recolha de dados nesta área, contudo, para fazer face aos objectivos da nossa investigação, optou-se pela construção e validação de um instrumento adequado e construído de acordo com as necessidades do estudo – Escala de Avaliação da Percepção da Importância da Formação - que permitisse a avaliação das várias dimensões relacionadas com as questões de investigação colocadas.

Através da revisão teórica sobre instrumentos de avaliação da formação não foi encontrado nenhum, no panorama da investigação internacional e nacional, que desse uma resposta adequada e adaptada os objectivos da presente investigação.

Uma vez que esse objectivo se prendia com a percepção da importância da formação profissional, surgiu a necessidade de construir e validar um instrumento, que avaliasse as características da formação na perspectiva dos formandos. Desta forma procedeu-se, então, à construção da Escala de Avaliação da Percepção da Importância da Formação (E_APIF), que implicou duas fases.

Para a construção da referida escala foram tidas em conta as características da população a estudar, os objectivos específicos da investigação e as categorias teóricas que balizam este tipo de investigação, tal como foi já realçado no enquadramento conceptual.

Na construção e validação da presente escala procedeu-se inicialmente à sua divisão categorial, isto é, foram inventariadas as categorias de análise que se pretendiam avaliar. Foram identificadas três categorias de análise: a) Percepção da Qualidade da Formação, b) Percepção da Aplicabilidade da Formação e c) Percepção da Vantagens Curriculares da Formação, todas consideradas do ponto de vista subjectivo dos formandos.

A fase que se seguiu à construção do sistema categorial da Escala foi a análise do instrumento por um painel de Juízes, composto por três peritos na área da formação profissional, que apreciaram analiticamente o instrumento, tendo em conta vários critérios de análise: a) a sua aplicabilidade à população seleccionada, b) a sua adequação à avaliação das categorias de análise inventariadas, c) a forma como estavam enunciados os itens e d) a sua coerência interna. As sugestões destes juízes foram devidamente tidas em conta, corrigidas as questões sujeitas a crítica e seguidas as sugestões apontadas.

Após terminada a análise de juízes e realizadas as devidas alterações no instrumento, procedeu-se à sua aplicação junto de uma amostra de sujeitos (Pré-teste). O Pré-teste

teve por objectivo detectar dificuldades de compreensibilidade aos nível das instruções ou dos itens, identificar acontecimentos que não estivessem sido referenciados e auscultar a opinião sobre o instrumento, do ponto de vista de quem o preenche. Nesta fase preparatória a E_APIF foi aplicada a uma amostra de 30 sujeitos que durante o seu preenchimento não manifestaram dificuldades na compreensão das instruções nem dos itens.

Após a análise dos resultados obtidos nesta fase, juntamente com as sugestões da análise de juízes, cujos resultados são apresentados posteriormente, procedeu-se às alterações que se consideraram necessárias e obteve-se a versão final do instrumento (Anexo A).

A fase de Teste propriamente dita consistiu na aplicação do instrumento a um número elevado de sujeitos com o objectivo de estudar as características psicométricas do instrumento.

A fase Re-teste constou em re-aplicar o mesmo instrumento a uma parte da amostra já utilizada e identificada com um código, entre três e quatro semanas após a primeira aplicação. A realização desta fase tem como objectivo a avaliação da perseverança dos resultados ao longo do tempo, de acordo com o que é exigido pelo critério de fidelidade.

7. Caracterização geral da amostra

7.1. Amostra do Estudo 1 (Construção e Validação da Escala)

No estudo 1, a Escala de Avaliação da Percepção da Importância da Formação foi submetida a diversos momentos de avaliação (pré-teste, teste, re-teste), de forma a garantir a sua exequibilidade e psicométrica enquanto instrumento de medida. Para este efeito foram recolhidas três amostras diferentes, com características socioprofissionais

que passamos a apresentar de seguida. A caracterização socioprofissional dos sujeitos está igualmente reflectida nas variáveis secundárias independentes; género, idade, habilitações literárias, tempo que desempenha funções, classe hierárquica, serviço onde exerce funções, frequência de acções de formação e as formações frequentadas por iniciativa própria ou por nomeação.

Pré-teste

A amostra do primeiro momento da aplicação foi constituída por 30 (trinta) sujeitos, dos quais 26 (vinte seis) do género masculino e 4 (quatro) do género feminino, o que representa 86,7% e 13,3% respectivamente, conforme se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização da amostra no primeiro momento (Pré-Teste). (n=30).

Caracterização da Amostra			
		Frequência	Perc.
Género dos inquiridos	Masculino	26	86,7
	Feminino	4	13,3
Escolaridade	Básico	1	3,3
	Secundário	15	50,0
	Superior	14	46,7
Idade	entre 21 a 30 anos	5	16,7
	entre 31 a 40 anos	15	50,0
	entre 41 a 50 anos	8	26,7
	entre 51 a 60 anos	2	6,7
Serviço onde exerce funções	Investigação Criminal	3	10,0
	Serviço de Patrulha	8	26,7
	Serviços Administrativos	5	16,7
	Segurança Rodoviária	2	6,7
	Corpo de Intervenção	12	40,0
Posto Hierárquico	Agente	28	93,3
	Chefe	1	3,3
	Oficial	1	3,3

Tempo que desempenha nas funções que exerce	Entre 1 a 5 anos	3	10,0
	Entre 6 a 10 anos	13	43,3
	Entre 11 a 15 anos	7	23,3
	Entre 16 a 20 anos	4	13,3
	Mais de 21 anos	3	10,0
Já frequentou acção de formação ministrada pela PSP	Sim	29	96,7
	Não	1	3,3
FormIniciativaPrópriaNomeado	Nomeado	11	36,7
	Ambas as situações	18	60,0
	Nenhuma	1	3,3

No que respeita à escolaridade, 15 sujeitos apresentam o ensino secundário, 14 sujeitos o ensino superior e apenas 1 o ensino básico. Percentualmente, 50% correspondem ao ensino secundário, 46,7% ao ensino superior e 3,3% o ensino Básico. Relativamente à idade, esta foi agrupada em intervalos, onde podemos verificar que, 15 dos sujeitos encontram-se com idades entre 31 e 40 anos (50%). Entre os 41 e 50 anos surgem 8 sujeitos (26,7%), entre os 21 e 30 anos 5 sujeitos (16,7%) e entre os 51 e 60 anos 2 sujeitos (6,7%).

No que concerne ao serviço onde exercem funções, 12 dos sujeitos pertencem ao corpo de intervenção (40%), 8 sujeitos pertencem ao serviço de patrulha (26,7%), 5 sujeitos pertencem aos serviços administrativos (16,7%), 3 sujeitos pertencem à investigação criminal (10%) e 2 sujeitos à segurança rodoviária (6,7%).

Quanto os valores respeitantes ao posto hierárquico dos sujeitos da amostra podemos observar que, 28 sujeitos pertencem à classe de Agentes (93,3%), enquanto que a classe de Chefes e de Oficiais é representada por 1 sujeito apenas, o que em termos percentuais se traduz em 3,3%, cada uma delas.

O tempo que desempenha nas funções que exerce foi dividida em intervalos, desta forma 13 dos sujeitos inquiridos (43,3%), desempenham funções no mesmo serviço

entre 6 a 10 anos. Os sujeitos que desempenham funções no mesmo serviço entre 11 a 15 anos são 7 (23,3%). Entre 16 a 20 anos de serviço nas mesmas funções são 4 sujeitos (13,3%). Por último, com o mesmo número de sujeitos 3 (10%), aparecem aqueles que desempenham funções entre 1 a 5 anos e com mais de 21 anos, nas mesmas funções.

Na tabela 1 podemos ainda verificar que os sujeitos que já frequentaram acções de formação ministradas pela PSP são 29 (96,7%), enquanto 1 (3,3%) respondeu que não.

Observa-se, ainda, que 18 sujeitos (60%), já frequentaram acções de formação, quer por nomeação hierárquica, quer por iniciativa própria, enquanto que 11 sujeitos (36,7%), não frequentaram acções de formação por iniciativa própria mas apenas enquanto são nomeados para o efeito. Existe 1 dos sujeitos (3,3%), que não frequentou acções de formação por iniciativa própria nem por nomeação.

Teste

A amostra do segundo momento de aplicação foi constituída por um total de 140 sujeitos, dos quais 130 são do género masculino (92,8%) e 10 do género feminino (7,2%).

Tabela 2 - Caracterização da amostra no segundo momento (Teste). (n=140).

Caracterização da Amostra			
		Freq.	Percent.
Género dos inquiridos	Masculino	130	92,8
	Feminino	10	7,2
Escolaridade	Básico	3	2,1
	Secundário	81	57,9
	Superior	56	40,0
Idade	entre 21 a 30 anos	17	12,1
	entre 31 a 40 anos	65	46,4
	entre 41 a 50 anos	49	35,1
	entre 51 a 60 anos	9	6,4

Serviço onde exerce funções	Investigação Criminal	16	11,4
	Serviço de Patrulha	60	42,9
	Serviços Administrativos	22	15,8
	Segurança Rodoviária	18	12,8
	Corpo de Intervenção	24	17,1
Posto Hierárquico	Agente	113	80,7
	Chefe	20	14,3
	Oficial	7	5,0
Tempo que desempenha nas funções que exerce	Entre 1 a 5 anos	29	20,7
	Entre 6 a 10 anos	49	35,0
	Entre 11 a 15 anos	27	19,3
	Entre 16 a 20 anos	22	15,7
	Mais de 21 anos	13	9,3
Já frequentou acção de formação ministrada pela PSP	Sim	131	93,6
	Não	9	6,4
FormIniciativaPrópriaNomeado	Nomeado	19	13,6
	Ambas as situações	118	84,3
	Nenhuma	3	2,1

A Tabela 2 evidencia os resultados obtidos na caracterização da amostra quanto ao género, escolaridade, idade, serviços onde exerce funções, posto hierárquico, tempo que desempenha nas funções que exerce, frequência de acções de formação ministradas pela PSP e frequência de acções de formação por iniciativa própria ou por nomeação.

Quanto à escolaridade esta amostra apresenta 81 sujeitos com o ensino secundário (57,9%), 56 sujeitos com o ensino superior (40%), e 3 com o ensino básico (2,1%).

No que respeita à idade dos sujeitos, estes apresentam-se em maior número 65 (46,4%) nas idades compreendidas entre os 31 e 40 anos. Logo a seguir surge as idades compreendidas entre os 41 e 50 anos com 49 sujeitos (35,1%). Depois entre os 21 e 30 anos 17 sujeitos (12,1%), e por último as idades entre os 51 e 6 anos com 9 sujeitos (9,4%).

No serviço onde exercem funções os sujeitos distribuem-se da seguinte forma: 60 no serviço de patrulha (42,9%), 24 no corpo de intervenção (17,1%), 22 nos serviços

administrativos (15,8%), 18 na segurança rodoviária (12,8%) e 16 na investigação criminal (11,4%).

O posto hierárquico está categorizado em 3 categorias: Agente, Chefe e Oficial. Na categoria de Agente estão representados 113 sujeitos (80,7%), os Chefes representam 20 sujeitos (14,3%) e os Oficiais fazem-se representar por 7 sujeitos (5%).

Relativamente ao tempo que desempenha nas funções que exerce, 49 sujeitos (35%) desempenham no período entre os 6 e 10 anos. O período entre 1 e 5 anos está representado por 29 sujeitos (20,7%). Seguidamente, 27 dos sujeitos (19,3) desempenham funções na mesma área entre 11 a 15 anos. Os sujeitos que desempenham funções entre 16 e 20 anos 22 (15,7%) e com mais de 21 anos 13 (9,3%), são o que apresentam menor representatividade.

Quanto à frequência de acções de formação ministradas pela PSP, verifica-se que 131 dos sujeitos (93,6%) já frequentaram, e 9 (6,4%), não frequentaram acções de formação ministradas pela PSP.

Na frequência de acções de formação por iniciativa própria ou por nomeação, 118 sujeitos (84,3%), responderam que já frequentaram formações em ambas as situações e 19 sujeitos (13,6%), responderam que apenas foram nomeados para o efeito. Verifica-se ainda que 3 sujeitos (2,1%) não frequentaram acções de formação.

Re –Teste

No terceiro momento aplicou-se a escala E_APIF a alguns sujeitos, conforme tinha sido combinado anteriormente, contudo, apesar de no primeiro momento terem sido sinalizados 30 sujeitos, nesta fase a nossa amostra passou a ser composta por 22 sujeitos, o que significou uma perda de 26,8%. Esta perda deveu-se ao facto de alguns

dos sujeitos, aos quais tinha sido aplicado o instrumento, uns por motivos pessoais, outros por motivos profissionais, não puderam estar presentes. Os sujeitos que preencheram o instrumento aplicado são elementos da PSP, do efectivo do Comando Distrital de Faro.

8. Descrição e procedimentos de aplicação da Escala de Avaliação da Percepção da Importância da Formação

Com base nas categorias previamente analisadas (Percepção da Qualidade da Formação, Percepção da Aplicabilidade da Formação e Percepção das Vantagens Curriculares da Formação), foram construídas 13 perguntas em formato de Escala de Lickert de 5 graus. Nos itens de 1 a 7 (inclusive) as respostas podiam ir de “Nunca” a “Sempre” (Nunca, Poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes e sempre), e nos itens de 8 a 13 (inclusive) podiam assumir os graus de 1-Nada adequado; 2-Pouco adequado; 3-Adequado; 4-Muito adequado; 5-Bastante adequado ou 1-Nunca; 2-Poucas vezes; 3-Algumas vezes; 4-Muitas vezes; 5-Sempre.

Deste modo, os valores podem variar entre 1 como o valor mais baixo e 5 o valor mais alto. Não foram introduzidos itens com sentido de resposta invertido, devido à dificuldade encontrada para os formular de forma que se tornassem compreensíveis para os sujeitos e fornecessem informação credível.

No que diz respeito aos procedimentos de aplicação, os sujeitos deviam estar num ambiente tranquilo, com o máximo de privacidade possível e, preferencialmente, sozinhos ou distantes de outras pessoas, em salas com boas condições de luminosidade e sem ruídos que interferissem na concentração do preenchimento do questionário.

Deste modo a aplicação do questionário foi precedida pelo Consentimento Informado (Anexo B).

9. Características Psicométricas da Escala

A análise estatística da E_APIF foi efectuada a partir da amostra de 135 sujeitos, durante a fase de Teste do estudo.

Tabela 3 – Estatística Descritiva (N=135)

N=135	Min.	Max.	Med.	DP	Variância	Curtose
Item 1 (Utilidade)	1	5	3,70	0,955	0,912	0,336
Item 2 (Aplicabilidade)	1	5	3,58	0,934	0,873	-0,322
Item 3 (Interesse)	1	5	3,59	1,010	1,019	-0,320
Item 4 (Adequação)	1	5	3,88	0,923	0,852	0,912
Item 5 (Aumento Competência)	1	5	3,75	1,151	1,324	-0,650
Item 6 (Currículo)	1	5	2,56	1,207	1,457	-0,522
Item 7 (Desempenho)	1	5	3,09	1,352	1,828	-1,181
Item 8 (Pertinência)	1	5	3,25	0,912	0,832	0,084
Item 9 (Métodos formativos)	1	5	3,23	0,722	0,522	1,243
Item 10 (Qualidade formadores)	1	5	3,41	0,884	0,782	0,628
Item 11 (Técnicas de formação)	1	5	3,15	0,778	0,609	0,576
Item 12 (Produtos da formação)	1	5	3,15	0,768	0,590	1,276
Item 13 (Número formandos)	1	5	3,06	0,853	0,733	0,713

As médias dos itens são muito aproximadas, sendo a média mais baixa a do item 6 (Currículo), que reporta o interesse da formação para o currículo dos formandos, sendo também um dos itens que apresenta um desvio padrão mais elevado, i.e., em que a variabilidade das respostas, por formando, é mais elevada.

Quanto ao item 4 (Adequação), apresenta o valor médio mais elevado e um desvio padrão relativamente baixo, i.e., os formandos consideram de forma homogénea que a formação se deve adequar às funções que desempenham.

Atendendo ao valor da médias ser consideravelmente elevado e homogéneo, e os valores apresentados pelo desvio padrão serem baixos, reflecte a consistência e homogeneidade da Escala, i.e., os itens estão construídos de forma a recolher

informação fidedigna no que respeita à importância da formação, com vista a apresentar resultados objectivos e clarificadores relativamente a esta problemática.

10. Estudos de Fidelidade da E_APIF

A qualidade de um instrumento é determinada pelos estudos de fidelidade e de validade, sendo que os resultados dos mesmos se expressam em termos de graus, (Fortin, 2003). A fidelidade diz respeito à precisão e a constância dos resultados obtidos em momentos diferentes, ou seja, um instrumento para ser considerado fiel, deve garantir a reprodutibilidade de resultados idênticos quando recolhidos em períodos temporais diferentes sob as mesmas condições de aplicação, (Rust & Glombok, 2000).

Para avaliar a fidelidade da E_APIF foram tidos em conta dois critérios, a estabilidade temporal e a consistência interna, cujos resultados se apresentam em seguida.

10.1. Análise de estabilidade Temporal

Foram seleccionados, aleatoriamente, 40 sujeitos a partir da amostra inicial para verificar a estabilidade temporal da escala através técnica de teste e re-teste de forma a permitir avaliar o grau de correlação entre os resultados obtidos no primeiro e segundo momento da aplicação.

Dos 40 sujeitos seleccionados só 22 estavam disponíveis (quatro semanas depois da primeira aplicação), para realizar a segunda aplicação, pelo que a amostra a partir da qual foram obtidos os resultados do re-teste foi composta por 22 sujeitos aleatoriamente seleccionados.

Tabela 4 – Estabilidade temporal da E_APIF

	Teste (n=135)		Re-teste (n=22)		<i>r</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP			
Item 1 (Utilidade)	3,70	0,955	3,5909	0,85407	0,887	2,160	0,042
Item 2 (Aplicabilidade)	3,58	0,934	3,4545	0,96250	0,837	0,810	0,427
Item 3 (Interesse)	3,59	1,010	3,6364	0,84771	0,803	0,810	0,427
Item 4 (Adequação)	3,88	0,923	3,7727	0,86914	0,935	0,000	1,000
Item 5 (Aumento Competência)	3,75	1,151	3,5455	1,10096	0,898	0,439	0,665
Item 6 (Curriculum)	2,56	1,207	2,9091	1,06499	0,884	0,810	0,427
Item 7 (Desempenho)	3,09	1,352	3,2273	1,06600	0,981	-1,000	0,329
Item 8 (Pertinência)	3,25	0,912	3,5909	0,85407	0,941	-1,449	0,162
Item 9 (Métodos formativos)	3,23	0,722	3,3182	0,64633	1,000	-1,000	0,329
Item 10 (Qualidade formadores)	3,41	0,884	3,5455	0,73855	0,958	-1,449	0,162
Item 11 (Técnicas de formação)	3,15	0,778	3,1364	0,63960	0,888	0,000	1,000
Item 12 (Produtos da formação)	3,15	0,768	3,2273	0,86914	1,000	2,160	0,042
Item 13 (Numero formandos)	3,06	0,853	3,2727	0,55048	0,872	0,810	0,427

Nota: *r* – Coeficiente de Correlação R de Pearson entre os dois momentos de teste;
t – Teste t de Student para amostras emparelhadas;
p – Valor da significância.

De acordo com os valores apresentados na Tabela verificamos que a estabilidade temporal dos resultados é bastante aceitável, com exceção dos itens 1 e 12, cujos resultados variam, de forma significativa, entre o primeiro e o segundo momento da aplicação.

10.2. Análise de consistência interna

A consistência interna de um instrumento de medida refere-se à homogeneidade e correlação entre os seus itens, ou seja, quanto mais relacionados estiverem os itens de um instrumento maior será a sua consistência interna, (Fortin, 2003).

A avaliação da consistência interna da E_APIF foi realizada através do cálculo do *alpha* de Cronbach do instrumento na sua totalidade, incluindo os 13 itens, bem como para cada um dos factores encontrados na análise factorial.

O *alpha* de Cronbach da E_APIF, na sua globalidade, é de 0,871. Valores entre 0,60 e 0,69 são considerados aceitáveis, mas fracos, valores entre 0,70 e 0,79 são considerados bons e valores iguais ou superiores a 0,80 são considerados muitos bons e traduzem uma consistência interna elevada do instrumento em análise, (Pestana & Gageiro, 2001).

No nosso caso o valor de 0,871 pode ser considerado muito bom e um indicador da elevada consistência interna do nosso instrumento.

Tabela 5 – Valor do *alpha* de Cronbach

Alpha Cronbach	Alpha de Cronbach baseado na standartização dos itens	N de itens
0,860	0,871	13

Tabela 6 – Correlações item-total e alfa da Escala se o item fosse eliminado.

	Média sem o item	Correl. item-total	Alpha sem o item
It1	39,71	0,666	0,841
It2	39,83	0,594	0,846
It9	40,16	0,629	0,846
It10	39,97	0,505	0,851
It13	40,32	0,452	0,854
It3	39,80	0,442	0,855
It4	39,51	0,375	0,859
It5	39,63	0,416	0,858
It6	40,82	0,584	0,847
It7	40,32	0,449	0,859
It8	40,14	0,696	0,840
It11	40,25	0,564	0,849
It12	40,24	0,641	0,845

Através da análise na Tabela 6, verificamos que nenhum dos itens, se eliminado, aumentaria o alfa da Escala, oscilando a correlação item-total dentro dos valores desejáveis para este tipo de instrumento. Neste caso, os valores elevados das correlações item-total indicam que o item está bastante relacionado com o constructo que se pretende avaliar.

Tabela 7 – Correlações entre factor-total e alfa da Escala se o factor fosse eliminado

	Média sem o item	Correl. item-total	Alpha sem o item
Factor – 1 Percepção da qualidade da formação	27,41	0,447	0,690
Factor – 2 Percepção da aplicabilidade da formação	24,91	0,524	0,601
Factor – 3 Percepção das vantagens curriculares da formação	34,51	0,592	0,528

A Tabela 7 evidencia os valores dos factores, nomeadamente a média sem o item, a correlação item-total e o alfa sem o item. Estes valores demonstram que estamos perante valores bastante satisfatórios em qualquer das colunas da presente tabela, o que revela uma construção sólida da E_APIF, tendo em conta os factores que a constituem.

11. Estudo da validade da E_APIF

A validade do instrumento pretende aferir se efectivamente os conceitos evidenciados medem de facto o que se pretende medir. Para tal, temos que considerar três critérios para medir a validade do instrumento: a validade facial, a validade concorrente/discriminante e a validade de constructo.

11.1. Análise da validade facial

O instrumento (E_APIF), foi analisado por um painel de juízes, peritos na área da formação profissional, que analisaram criticamente todo o instrumento. O objectivo desta análise foi o de verificar se, efectivamente, os itens do instrumento obtinham os resultados que se pretendiam medir. Para além desta análise, o painel de juízes verificou também, se as terminologias utilizadas eram adequadas, se os itens eram compreensíveis, se os acontecimentos estavam integrados nas categorias mais apropriadas e se eventualmente algum acontecimento de relevo estava a ser negligenciado.

Das críticas realizadas do painel de juízes resultaram algumas alterações; 1) alteração à forma como estavam construídos os itens 5 e 10 e a alteração à escala dos itens 8, 9, 10, 11, 12 e 13 de 1=Bastante Adequado; 2=Muito Adequado; 3=Adequado; 4=Pouco Adequado; 5=nada Adequado, para 1=Nada Adequado; 2=Pouco Adequado; 3=Adequado; 4=Muito Adequado e 5 Bastante Adequado.

Depois de serem efectuadas as devidas alterações, obteve-se o consenso de todos os membros do júri sobre a validade de conteúdo do instrumento.

11.2. Análise da validade concorrente/discriminante

No panorama na investigação nacional e internacional não temos conhecimento que exista um instrumento semelhante à E_APIF que avalie a importância da formação profissional, tendo em conta a percepção dos formandos no que respeita à qualidade, a aplicabilidade e as vantagens curriculares da formação, pelo que consideramos necessário a construção de um instrumento que fosse ao encontro dos nossos objectivos.

11.3. Análise factorial

A análise factorial consiste numa técnica exploratória multivariada que tem como objectivo identificar factores latentes que explicam as intercorrelações existentes nas variáveis originais, possibilitando desta forma a representação das variáveis originais num número mais reduzido de componentes/factores, Maroco (2003).

Tabela 8 – Teste de correlação entre as variáveis originais (KMO e Esfericidade de Bartlett)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,823
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	845,507
	Df	78
	Sig.	0,000

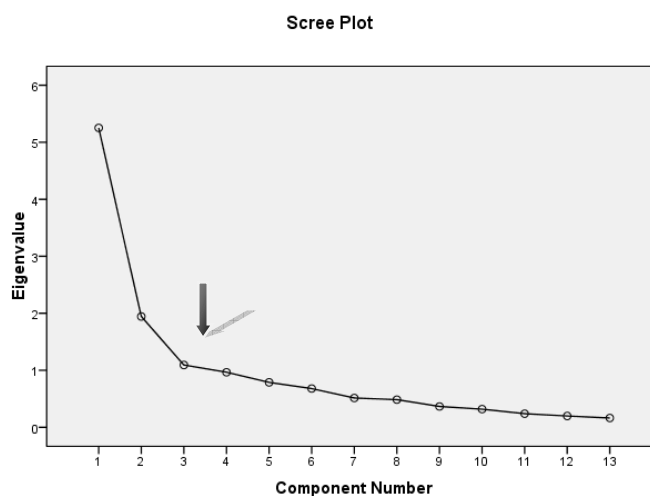


Figura 7 – Scree Plot e solução factorial seleccionada.

Os valores dos testes realizados, o Teste KMO (0,823), e o nível de significância do Teste de Esfericidade de Bartlett ($\chi^2=845,507$; $df=78$; $p=0,000$), asseguram existir uma análise factorial em boas condições. Segundo o critério adoptado por (Pestana & Gageiro, 2001), os valores apresentados são considerados “bons” (Tabela 7, Figura 7).

Tabela 9 – Matriz correlacional entre itens

Matriz correlacional entre itens													
	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It12	It13
It1	1,000												
It2	0,781	1,000											
It3	0,375	0,353	1,000										
It4	0,303	0,248	0,390	1,000									
It5	0,438	0,434	0,248	0,365	1,000								
It6	0,496	0,432	0,306	0,185	0,352	1,000							
It7	0,320	0,318	0,264	0,202	0,141	0,618	1,000						
It8	0,553	0,453	0,367	0,233	0,329	0,494	0,376	1,000					
It9	0,437	0,369	0,298	0,144	0,180	0,244	0,236	0,652	1,000				
It10	0,294	0,210	0,143	0,090	0,207	0,268	0,125	0,401	0,609	1,000			
It11	0,287	0,257	0,182	0,224	0,134	0,234	0,169	0,438	0,676	0,677	1,000		
It12	0,323	0,263	0,217	0,206	0,233	0,345	0,301	0,524	0,638	0,678	0,780	1,000	
It13	0,268	0,228	0,181	0,227	0,075	0,181	0,235	0,379	0,455	0,423	0,504	0,483	1,000

A análise factorial exploratória foi realizada a partir dos 13 itens que compõem instrumento. Através do método dos componentes principais e da rotação *varimax*, sugeriu um conjunto de três factores que explicavam no total 63,8% da variância.

A Tabela que se segue apresenta o valor de *alpha* de Cronbach de cada Item, bem como os respectivos Factores.

Tabela 10 – Análise factorial da E_APIF

	Factor 1 – Percepção da Qualidade da Formação	Factor 2 – Percepção da Aplicabilidade da Formação	Factor 3 – Percepção das vantagens Curriculares da Formação
It11	0,887	0,115	0,036
It12	0,847	0,123	0,196
It10	0,823	0,072	0,065
It9	0,795	0,207	0,186
It13	0,646	0,120	0,101
It8	0,519	0,365	0,467

It5	0,066	0,717	0,110
It4	0,115	0,717	-0,092
It1	0,238	0,652	0,450
It2	0,163	0,639	0,432
It3	0,132	0,600	0,191
It7	0,117	0,064	0,837
It6	0,154	0,247	0,820

A análise factorial permitiu organizar os 13 itens da Escala numa solução de 3 factores que foram nomeados posteriormente em função do conteúdo dos seus itens.

O item 8, - Qual a sua opinião acerca da adequabilidade das acções de formação às funções que exerce, foi transferido do Factor 1 (Percepção da Qualidade da Formação), onde tinha uma correlação de 0,519 para o Factor 3 (Percepção das Vantagens Curriculares da Formação), onde tinha uma correlação de 0,467, por razões teóricas relacionadas com o conteúdo dos restantes itens dos Factores.

Factor 1 foi denominado por **Percepção da Qualidade da Formação**, explica 28,09% da variância total, tem um *alpha* de Cronbach de 0,876 e inclui os itens: 9, 10, 11, 12 e 13.

O Factor 2 foi denominado por **Percepção da Aplicabilidade da Formação**, explica 19,30% da variância total, tem um *alpha* de Cronbach de 0,757 e inclui os itens: 1, 2, 3, 4 e 5. A soma do Factor 1 e 2 explica 47,39% da variância total.

O Factor 3 foi denominado por **Percepção das Vantagens Curriculares da Formação**, explica 16,36% da variância total, tem um *alpha* de Cronbach de 0,734 e inclui os itens: 6, 7 e 8. A soma dos Factores 1, 2 e 3 explica 63,75%.

De uma forma geral a análise factorial correspondeu ao quadro teórico previamente traçado, bem como à revisão da literatura sobre os objectivos da investigação.

11.4. Estudo das características dos factores

Depois de se terem definido os factores, procedeu-se à análise das características descritivas e da estabilidade temporal dos mesmos. A consistência interna dos três factores foi calculada aquando da análise factorial.

Tabela 11 – Médias e desvios padrões dos factores.

	Min	Max	Média	DP	Média por item
Factor1_Percepção da Qualidade da Formação	5	25	16,00	3,270	3,205
Factor2_Percepção da Aplicabilidade da Formação	5	25	18,50	3,553	3,701
Factor3_Percepção das Vantagens Curriculares da Formação	3	15	8,90	2,839	2,968

O Factor 2 – Percepção da Aplicabilidade da Formação - apresenta a média por item mais elevada, o que traduz a preocupação dos sujeitos com a aplicabilidade da formação, i. e., os sujeitos preocupam-se com os conteúdos da formação relativamente à sua aplicação nas funções que exercem.

O Factor 3 – Percepção das Vantagens Curriculares da Formação – apresenta a média por item mais baixa, o que revela que os sujeitos não se preocupam com as vantagens que a formação pode acrescentar ao seu curriculum. Neste sentido podemos aferir que, os sujeitos preocupam-se mais com os conhecimentos adquiridos na formação e com a sua aplicabilidade na prática, do que com as vantagens que a formação podem transferir para o seu curriculum.

11.5. Análise da estabilidade temporal dos factores

A estabilidade dos factores da E_APIF foi avaliada com base na amostra do re-teste, composta por 22 sujeitos.

Tabela 12 – Estabilidade temporal dos factores da E_APIF

	Teste		Re-teste	
	Média	DP	Média	DP
Factor1_Percepção da Qualidade da Formação	16,00	3,270	15,05	1,733
Factor2_Percepção da Aplicabilidade da Formação	18,50	3,553	17,18	4,148
Factor3_Percepção das Vantagens Curriculares da Formação	8,90	2,839	7,41	2,557

Os resultados da presente tabela indicam que as pontuações médias dos factores mantêm-se estáveis entre o primeiro e o segundo momento de avaliação, registando-se correlações positivas e significativas em todos os factores.

Os dados referentes à estabilidade temporal em conjunto com os dados da consistência interna, confirmam que a E_APIF apresenta boa fidelidade.

A cotação da E_APIF centra-se na formação de três factores estatísticos; Percepção da Qualidade da formação, itens (9, 10, 11, 12 e 13), Percepção da Aplicabilidade da formação, itens (1, 2, 3, 4 e 5) e Percepção das Vantagens Curriculares da Formação, itens (6, 7 e 8).

12. Conclusão

O presente estudo, designado por Estudo 1, teve como objectivo construir, de raiz, uma escala adaptada aos objectivos da investigação que nos propusemos realizar.

A Escala construída, designada por E_APIF destina-se a ser aplicada a profissionais da PSP, que recebem acções de formação, mas também, graças às qualidades psicométricas demonstradas, pode ser aplicada, com vantagem, a outras áreas de formação profissional.

Consideramos que os resultados acima apresentados demonstram à sociedade a qualidade do instrumento agora posto à disposição dos investigadores em resultado da presente investigação.

CAPÍTULO VII – ESTUDO 2

1. Introdução

O Estudo 2 representa a essência deste trabalho de investigação e pretende responder aos objectivos anteriormente delineados e às questões de investigação já enumeradas.

Como se referiu, a não existência dum instrumento adequado aos propósitos desta investigação levou-nos à necessidade de elaborar, de raiz, um instrumento que se ajustasse a essas necessidades. Esse passo está devidamente explicado no estudo anterior, designado por Estudo 1.

O presente estudo pretende perceber qual a opinião que os formandos têm em relação à formação que é ministrada na PSP, concretamente à sua qualidade, à sua aplicabilidade, às vantagens curriculares que daí advêm e à importância que a mesma demonstra, com recurso à utilização do instrumento desenvolvido no Estudo 1.

Todavia, pretende-se também verificar a influência que a formação tem na vida profissional dos formandos, tendo em conta as variáveis secundárias independentes (género, idade, habilitações literárias, tempo que desempenha funções, classe hierárquica e serviço onde exerce funções).

2. Metodologia

2.1. Amostra

A amostra relativa ao Estudo 2, tal como já foi referido anteriormente, foi recrutada por conveniência entre todos os sujeitos que exercem funções policiais e em todas as Esquadras de Polícia do Algarve.

A recolha de uma amostra heterogénea implicou o contacto e a deslocação a todas a Esquadra de Polícia do Algarve (Vila Real de Stº António, Tavira, Olhão, Faro, Aeroporto, Portimão e Lagos).

Os sujeitos foram seleccionados tendo em conta a sua disponibilidade no momento, sem outro critério de selecção, de tal forma que a amostra fosse o mais representativa possível de todos os agentes da PSP do Algarve. Esta condição confere à presente amostra uma característica *quasi* aleatória, muito embora não pudessem ter sido respeitadas, exaustivamente, todas as condições para que a amostra pudesse ser considerada aleatória.

A Tabela 12 evidencia a caracterização da amostra quanto ao género, escolaridade, idade, serviços onde exerce funções, posto hierárquico, tempo que desempenha nas funções que exerce, frequência de acções de formação ministradas pela PSP e frequência de acções de formação por iniciativa própria ou por nomeação.

No total foram aplicados 140 questionários, que traduz (18,4%) da população, tendo sido excluídos 5 em virtude de apresentarem respostas inconscientes e/ou com um elevado número de itens por responder.

A amostra final ficou então constituída por 135 sujeitos, dos quais 126 são do género masculino (93,3%) e 9 do género feminino (6,7%).

Tabela 13 - Caracterização da amostra. (n=135).

Caracterização da Amostra			
		Frequência	Percentagem
Género dos inquiridos	Masculino	126	93,3
	Feminino	9	6,7
Escolaridade	Básico	3	2,2
	Secundário	79	58,5
	Superior	53	39,3
Idade	entre 21 a 30 anos	17	12,6
	entre 31 a 40 anos	60	44,4
	entre 41 a 50 anos	49	36,3
	entre 51 a 60 anos	9	6,7
Serviço onde exerce funções	Investigação Criminal	16	11,9
	Serviço de Patrulha	60	44,4
	Serviços Administrativos	19	14,1
	Segurança Rodoviária	17	12,6
	Corpo de Intervenção	23	17,0
Posto Hierárquico	Agente	110	81,5
	Chefe	19	14,1
	Oficial	6	4,4
Tempo que desempenha nas funções que exerce	Entre 1 a 5 anos	29	21,5
	Entre 6 a 10 anos	48	35,6
	Entre 11 a 15 anos	27	20,0
	Entre 16 a 20 anos	20	14,8
	Mais de 21 anos	11	8,1
Já frequentou acção de formação ministrada pela PSP	Sim	133	98,5
	Não	2	1,5
FormIniciativaPrópriaNomeado	Iniciativa Própria	2	1,5
	Nomeado	65	48,1
	Ambas as situações	66	48,9
	Nenhuma	2	1,5

Quanto à escolaridade esta amostra apresenta 79 sujeitos com o ensino secundário (58,5%), 53 sujeitos com o ensino superior (39,3%), e 3 com o ensino básico (2,2%).

No que respeita à idade dos sujeitos, estes apresentam-se em maior número 60 (44,4%), na idades compreendidas entre os 31 e 40 anos. Logo a seguir surge as idades compreendidas entre os 41 e 50 anos com 49 sujeitos (36,3%). Depois entre os 21 e 30 anos 17 sujeitos (12,6%), e por último as idades entre os 51 e 6 anos com 9 sujeitos (6,7%).

No serviço onde exercem funções os sujeitos distribuem-se da seguinte forma; 60 no serviço de patrulha (44,4%), 23 no corpo de intervenção (17%), 19 nos serviços administrativos (14,1%), 17 na segurança rodoviária (12,6%) e 16 na investigação criminal (11,9%).

O posto hierárquico está categorizado em 3 categorias, Agente, Chefe e Oficial. Na categoria de Agente estão representados 110 sujeito (81,5%), os Chefes representam 19 sujeitos (14,1%) e os Oficiais fazem-se representar por 6 sujeitos (4,4%).

Relativamente ao tempo que desempenha nas funções que exerce, 48 sujeitos (35,6%) desempenham no período entre os 6 e 10 anos. O período entre 1 e 5 anos este representado por 29 sujeitos (21,5%). Seguidamente 27 dos sujeitos (20%) desempenham funções na mesma área entre 11 a 15 anos. Os sujeitos que desempenham funções entre 16 e 20 anos 20 (14,8%) e com mais de 21 anos 11 (8,1%), são o que apresentam menor representatividade.

Quanto à frequência de acções de formação ministradas pela PSP, verifica-se que 133 dos sujeitos (98,5%) já frequentaram e 2 (1,5%), não frequentaram acções de formação ministradas pela PSP.

Na frequência de acções de formação por iniciativa própria ou por nomeação, 66 sujeitos (48,9%), responderam que já frequentaram formações em ambas as situações e 65 sujeitos (48,1%), responderam que apenas foram nomeados para o efeito. Verifica-se ainda que, 2 sujeitos (1,5%), frequentaram acções de formação por iniciativa própria e 2 sujeitos (1,5%), nunca frequentaram acções de formação nem foram nomeados para o efeito.

2.2. Procedimento de recolha de dados

Os dados foram recolhidos sob a forma de administração colectiva, em pequenos grupos e em salas devidamente isoladas e iluminadas. A opção de aplicação colectiva, em pequenos grupos, resultou da necessidade de não perturbar o funcionamento normal das esquadras a que pertenciam os sujeitos recrutados. É somente após a definição da amostra e a construção/selecção dos instrumentos apropriados que estão reunidas as condições adequadas para começar a recolher informação requerida, (Fortin, 2003).

Foram explicados a todos os sujeitos os objectivos e a importância da presente investigação, apresentava-se o questionário e o consentimento informado, lembrando os princípios de anonimato e confidencialidade, a condição de participação voluntária e a possibilidade de desistência sem qualquer represália, bem como a pertinência de responderem o mais sinceramente possível.

Nesta fase foram também explicados aos sujeitos que deviam rubricar ou assinar o consentimento informado, como prova de que tomaram conhecimento do propósito e natureza da investigação. Os sujeitos foram informados de que o consentimento

informado era entregue em separado das folhas de respostas, as quais deviam ser colocadas pelo próprio numa urna opaca (tipo voto), disponível para o efeito.

Durante a aplicação, o ambiente era calmo e silencioso, tanto quanto possível, e o investigador estava disponível para esclarecer eventuais dúvidas sobre o preenchimento. Após a entrega dos questionários foram prestadas todas as informações solicitadas acerca da investigação.

2.3. Instrumentos

Escala de Avaliação e Percepção da Importância da Formação

A Escala de Avaliação e Percepção da Importância da Formação (E_APIF), foi desenvolvida no decurso do Estudo 1 e tem como objectivo avaliar qual a opinião que os elementos da PSP têm em relação à formação que é ministrada na instituição.

A E_APIF é composta por três dimensões: a) Percepção da Qualidade da Formação, b) Percepção da Aplicabilidade da Formação e c) Percepção das Vantagens Curriculares da Formação, todas consideradas do ponto de vista subjectivo dos formandos.

Relativamente a cada dimensão corresponde um determinado número de perguntas. Para a dimensão que visa avaliar a Percepção da Qualidade da Formação correspondem as perguntas 9, 10, 11, 12 e 13. A dimensão que avalia a Percepção da Aplicabilidade da Formação correspondem as perguntas 1, 2, 3, 4 e 5. Por último, a dimensão da Percepção das Vantagens Curriculares da Formação engloba as perguntas 6, 7 e 8.

Com base nestas dimensões verificamos que a E_APIF é composta por 13 perguntas em formato de Escala de Lickert de 5 graus. Nos itens de 1 a 7 (inclusive), as respostas podiam ir de Nunca a Sempre (Nunca, Poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes e sempre) e nos itens de 8 a 13 (inclusive), podiam assumir os graus de 1-Nada adequado;

2-Pouco adequado; 3-Adequado; 4-Muito adequado; 5-Bastante adequado ou 1-Nunca;

2-Poucas vezes; 3-Algumas vezes; 4-Muitas vezes; 5-Sempre.

2.4. Procedimento de tratamento e análise dos dados do Estudo 2

No Estudo 2, os dados obtidos através da Escala foram tratados com a ajuda da versão 17 do programa SPSS para Windows.

3. Apresentação, análise e discussão dos resultados

3.1. Introdução

Toda a literatura abordada demonstra que a formação profissional se reveste de grande importância nas mais variadas profissões. A formação profissional, embora possa ser sob várias perspectivas, o presente estudo tem como objectivo principal perceber de que forma os sujeitos entendem/percebem a formação profissional, tendo em conta as dimensões que a E_APIF considera.

Quando se procedeu à construção e validação da E_APIF, verificou-se que a importância da formação pode ser percebida por três dimensões: Percepção da Qualidade da Formação, Percepção da Aplicabilidade da Formação e da Percepção das Vantagens Curriculares da Formação. Face ao exposto, procedeu-se ao estudo destas três dimensões para perceber qual a opinião dos sujeitos no que concerne à Percepção da Importância da Formação Profissional.

Seguidamente, estudou-se cada uma destas três dimensões de forma independente, relacionando-as com as variáveis sócio-profissionais, e posteriormente, ao estudo das relações entre as mesmas.

Os resultados apresentados correspondem a uma amostra de 135 sujeitos que preencheram a E_APIF.

3.2. Resultados da E_APIF

Tabela 14 – Estatística descritiva da E_APIF

Estatística Descritiva						
	N	Média	Desvio Padrão	Variância	Curtose	
Item 1	135	3,70	,955	,912	,336	,414
Item 2	135	3,58	,934	,873	-,322	,414
Item 3	135	3,59	1,010	1,019	-,320	,414
Item 4	135	3,88	,923	,852	,912	,414
Item 5	135	3,75	1,151	1,324	-,650	,414
Item 6	135	2,56	1,207	1,457	-,522	,414
Item 7	135	3,09	1,352	1,828	-1,181	,414
Item 8	135	3,25	,912	,832	,084	,414
Item 9	135	3,23	,722	,522	1,243	,414
Item 10	135	3,41	,884	,782	,628	,414
Item 11	135	3,15	,778	,605	,602	,414
Item 12	135	3,15	,768	,590	1,276	,414
Item 13	135	3,06	,853	,728	,740	,414
Valid N (listwise)	135					

A análise descritivas da escala de frequência, demonstra que o item 4 (Quando surge oportunidade para frequentar uma acção de formação procura que seja na área que desempenha funções?), apresenta a média mais alta ($M=3,88$; $DP=0,923$), e o item 6 (Quando frequenta uma acção de formação ministrada pela PSP tem algum benefício em termos curriculares?), exibe a média mais baixa ($M=2,56$; $DP=1,207$).

Relativamente aos restantes itens, no que respeita à média encontra-se com valores idênticos.

Quanto ao tipo de distribuição – simetria e curtose – os dados revelam que se trata de uma distribuição assimétrica nula e leptocúrtica, excepto nos itens (7, 11 e 13), em que a distribuição é mesocúrtica. Estes dados sugerem a não normalidade da distribuição e informam que os sujeitos optam tendencialmente pelos níveis superiores e inferiores.

De seguida apresentamos as características descritivas dos factores que constituem a E_APIF.

Tabela 15 – Estatísticas descritivas dos Factores da E_APIF. (n=135).

	Factor1 Percepção da qualidade da formação	Factor2 Percepção da aplicabilidade da formação	Factor3 Percepção das vantagens curriculares da formação
Média	16,00	18,50	8,90
Desvio Padrão	3,270	3,553	2,839
Curtose	1,961	1,526	-,517
Desvio Erro da Curtose	0,414	0,414	0,414

De acordo com os valores apresentados na presente tabela, verificamos que o Factor 2 – Percepção da Aplicabilidade da Formação – é aquele que obtém o valor mais alto da média (M=18,50; DP=3,553), contrariamente ao Factor 3 – Percepção das Vantagens Curriculares da Formação – que regista (M=8,90; DP=2,839).

Quanto à distribuição trata-se de uma assimetria nula. Relativamente aos coeficientes de curtose pode observar-se que se trata de uma distribuição leptocúrtica, com valores significativos em todos os factores.

3.3. Resultados da E_APIF em função das questões de investigação

Os resultados obtidos na E_APIF foram estudados em função das variáveis secundárias independentes (género, idade, habilitações literárias, tempo que desempenha funções, classe hierárquica e o serviço onde exerce funções).

Tendo em conta as características das variáveis em estudo e dos factores da E_APIF utilizou-se o teste de independência do Qui-Quadrado de Pearson, para verificar se as variáveis seleccionadas como independentes interferem (influenciam), de forma significativa a variação das variáveis dependentes, umas e outras acima identificadas.

No sentido da leitura e interpretação dos resultados ser facilitada, apresentamos em cada tabela a influência de cada variável secundária independente em relação aos factores que compõem a E_APIF.

De seguida apresentamos os resultados que foram obtidos relativamente à influência do género face aos 3 Factores - **Percepção da Qualidade da Formação, Percepção da Aplicabilidade da Formação e Percepção das Vantagens Curriculares da Formação.**

Tabela 16 – Valores de Qui-quadrado entre a variável género e os factores da E_APIF

Qui-quadrado			
	Val.	df	Significância
Percepção da Qualidade da Formação	11,323 ^a	18	0,880
Percepção da Aplicabilidade da Formação	5,932 ^a	16	0,989
Percepção das Vantagens Curriculares da Formação	9,369 ^a	12	0,671

Na presente tabela é apresentada a estatística do teste Qui-quadrado e a probabilidade de significância associada, na influência do género face aos factores que constituem a E_APIF. Como podemos verificar, o valor de $p\text{-value} > \alpha = 0,05$, em todos os factores, o denota que não existe uma relação de dependência entre as variáveis em causa, ou seja, o género não influencia a Percepção da Importância da Formação na opinião dos inquiridos.

Tabela 17 – Valores de Qui-quadrado entre a variável Idade e os factores da E_APIF

Qui-quadrado			
	Val.	df	Significância
Percepção da Qualidade da Formação	73,582 ^a	54	0,039*
Percepção da Aplicabilidade da Formação	56,307 ^a	48	0,192
Percepção das Vantagens Curriculares da Formação	39,377 ^a	36	0,321

*significativo

A leitura da Tabela 16 permite-nos constatar que os valores obtidos na correlação que existe entre a idade e os três factores que compõem a E_APIF, através do teste Qui-quadrado e a probabilidade de significância associada, verificamos que, apenas o valor de $p\text{-value} = 0,039 < \alpha = 0,05$ correspondente à Percepção da Qualidade da Formação apresenta um valor significativo no sentido de se poder argumentar que a idade influencia a opinião dos inquiridos relativamente à qualidade da formação. Quanto às restantes percepções dos inquiridos verifica-se que o valor de $p\text{-value}$ é superior a $\alpha = 0,05$, o que se traduz na não influência da idade nestas dimensões.

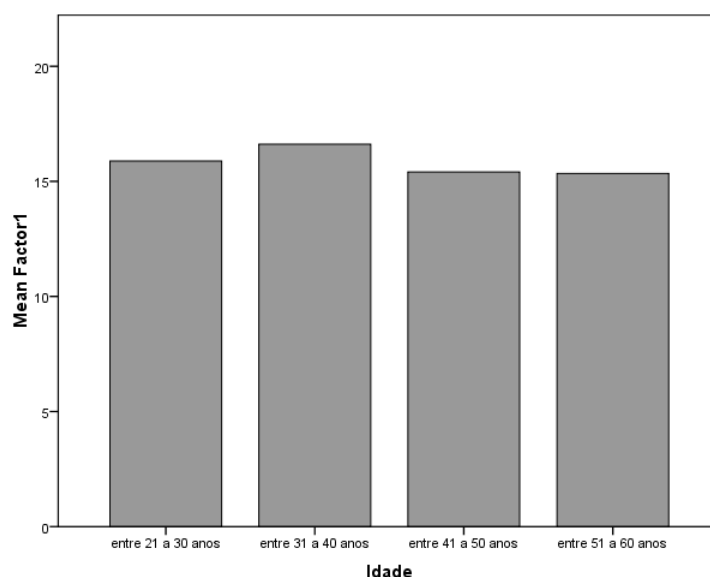


Figura 8 – Valores obtidos entre a influência da variável idade e a Percepção da Qualidade da Formação.

Para além da tabela anterior nos demonstrar que a idade influencia a opinião dos inquiridos relativamente à percepção da qualidade da formação, A Figura 8 ilustra que os intervalos entre os 21 a 30 anos e os 31 a 40 anos de idade, são as idades que têm maior influência na opinião dos inquiridos face à qualidade da formação.

Tabela 18 – Valores de Qui-quadrado entre a variável Habilitações Literárias e os factores da E_APIF

Qui-quadrado			
	Val.	df	Significância
Percepção da Qualidade da Formação	84,720 ^a	36	0,000**
Percepção da Aplicabilidade da Formação	42,943 ^a	32	0,094
Percepção das Vantagens Curriculares da Formação	26,120 ^a	24	0,347

** muito significativo

Através do teste Qui-quadrado e a probabilidade de significância associada, salientamos que o $p\text{-value} = 0,000 < \alpha = 0,05$ encontra-se nos resultados da influência das habilitações literárias relativamente à percepção dos inquiridos quanto à qualidade da formação. Verifica-se uma influência muito significativa entre esta variável independente e a percepção da qualidade da formação (Tabela 17, Figura 9).

No que respeita às restantes percepções, os valores elevados de p indicam que as habilitações literárias não interferem com a opinião dos inquiridos.

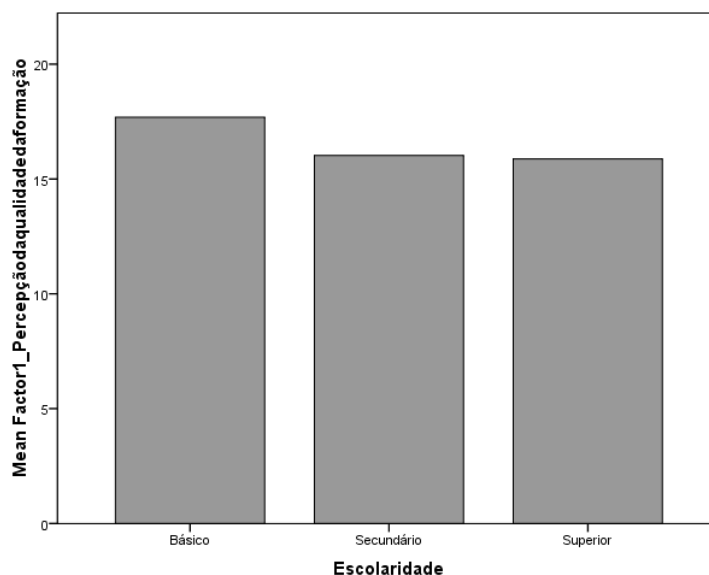


Figura 9 – Valores obtidos entre a variável habilitações literárias e a Percepção da Qualidade da Formação.

Tabela 19 – Valores de Qui-quadrado entre a variável Tempo de Desempenho da Função e os factores da E_APIF

Qui-quadrado			
	Val.	df	Significância
Percepção da Qualidade da Formação	90,174 ^a	72	0,072
Percepção da Aplicabilidade da Formação	55,358 ^a	64	0,771
Percepção das Vantagens Curriculares da Formação	67,097 ^a	48	0,036*

*Significativo

Observamos na Tabela 18 que, através do teste Qui-quadrado e a probabilidade de significância associada, verificamos que $p\text{-value} = 0,036 < \alpha = 0,05$, o qual corresponde ao valor apresentado sobre a influência do tempo que desempenha funções sobre a percepção das vantagens curriculares. Podemos aferir que o tempo que os inquiridos desempenham funções influencia a percepção que têm sobre as vantagens curriculares das mesmas. Os restantes valores apresentam-se superiores ao valor da significância, o que revela que o tempo de serviço não têm influência na percepção da qualidade e da aplicabilidade da formação. Todavia, esta variável também influencia, de forma quase significativa (0,072), a percepção da qualidade da formação, o que deve ser tido em conta na análise destes resultados.

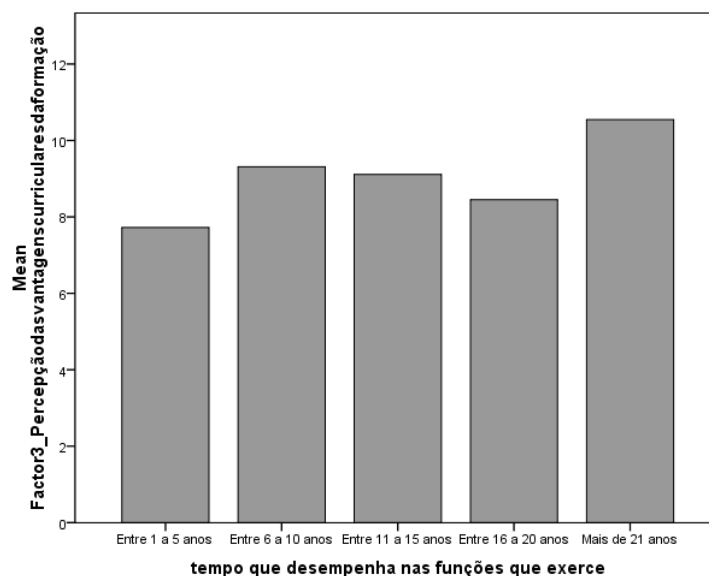


Figura 10 – Valores obtidos entra a variável tempo que desempenha funções e a Percepção das Vantagens Curriculares da Formação:

A leitura da Figura 10 permite-nos afirmar que a variável “tempo que desempenha funções” influencia a opinião dos inquiridos na percepção das vantagens curriculares da formação. No entanto, os inquiridos que desempenham funções há mais de 21 anos, são aqueles que detêm a maior influência neste factor.

Tabela 20 – Valores obtidos na correlação entre a variável serviços onde exerce funções e a E_APIF.

Qui-quadrado			
	Val.	df	Significância
Percepção da Qualidade da Formação	61,745 ^a	72	0,800
Percepção da Aplicabilidade da Formação	81,911 ^a	64	0,065
Percepção das Vantagens Curriculares da Formação	50,197 ^a	48	0,386

Através da Tabela 19 verificamos que ao realizar o teste Qui-quadrado, entre o serviço onde exerce funções e os diversos factores, apuramos que o valor da probabilidade de significância associada, da percepção da aplicabilidade da formação, o $p\text{-value} = 0,065 > \alpha = 0,05$, embora seja ligeiramente superior ao valor de α , podemos avançar com a opinião de que, o serviço onde os inquiridos exercem funções influencia este factor. No que respeita aos restantes valores, são bastante superiores ao valor referência da significância, o que se traduz que o serviço onde exercem funções os inquiridos não influenciam os restantes factores.

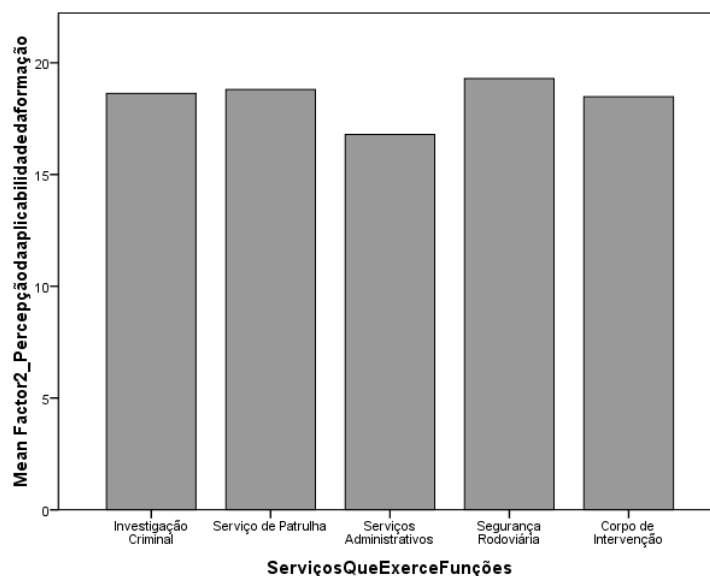


Figura 11 – Valores obtidos entre a variável do serviço onde exerce funções e a Percepção da Aplicabilidade da Formação.

Na Figura 12 verificamos que o serviço onde os inquiridos exercem funções influencia a percepção da aplicabilidade da formação. Embora se verifique que na opinião dos inquiridos todos os serviços têm influência na percepção da aplicabilidade da formação, destaca-se a segurança rodoviária com uma influência superior aos restantes.

Tabela 21 – Valores obtidos na correlação entre a variável classe hierárquica e a E_APIF.

Qui-quadrado			
	Val.	df	Significância
Percepção da Qualidade da Formação	31,232 ^a	36	0,695
Percepção da Aplicabilidade da Formação	31,364 ^a	32	0,499
Percepção das Vantagens Curriculares da Formação	12,906 ^a	24	0,968

O resultado do teste “Pearson Chi-square” apresentado na Tabela 20, entre a influência da classe hierárquica e a E_APIF e os factores que a constituem, demonstram que a probabilidade de significância associada “Asymp. Sig 2-sided”, são bastante superiores ao valor da significância $\alpha = 0,05$, i.e., a classe hierárquica não influencia, na

opinião dos inquiridos, a percepção da importância da formação nem nenhum dos factores que compõem a E_APIF.

4. Discussão dos resultados

Após terem sido apresentados os resultados da aplicação da E_APIF na PSP, conforme consta no ponto anterior, vamos de imediato discutir esses mesmos resultados confrontando-os com as perspectivas de alguns autores e especialistas na área da formação. Ainda de acordo com os resultados obtidos no que respeita à influência das variáveis secundárias relativamente opinião da Percepção da Importância da Formação e à influência destas mesmas variáveis nos factores que integram a E_APIF, destacam-se alguns resultados que merecem destaque nesta discussão.

Em primeiro lugar podemos adiantar que todos os factores são influenciados pelas variáveis secundárias pertencentes ao nosso estudo, com excepção do género. Porém, só alguns factores apresentam valores estatisticamente significativos, tendo em conta os testes aplicados, para serem interpretados como sendo variáveis que efectivamente influenciam a percepção da opinião dos inquiridos neste estudo.

A Percepção da Qualidade da Formação consiste em aferir qual a opinião dos inquiridos relativamente às técnicas e métodos pedagógicos que os formadores utilizam no que consiste à compreensão dos conteúdos da formação. Esta dimensão visa, ainda, apurar, na opinião dos inquiridos, se os formadores são competentes, nomeadamente aos temas que ministram, se as técnicas que utilizam para avaliar as acções de formação são adequadas, se os trabalhos desenvolvidos durante a formação são apropriados e, por último, se o número de formandos por cada acção de formação é adequado. Alguns autores citados no capítulo sobre Engenharia da Formação (André, 2001; Boterf, 1991,

citado em Osório, 2003; Cardim, 1998; Carré, 1999; Osório, 2003; Veiga, 1998), definem-na como um conjunto de actividades com o objectivo de assegurar e/ou garantir resultados de qualidade na formação.

A percepção que os inquiridos têm relativamente à qualidade da formação é influenciada pela idade e pelas habilitações literárias que apresentam. Nos valores obtidos em ambos os testes, verificamos que o entendimento da percepção da qualidade da formação é condicionado, por um lado, pela idade dos inquiridos e, por outro, pelas habilitações literárias que possuem, i.e., a idade e as habilitações literárias interferem na opinião que os inquiridos sustentam sobre a qualidade da formação.

Em consonância com um estudo realizado por Albuquerque e Machado (2001), um dos inquiridos revela que os instrutores evidenciam procedimentos arbitrários, abusivos e falta de habilidade, apresentando pouca maturidade psicológica para uma experiência de forte impacto como é a de formar polícias. Esta opinião retrata a qualidade da formação que é ministrada no contexto policial, e que é percebida como factor negativo por parte dos formandos.

Kovacs (1992, citado em Pires 2002), acrescenta que “o factor humano e os aspectos organizacionais, baseados na qualidade dos recursos humanos, na organização “inteligente” do trabalho, são fundamentais na rentabilização dos processos de informação e na eficácia das relações que se estabelecem entre as equipas de trabalho, a todos os níveis hierárquicos da organização”(p.40). A mesma autora defende que a qualidade da formação está directamente relacionada com “a complexidade, a incerteza e a imprevisibilidade dos fenómenos sociais, económicos e produtivos, e exige uma nova abordagem educativa que contemple novas categorias conceptuais e que permita a construção de novos percursos e modalidades de formação mais coerentes e adequados

a uma nova realidade emergente” (p.47). Estevão (2001), por seu lado, afirma que qualquer organização é obrigada a prosseguir não só com uma estratégia de redução dos custos de produção e de aumento de qualidade e de variedade dos produtos e serviços, mas deve encarar, também, os recursos humanos como o recurso mais valioso e verdadeiramente estratégico. É desta forma que a formação pode contribuir para o aumento da qualidade a todos os níveis no interior da organização.

A Percepção da Aplicabilidade da Formação teve como objectivo apurar a opinião dos inquiridos no que concerne à utilidade e aplicação dos conhecimentos adquiridos nas acções de formação às funções que exerce. Pretendia-se, também, verificar se os inquiridos demonstram interesse em frequentar acções de formação que sejam na área em que desempenham funções ou, ainda, para melhorar as competências ao nível das funções que executam. O Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida reforça que as aprendizagens se reflectem em melhores conhecimentos, aptidões e competências na vida profissional dos cidadãos. No estudo, a aplicabilidade da formação é influenciada pelo serviço onde exercem funções, i.e., consoante seja o serviço que desempenham no momento, assim é a percepção que os inquiridos têm no que concerne à aplicabilidade da formação.

A prática formativa, segundo Markert (2000), deve exigir a transmissão/aquisição de conhecimento através do desenvolvimento de várias tarefas em que a aprendizagem seja desenvolvida pela descoberta e resolução de problemas. Nesta linha de pensamento, o mesmo autor defende que a introdução de novos métodos formativos deve promover novos conceitos curriculares, didácticos e, ainda, contribuir com novos princípios pedagógicos para a formação da personalidade e/ou do sujeito.

Relativamente ao tempo que os inquiridos desempenham funções, segundo os resultados obtidos, os mesmos consideram que a formação acarreta vantagens curriculares. Nesta perspectiva, Albuquerque e Machado (2001), defendem que a formação assume-se como uma actividade extracurricular e é responsável na transmissão da identidade profissional, face a outras disciplinas que compõem o quadro curricular.

A Percepção das Vantagens Curriculares da Formação pressupõe inferir se os inquiridos, quando frequentam acções de formação, o fazem com o objectivo de atingirem benefícios curriculares, se essas mesmas acções são uma mais-valia para a avaliação curricular. As vantagens curriculares pressupõem benefícios. Na óptica de Costa (2004), a formação encarrega-se de oferecer múltiplos conhecimentos na área das humanidades e, ainda, que o currículo da formação policial deve sofrer alterações de modo a adequar a formação destes profissionais às novas realidades sociais.

Os resultados obtidos através da aplicação da E_APIF revelam a importância da formação no contexto profissional da polícia. Autores como Albuquerque e Machado (2001), entendem que, para o exercício da actividade policial neste momento, é de fundamental importância considerar os modelos de formação existentes na polícia. De acordo com Costa (2004), todos os contextos formativos têm um papel de destaque na formação de um polícia, segundo as normas e preceitos democráticos. Como reforço desta ideia, salientamos que o actual discurso dominante económico da mudança, segundo põe a ênfase na “relevância” da formação em função da sua adequabilidade para o mundo do trabalho e para a competitividade Edwards (1997, citado em Pires 2002), pelo que podemos concluir que é urgente repensar os modelos formativos que

são desenvolvidos na PSP, de modo a que os agentes desenvolvam a sua acção com competência, profissionalismo e rigor.

CONCLUSÕES

A temática da formação profissional é transversal a qualquer organização/instituição pública ou privada. A preocupação e as exigências das empresas, tendo em conta as rápidas evoluções e transformações da sociedade, impõem políticas e estratégias de formação que estão em constante mutação com a realidade política, social, económica e financeira. Consequentemente, a educação e formação de adultos, enquanto território de actuação da formação, preocupa, de igual forma, funcionários e colaboradores das organizações e serviços responsáveis pelos recursos humanos das mesmas. No que concerne aos funcionários e colaboradores, estes preocupam-se com a sua formação no sentido em que as suas qualificações são melhoradas e, dessa forma, vêem o seu emprego assegurado de forma mais consolidada, mas também porque se sentem mais aptos na execução das suas tarefas. Quanto às organizações, a formação que disponibilizam aos funcionários contribui para o aumento da qualificação dos seus quadros e, consequentemente, para o aumento de produção, tanto ao nível da qualidade como da quantidade. Alguns autores e especialistas na área da formação profissional defendem que quanto mais qualificados foram os trabalhadores de uma empresa, maior é o Capital Humano inerente às duas partes, o que se traduz numa satisfação mútua. Outros autores na área da formação defendem, ainda, que todas as profissões necessitam de formação contínua e especializada adequada aos seus objectivos de produção, sejam eles de carácter produtivo propriamente dito, ou de serviços.

Apesar de existirem alguns estudos relacionados com a formação profissional, e tendo em conta a flexibilidade e maleabilidade que é exigida à formação, neste estudo

propusemo-nos estudar a “Importância da Formação Profissional na Polícia de Segurança Pública”.

A investigação implicou a realização de dois estudos: Estudo 1 e Estudo 2. No Estudo 1 foi construído a Escala de Avaliação e Percepção da Importância da Formação, dada a inexistência, na literatura, de um instrumento que fosse ao encontro dos objectivos delineados e avaliasse a importância da formação profissional. O Estudo 2 teve como objectivo a recolha, o tratamento, a apresentação e discussão dos resultados obtidos através da aplicação do instrumento construído e validado no Estudo 1.

Do primeiro estudo resultou a E_APIF, que tem como principal objectivo avaliar a importância da formação profissional na Polícia de Segurança Pública. Este instrumento é composto por 13 itens, respeitantes a diferentes tipos de importância que é atribuído à formação profissional.

Após a fase de pré-teste (n=30), de teste (n=140) e de re-teste (n=22), o instrumento revelou características bastante satisfatórias, quer em termos de fidelidade – estabilidade temporal e consistência interna ($\alpha=0,871$), quer em termos de validade. A análise factorial sugeriu 3 factores; Percepção da Qualidade da Formação, Percepção da Aplicabilidade da Formação e Percepção das Vantagens Curriculares da Formação.

Este instrumento apresenta um conjunto de potencialidades que o tornam profícuo na avaliação da importância da formação profissional, e veio colmatar uma lacuna existente nesta área, visto não existir um instrumento similar. No que concerne a potencialidades, a E_APIF, apresenta as seguintes; 1) possibilidade de avaliar diferentes dimensões na área da formação; 2) características psicométricas satisfatórias; 3) cotação por factores/categorias; 4) aplicação pouco morosa; 5) passível de ser aplicado em todas

as profissões; 6) possibilidade de aplicação colectiva ou individual, desde que seja assegurada a privacidade das respostas.

Apesar de o desenvolvimento da E_APIF apresentar características conceptuais e psicométricas bastante satisfatórias, aliadas a outras mais-valias já referidas, o estudo não está isento de limitações que passamos a enumerar: i) a amostra utilizada para construir o instrumento foi constituída por 135 sujeitos, o que não permite uma generalização para a população portuguesa; ii) todos os participantes preencheram o instrumento em contexto de trabalho, não ficando suficientemente distanciados dos colegas, o que pode ter condicionado as suas respostas; iii) a dimensão da amostra do re-teste ficou reduzida a 22 sujeitos, por falta de comparência ou indisponibilidade dos respondentes; finalmente, iv) refira-se a dificuldade em aferir a validade concorrente/discriminante da E_APIF, pelo facto de não existirem instrumentos com características similares que permitam uma comparação dos resultados.

A E_APIF representa, no entanto, um contributo significativo para a avaliação da importância da formação profissional, sugerindo-se a sua validação para a população de instituições/organismos, públicos/privados que decidam avaliar a importância que a formação tem, tendo em conta a percepção dos formandos. Com base nas características conceptuais e psicométricas da E_APIF, pressupõe-se que esta possa ser bastante útil, tanto para fins de investigação, como para a prática e políticas de formação a adoptar pela instituições/organizações.

Relativamente ao Estudo 2, os resultados permitem afirmar que existem correlações significativas entre as variáveis secundárias independentes (género; idade, habilitações literárias; tempo que desempenha funções; classe hierárquica e serviço onde exerce funções), com as variáveis dependentes (percepção da qualidade da formação;

percepção da aplicabilidade da formação e percepção das vantagens curriculares da formação).

Os resultados obtidos no factor sobre a Percepção da Qualidade da Formação demonstram que a idade e as habilitações literárias influenciam a opinião dos inquiridos relativamente a esta componente da E_APIF. Em função da idade e do grau de escolaridade há diferentes percepções dos inquiridos face à qualidade da formação de que são alvo. Estes resultados confirmam o que vários autores e especialistas nesta área adiantam: quer a idade, quer as habilitações literárias, são responsáveis pela percepção da qualidade da formação que é ministrada. No contexto policial, podemos ainda acrescentar que a qualidade da formação que é ministrada no seio da instituição policial é entendida como um factor negativo. Também os estudos consultados assinalam a falta de qualidade na formação que é ministrada nas instituições de natureza policial.

A Percepção da Aplicabilidade da Formação é, no nosso estudo, influenciada pela variável secundária independente “serviço onde exerce funções”, o que denota uma preocupação, por parte dos inquiridos, em frequentarem formações que vão ao encontro das exigências do serviço onde exercem funções. Desta forma, podemos afirmar que existe uma preocupação nos sujeitos de aumentarem os seus conhecimentos e qualificações profissionais, mas quem exigem qualidade e, sobretudo, adequação às especificidades das funções que exercem. Alguns estudos, e sobretudo orientações legislativas, nacionais e europeias, focam a importância da formação profissional dando relevância ao aumento de conhecimentos, aptidões e competências no contexto profissional dos funcionários. Desta forma, os resultados obtidos na aplicação da E_APIF na PSP vão ao encontro dos estudos e das normas que foram consultadas para a realização do nosso trabalho.

No que respeita à Percepção das Vantagens Curriculares da Formação, a aplicação da E_APIF na PSP revelou que a resposta dos inquiridos é influenciada pelo tempo que desempenham na função. Alguns especialistas nesta área defendem que os profissionais devem adaptar-se às exigências das novas realidades sociais, o que implica, directamente, um impacto nas vantagens curriculares. Assim, e de acordo com a literatura existente, podemos afirmar que se actualmente a questão do curriculum vitae dos funcionários se reveste de grande importância para as organizações, é expectável que exista uma preocupação por parte dos visados (funcionários), em tirar partido da formação para adquirir vantagens curriculares da mesma.

Através dos resultados obtidos no presente estudo podem delinear-se estratégias de formação que realizam necessidades e interesses dos funcionários e também das organizações. Os resultados do estudo mostram que a qualidade, a aplicabilidade e as vantagens curriculares da formação são influenciadas por diversas variáveis secundárias independentes. Assim, sugere-se que sejam concebidas políticas de formação que sejam do interesse dos funcionários e das organizações, e que assentem; a) numa diversidade de métodos e de técnicas na transmissão dos conteúdos das formações; b) em dotar os formadores de cursos avançados para a prática da formação; c) na diversificação dos trabalhos a desenvolver no decurso das acções de formação e dos métodos de avaliação; d) na selecção criteriosa de conteúdos formativos ajustados às funções que os formandos desempenham; e) na adequação das acções de formação às funções que os formandos exercem; e, ainda, f) na valorização/atribuição de benefícios curriculares, relativamente à formação frequentada.

Não obstante as limitações que, temos consciência, o trabalho apresenta, somos de opinião que se trata de um objecto de estudo que merece ser aprofundado, pelo que se

sugere a realização de estudos longitudinais que avaliem a importância da formação profissional, não só no meio policial mas também noutras áreas e noutros contextos organizacionais. Seria igualmente interessante e pertinente enriquecer a E_APIF com outras variáveis dependentes, que apreciassem, de forma mais exaustiva e pormenorizada a importância da formação profissional. Uma área tão importante, complexa e actual como esta, deve ser estudada e aprofundada para que seja uma área de “*formação profissional*” com um lugar de destaque, tal com lhe é exigido por todos os quadrantes da nossa sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, P. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ALARCÃO, I., TAVARES, J. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALBUQUERQUE, C., MACHADO, E. (2001). *Sob o signo de Marte: modernização, ensino e ritos da instituição policial militar* (versão on-line). *Sociologias*, Porto Alegre, ano3, nº5, p.214-237.
- ALMEIDA, F. (1992). *Comportamentos de Sucesso – Psicologia aplicada à Gestão*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- ALMEIDA, F. (2002). *O sistema de Formação de Formadores*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- ANDERSON, L., KRATHWOHL (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- ANDRÉ, M. (2001). O projecto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. *Ensinar a Ensinar*. São Paulo.
- AQUINO, C. (1979). *Administração de Recursos Humanos: Uma Introdução*. São Paulo: Atlas Editora.
- ASTOLFI, J. (1997). *Práticas da formação em didáctica das ciências*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BARKER, C., PISTRANG, N., ELLIOT, R. (2002). *Research Methods in Clinical Psychology*. England: John & Wiley.

- BERGAMINI, C. (1986). *Motivação nas organizações* (4ª ed.). São Paulo: Atlas Editora.
- BILHIM, J. (2004). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. (3ªed.). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- CABRITO, B. (2002). *Economia da educação*. Lisboa: Texto Editora.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R., CABRITO, B. (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- CARDIM, J. (1998). *Práticas de Formação Profissional*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- CARRÉ, P., CASPAR, P. (1999). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CASTRO, R., SANCHO, A. E GUIMARÃES, P. (2006). *Configurações contemporâneas do campo da educação de adultos: sobre a formação dos educadores*. Seminário internacional Educação Intercultural, Movimentos Sociais e Sustentabilidade, Acedido aos 10 de Outubro de 2010 em: <http://www.rizoma3.ufsc.br/>
- CHIAVENATO, I. (2009). *Recursos Humanos*. Brasil: Atlas Editora.
- CHIAVENATO, I. (1999). *Administração nos Novos Tempos*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- CLAUDINO, A. (1998). *A Orientação para a formação profissional de jovens com deficiência intelectual*. Lisboa: Livros SN.

- CLEMENTE, P. (2006). *A Polícia em Portugal*. Cadernos INA, Lisboa: Oeiras, INA – Instituto Nacional de Administração.
- COSTA, N. (2004). Ofício da Polícia, violência policial e luta por cidadania em Mato Grosso (versão on-line). *S. Paulo em Perspectiva*, Vol. 18, pp.111-118.
- DE KETELE, J. (1998). *Guia do formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DINIZ, T. (1982). *Sistema de avaliação e aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, S.A.
- ESTÊVÃO, C. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: Contributos para uma sociologia crítica da formação (versão on-line). *Educação & Sociedade*, nº 77, pp.185-206.
- FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- FINGER, M., ASÚN, J. (2001). *Adult Education at the Crossroads: Learning Our Way Out*. London: ZedBooks.
- FORTIN, M. (2003). *O processo de Investigação: da concepção à realidade*. Loures: Lusociência.
- GARVIN, D. (2001). Construindo a Organização que Aprende. In *Gestão do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Harvard BusinessReview.
- GHIGLIONE, R., MATALON, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. (4ª ed.). Oeiras: Celta.
- GUIDDENS, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- IMAGINÁRIO, L. (2001). *Balanço de Competências. Discursos e práticas*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- LEMOS, V. (1998). *A Nova Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editores.

- LOPES, M., PINTO, A. (2001). O ensino superior e a formação e aprendizagem ao longo da vida. In *Ensino Superior e Competitividade*. Lisboa: Editora Cnaves.
- MARKERT, W. (2000). Novos Paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: Implicações para uma nova didáctica na formação profissional (versão on-line). *Educação & Sociedade*, Vol. 72, pp.177-196.
- MAROCO, J. (2003). *Análise estatística. Com utilização do SPSS* (2ª Eds.). Lisboa: Edições Sílabo.
- MACÊDO, I. (2003). *Aspectos Comportamentais da Gestão de Pessoas*. (5ª ed.). Rio de Janeiro: FGV.
- MADUREIRA, M. (1990). *Introdução à Gestão*. Lisboa: Dom Quixote.
- MONSERRAT, X. (2004). *Como Motivar. Dinâmicas para o Sucesso*. Porto: Edições ASA.
- MARQUES, V. (2007). *A avaliação da formação através do estudo de transferências das aprendizagens. Um caso na Força Aérea Portuguesa*. (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- NOE, R. (1986). Trainees' Attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, Vol. 11, No. 4, pp. 736-749.
- OSÓRIO, A. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PACHECO J., FLORES M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- PESTANA, M., GAGEIRO, J. (2001). *Análise de dados para Ciências Sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- PIRES, A (2002). *Educação e formação ao longo da via: análise crítica e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências* (Tese de Doutoramento), (versão on-line). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologias.
- PIRES, A (2005). *Educação e formação ao longo da via: análise crítica e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PIRES, A. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa (versão on-line). *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, No. 2, pp. 5-20.
- PONCIONI, P. (2005). O Modelo Policial Profissional e a Formação Profissional do Futuro Policial nas Academias de Polícia do Estado do Rio de Janeiro (versão on-line). *Sociedade e Estado de Brasília*, v.20, n°3, p.585-610.
- PONTE, J. (1998). *Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional*. Aveiro: Conferência no IV Congresso da SPCE.
- QUINTAS, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Agência Nacional para a Qualificação. Ministério da Educação. (edição online)
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAPOSO, J. (2006). *Direito Policial I*. Coimbra: Almedina.
- RIBEIRO, A. (1993). *Formar professores: Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

- RIBEIRO, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- ROBBINS, S. (2002). *Comportamento organizacional*. (9ª ed.). São Paulo: Prentice Hall.
- RUST, J., GOLOMBOK, S. (2000). *Modern psychometrics: the science of psychological assessment*. New York: Routledge.
- SALAS, E., CANNON-BOWERS, J. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review Psychology*, No. 52, pp. 471-499.
- SILVA, G. (2001). *Ética Policial e Sociedade Democrática*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.
- VALENTE, M. (2005). *Teoria Geral do Direito Policial*. Coimbra: Almedina.
- VEIGA, I. (2001). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus.
- VILLAS-BOAS, B. M. F (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. (1ª ed.). Lisboa: ASA Editores.
- YAMNILL, S., MCLEAN, G. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 2, No. 2, pp. 195-208.

Sites consultados na internet

- MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA. (2009). Relatório Anual de Segurança Interna. Acedido aos 10 de Dezembro de 2009, em: http://www.mai.gov.pt/data/actualidades_e_destaquas/2008%20actualidades%20e%20destaquas/docs%202009/%7BC7AC5B4E-8B0D-40B4-B9EE-33180D012751%7D_RASI%202008_26032009---Versao%20AR.pdf

POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA. (2009). Legislação. Acedido aos 12 de Dezembro de 2009, em:

<http://www.psp.pt/Pages/apsp/legislacao.aspx?menu=3&submenu=1>

PROGRAMA OPERACIONAL POTENCIAL HUMANO. (2009). Estrutura do Programa. Acedido aos 09 de Dezembro de 2009, em

:<http://www.poph.qren.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=376>

UNIÃO EUROPEIA. (2006). Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu, de 15 de Novembro. Programa de Acção no Domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Acedidos aos 22 de Janeiro de 2009, em:

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LEXUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:PT:PDF>

UNIÃO EUROPEIA. (2006). Rectificação à Decisão nº 1720/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho. Acedidos aos 28 de Janeiro de 2009, em:

http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:337:0068:01_DEC_2006_1720_68:PT:HTML

Polícia de Segurança Pública – Origem, evolução e actual missão de Alves & Valente, s.d., acedido aos 15 de Outubro de 2010.

http://www.psp.pt/psp/PlanoActividades/Plano_act2005/HistoriaDaPSP.pdf

Relatórios da União Europeia

UNIÃO EUROPEIA (1995). Livro Branco sobre a Educação e a Formação “*Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*”. Bruxelas.

UNIÃO EUROPEIA. (1997). Resolução do Parlamento Europeu sobre o relatório da Comissão intitulado *Execução do Livro Branco «Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva»*. Bruxelas.

UNIÃO EUROPEIA. (2000). Documento de trabalho dos serviços da Comissão (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida*. Bruxelas.

UNIÃO EUROPEIA. (2001). Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu “*Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*”. Bruxelas.

UNIÃO EUROPEIA. (2007) Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. “*Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação*”. Bruxelas.

Legislação

Decreto-Lei n.º 299/09, de 14 de Outubro. Diário da República n.º 199/09 - I-Série. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 53/08, de 29 de Agosto. Diário da República n.º 167 – I – Série. Assembleia da República. Lisboa.

Lei Constitucional n.º 1/05, de 12 de Agosto. Diário da República n.º 155/2005 – I-A-Série. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 66/94, de 18 de Novembro. Diário da República n.º 267/94 - I-B-Série. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro. Diário da República n.º 254/96 – I-A Série. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril. Diário da República n.º 95/95 – I-A Série.

Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 26/97, de 18 de Junho. Diário da República n.º 138/97 - I-B-

Série. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de Outubro. Diário da República n.º 238/91 - I-A-Série.

Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 405/91, de 16 de Outubro. Diário da República n.º 238/91 - I-A-Série.

Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro. Diário da República n.º 234/89 – I-A Série.

Assembleia da República. Lisboa.

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo 1 – Escala de Avaliação da Percepção da Importância da Formação

Anexo 2 – Consentimento Informado

Anexo 1 - Escala de Avaliação da Percepção da Importância da Formação

Questionário

Questionário

O presente questionário é realizado no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação, e tem como objectivo aferir qual a importância da formação profissional na Polícia de Segurança Pública.

O presente questionário é anónimo e tem apenas como finalidade o estudo acima referido.

Tendo em conta a especificidade do questionário as respostas às questões são assinaladas com um X no quadrado correspondente.

Género: Masculino Feminino

Habilitações literárias

- 1º Ciclo (4ª classe)
 - 2º Ciclo (6º ano)
 - 3º Ciclo (9º ano)
 - Ensino Secundário (12º ano)
 - Bacharelato
 - Licenciatura
-

De acordo com a escala que se segue indique qual a sua idade?

- Entre 21 – 30 anos
 - Entre 31 – 40 anos
 - Entre 41 – 50 anos
 - Entre 51 – 60 anos
-

Em qual dos serviços exerce funções?

- Investigação Criminal
 - Serviço de Patrulha
 - Serviços Administrativos
 - Segurança Rodoviária
 - Corpo de Intervenção
-

Qual o seu posto hierárquico?

- Agente
 - Agente Principal
 - Subchefe
 - Chefe
 - Subcomissário
 - Comissário
 - Subintendente
 - Intendente
 - Superintendente
-

Há quanto tempo desempenha as funções que exerce actualmente?

- Entre 1 a 5 anos
 - Entre 6 a 10 anos
 - Entre 11 a 15 anos
 - Entre 16 a 20 anos
 - Mais de 21 anos
-

Já frequentou alguma acção de formação ministrada pela PSP?

Sim Não

A(s) formação (ões), que já frequentou, ministradas pela PSP foram por iniciativa própria ou foi nomeado para o efeito?

- Iniciativa Própria
 - Nomeado
 - Ambas as situações
 - Nenhuma
-

1 - Considera que a(s) formação(ões) que tem frequentado têm utilidade nas funções que desempenha?

Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 - Costuma aplicar os conhecimentos adquiridos na(s) formação(ões) no desempenho das suas funções?

Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 - Sempre que surge uma formação mostra interesse em frequentá-la?

Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 - Quando surge oportunidade para frequentar uma formação procura que seja na área em que desempenha funções?

Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 - Costuma frequentar acções de formação em que o objectivo seja melhorar as competências ao nível das funções que desempenha?

Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 - Quando frequenta uma acção de formação ministrada pela PSP tem algum benefício em termos curriculares?

Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7 - Considera que as acções de formação são uma mais-valia para a sua avaliação curricular?

Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tendo em conta os parâmetros (1=Nada Adequado, 2=Pouco Adequado, 3=Adequado, 4=Muito Adequado, 5=Bastante Adequado) responda às seguintes questões.

	1	2	3	4	5
8 - Qual a sua opinião acerca da adequabilidade das acções de formação às funções que exerce?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 - As técnicas e os métodos pedagógicos que os formadores utilizam adequam-se à compreensão dos conteúdos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 - Considera que, globalmente, os formadores são competentes, nomeadamente, aos temas que ministram?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 - Como classifica as técnicas que o formador utiliza para avaliar as acções de formação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 - Qual a sua opinião em relação aos trabalhos desenvolvidos no decorrer das acções de formação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 - Qual a sua opinião no que respeita ao número de formandos por cada acção de formação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigado pela sua colaboração

Anexo 2 - Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

O princípio de respeito pelas pessoas leva-nos a pedir o seu consentimento informado para participar na presente investigação

A presente recolha de dados insere-se numa investigação sobre a percepção da importância da formação no contexto da Polícia de Segurança Pública do Algarve.

A sua colaboração é muito importante. Caso aceite participar neste estudo, agradecemos que responda o mais sinceramente possível às questões, tendo em consideração que não existem respostas certas ou erradas. Os dados recolhidos são completamente anónimos, confidenciais e destinam-se exclusivamente para fins de investigação.

O trabalho final ficará disponível para consulta na Biblioteca Central da Universidade do Algarve, previsivelmente a partir de Janeiro de 2011.

Saliento ainda que a sua colaboração é voluntária e caso recuse participar ou desista durante o preenchimento dos instrumentos, não sofrerá qualquer consequência negativa.

No caso de aceitar colaborar na presente investigação, é favor preencher o espaço abaixo indicado.

Declaro que li e compreendi a informação acima descrita e aceito, de livre vontade, participar neste estudo e preencher os questionários que se seguem
Assinatura

Para garantir o anonimato dos dados, destaque esta primeira folha das restantes e devolva-as em separado ao investigador, colocando as folhas de resposta na urna disponível para o efeito, sem colocar qualquer informação que o identifique.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade

Muito obrigado

Abel Chanfana

