

MESTRADO
ECONOMIA E GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

Formação e desenvolvimento de competências: um caso de avaliação da formação numa empresa de segurança privada

Licínia Manuela Vigário Santos Pinto

M

2018

U. PORTO

FEP FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DO PORTO

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: UM
CASO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO NUMA EMPRESA DE
SEGURANÇA PRIVADA

Licinia Manuela Vigário Santos Pinto

Relatório de Estágio

Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos

Orientado por

Prof. Doutora Maria da Conceição Pereira Ramos

2018

Nota Biográfica

Licinia Manuela Vigário Santos Pinto nasceu a 16 de março de 1995 em Gondomar, distrito do Porto.

Ao longo de 17 anos ligada ao sistema de educação formal, desde cedo a área das ciências sociais e humanas foi privilegiada. As letras acompanharam sempre o seu percurso, desde o estudo da língua portuguesa, à história, geografia ou psicologia.

Findo a ciclo de estudos obrigatório, opta pela licenciatura em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto. Ao longo desde trajeto, foi percebendo, cada vez mais, que a sua área de eleição era o contacto com adultos em contextos profissionais.

O gosto de trabalhar com e para pessoas culmina no ingresso no mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos, na Faculdade de Economia da Universidade do Porto, onde encontrou o motor para o trajeto profissional que pretende percorrer.

Desde 2014 que efetua diversos trabalhos para empresas de trabalho temporário, adquirindo competências comportamentais devido ao contacto regular com pessoas em múltiplos contextos.

Aos 23 anos de idade, acredita que a chave para o sucesso de qualquer organização reside numa gestão de pessoas séria e comprometida, bem como na autonomia das pessoas. Os principais interesses profissionais associam-se a processos de recrutamento, seleção e formação. O seu sonho é poder trabalhar em algo que una as suas paixões. Adora viajar e conhecer novas culturas e novas formas de olhar o mundo e espera continuar a fazê-lo enquanto profissional de recursos humanos ou em áreas similares.

Agradecimentos

Este trabalho significa a concretização de um importante objetivo traçado há já muitos anos, este agradecimento dirige-se em especial às pessoas que acompanharam de perto este trajeto.

Manifesto por todos um sentimento de gratidão.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria a Conceição Ramos, por ter aceite o desafio de orientar o projeto de estágio, por me ter encorajado a seguir em frente, quando a coisas pareciam estar a correr menos bem, pelas sugestões e críticas enriquecedoras, pela simpatia e disponibilidade demonstrada.

A toda a equipa da delegação da Prosegur no Porto, em especial ao Dr. José Neves, pela dedicação em contribuir para a qualidade do meu trabalho e em partilhar as suas vivências e conhecimentos.

A todos os participantes no estudo pela sua preciosa cooperação.

Ao Pedro Leal por me acompanhar e orientar desde o início, tornando-se o melhor dos amigos.

À minha mãe, às minhas irmãs, ao meu namorado, restante família e amigos que desde o início estiveram ao meu lado, sem vocês nada disto seria possível.

Resumo

Fenómenos como a globalização, progresso tecnológico ou difusão da informação provocaram uma revolução no mercado de trabalho. A forma de pensar e/ou executar o trabalho e as tarefas têm vindo a sofrer profundas alterações. A formação constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de competências nos indivíduos que, por sua vez, melhoram o seu desempenho profissional e a competitividade da organização.

O presente relatório de estágio procura compreender, a partir da avaliação da formação, a relação existente entre o processo de formação e o de desenvolvimento de competências numa empresa de segurança privada.

A dimensão empírica do trabalho centrou-se na metodologia de investigação qualitativa, sob a estratégia estudo de caso, integrando um conjunto de entrevistas a técnicos de recursos humanos e formador, questionários de avaliação da satisfação e avaliação da aprendizagem da turma de formandos circunscrita.

A avaliação da formação foi realizada a partir do modelo proposto por Donald Kirkpatrick, onde foram implementados os dois primeiros níveis. Objetivamente, a avaliação do critério da reação permitiu perceber que, apesar dos formandos avaliarem a formação positivamente, sublinharam a necessidades de mudança ao nível de instalações, número de formadores e horas por módulo, bem como a necessidade de reforçar a componente prática do curso. O nível da aprendizagem revelou que, de facto, houve aquisição de competências por parte dos formandos, dado o diferencial classificativo entre a avaliação diagnóstica e a avaliação pós curso, com elevadas classificações (acima dos 70%). Este projeto tem como resultado final pretendido, a explanação das principais lacunas e sugestões de melhoria que implicariam alterações na planificação da formação.

Palavras-chave: formação, desenvolvimento de competências, avaliação da formação de Donald Kirkpatrick, segurança privada.

Abstract

Phenomena such as globalization, technological progress or the diffusion of information caused a revolution in the labor market. The way of thinking and/or performing the work and the tasks have suffered profound changes. Training is an essential task for the development of skills in individuals which, in turn, improves the professional performance and competitiveness of the organization.

The present internship report seeks to understand, from the evaluation of training, the relationship between the training process and the development of skills in a private security company.

The empirical dimension of the work focused on the quantitative research methodology, under the strategy of a case study, integrating a set of interviews with human resources technicians and trainers, satisfaction assessment questionnaires and evaluation of the learning of the class of trainees circumscribed.

The evaluation of the training was based on the model proposed by Donald Kirkpatrick, where the first two levels were implemented. Objectively, the evaluation of the reaction criterion made it possible to understand that, although the trainees evaluated the training positively, they emphasized the need for changes in terms of the level of facilities, number of trainers and hours per module, as well as the need to reinforce the practical component of the course. The level of learning revealed that, in fact, the trainees acquired competences, given the differential classificatory between the diagnostic evaluation and the post-course evaluation, with high scores (above 70%). This project has as final intended result the explanation of the main gaps and suggestions for improvement that would imply changes in the planning of the training.

Key words: training, skills development, Donald Kirkpatrick training assessment, private security.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Formação e Desenvolvimento de Competências	2
1. Formação.....	2
1.1 Concetualização teórica.....	2
1.2 Modelo de Avaliação da Formação de Donald Kirkpatrick	7
1.3 Importância da Avaliação da Formação nas organizações e em particular na organização de acolhimento.....	9
1.4 Questões críticas na Avaliação da Formação	10
2. Desenvolvimento de Competências	13
2.1 Evolução e Definição do Conceito de Competência(s)	13
2.2 Competências Técnicas e Comportamentais	15
2.3 O Papel da Formação no Desenvolvimento de Competências	16
Capítulo II - Caraterização da organização de acolhimento: Prosegur, Companhia de Segurança Lda.....	19
1. História, Visão, Missão, Valores.....	19
2. A Formação na Prosegur.....	22
3. Caraterização do local de estágio.....	25
4. Principais tarefas realizadas.....	27
Capítulo III – Opções Metodológicas	29
1. Metodologia de investigação.....	29
2. Objetivos do estudo.....	31
3. Caraterização da amostra.....	33
4. Procedimento de recolha de dados.....	36
5. Análise de conteúdo	38
Capítulo IV – Apresentação de resultados e discussão	41
1. Avaliação da Formação do curso de Vigilante de Segurança Privada.....	44
1.1 Nível 1 - Avaliação da Reação	44
1.2 Nível 2 - Avaliação da Aprendizagem.....	48
Capítulo V - Conclusões, limitações e sugestões de melhoria.....	54
Referências Bibliográficas	56
Anexos.....	59

Índice de Figuras

Figura 1- Modelo de Avaliação da Formação de Donald Kirkpatrick.....	7
Figura 2 - Modelo de Avaliação da Formação de Jack Philips (1997).....	12
Figura 3 - Representação do Iceberg de Competências de Spencer & Spencer, 1993.....	16
Figura 4 - Áreas de negócio Prosegur.....	20
Figura 5 - Estrutura do departamento de Recrutamento, Seleção e Formação da Prosegur em Portugal.....	25
Figura 6 - Avaliação Diagnóstica de Conhecimentos e Avaliação de Conhecimento da UFCD 4478 - Técnicas de Socorrismo - princípios básicos.....	51
Figura 7 - Avaliação Diagnóstica de Conhecimentos e Avaliação de Conhecimentos da UFCD 4798 - Prevenção e Combate a Incêndios.....	51
Figura 8 - Avaliação Diagnóstica de Conhecimentos e Avaliação de Conhecimentos do Módulo de Formação Base (BAS).....	52
Figura 9 - Avaliação Diagnóstica de Conhecimentos Módulo de Formação Específico de Vigilante (VIG).....	53

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Processo de desenvolvimento de competências.....	18
Tabela 2 - Caracterização sociodemográfica dos formandos do curso de Vigilante de Segurança Privada.....	34
Tabela 3 - Perfil dos entrevistados.....	34
Tabela 4 - Categorias iniciais, intermédias e finais das entrevistas.....	39
Tabela 5 - Categorias iniciais, intermédias e finais dos questionários de avaliação da satisfação.....	40
Tabela 6 - Classificações obtidas na avaliação diagnóstica de conhecimentos.....	49
Tabela 7 - Classificações obtidas na avaliação de conhecimentos.....	50

Índice de Anexos

Anexo 1 - Direção da Prosegur.....	60
Anexo 2 - Questionário de Avaliação da Satisfação da Formação.....	61
Anexo 3 - Guião de entrevista semiestruturada: Técnicos de Recursos Humanos.....	67
Anexo 4 - Guião de entrevista semiestruturada: Formador.....	69

Abreviaturas

ALM	Operador de Central de Alarmes
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
APA-A	Assistente de Porto e Aeroportos APA-A
APA-P	Assistente de Porto e Aeroportos APA-P
ARD	Assistente de Recintos Desportivos
ARE	Assistente de Recintos de Espetáculos
BAS	Módulo de Formação Base
CCP	Certificado de Competências Pedagógicas
DRSF	Departamento de Recrutamento, Seleção e Formação
EQE	Quadro Europeu de Qualificações
MAI	Ministérios da Administração Interna
PSP	Polícia de Segurança Pública
ROI	Return of Investment
R&S	Recrutamento e Seleção
SBV	Suporte Básico de Vida
SPR	Segurança-Porteiro
UFCD	Unidade de Formação de Curta Duração
VFETP	Fiscal de Exploração de Transportes Públicos
VIG	Módulo de Formação Específico de Vigilante
VPAP	Vigilante de Proteção e Acompanhamento Pessoal
VSP	Vigilante de Segurança Privada
VTV	Vigilante de Transporte de Valores

Introdução

A formação e o desenvolvimento de competências contribuem para a produtividade, preparando os indivíduos para futuros trabalhos e evitando situações de escassez de competências no seio das organizações (Grugulis, 2006, p.101).

Em contexto profissional, a formação dispõe de diferentes valências, podendo ser uma mais-valia para indivíduos qualificados ou muito qualificados, como também uma ferramenta para colmatar a ausência de qualificações. O desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de competências responde a exigências múltiplas do mercado de trabalho, contribui para a própria manutenção do cargo e/ou posto de trabalho exercido, bem como para o crescimento pessoal e profissional do indivíduo. Não se restringindo somente a tarefas subjacentes ao posto de trabalho, as competências podem hoje ser reconhecidas como habilidades, *skills*, comportamentos, capacidades, qualificações, saberes e/ou características pessoais.

A investigação realizada na Prosegur, Companhia de Segurança Lda., deu lugar a um estudo de caso acerca da avaliação da formação de uma ação formativa de Vigilante de Segurança Privada, onde se pretendeu responder às seguintes questões de investigação: Porque razão a formação em contexto profissional pode ser entendida como um lugar de desenvolvimento de competências dos indivíduos? Como é que a avaliação da formação beneficia o processo formativo e a organização em si? Na sua dimensão prática, estas questões foram respondidas por meio da avaliação dos dois primeiros níveis da avaliação da formação, a partir do modelo proposto por Donald Kirkpatrick.

A estrutura do trabalho está dividida por capítulos. O Capítulo I dá conta da concetualização teórica, dando ênfase a questões inerentes à formação e à temática do desenvolvimento de competências. Segue-se Capítulo II dedicado à caracterização da organização de acolhimento, onde podem ser consultadas todas as informações relativas à Prosegur, bem como a descrição das principais tarefas realizadas no estágio. O Capítulo III é composto pelas opções metodológicas, onde são explanados os objetivos do estudo, a metodologia de investigação elegida, a caracterização da amostra, o procedimento de recolha e, ainda, o método da análise de conteúdo. O Capítulo IV dedica-se à apresentação e discussão dos resultados. Por fim, o Capítulo V expõe as conclusões da investigadora, acompanhadas das limitações do trabalho e, ainda, de sugestões de melhoria futura.

Capítulo I - Formação e Desenvolvimento de Competências

O presente capítulo integra a concetualização teórica do presente relatório de estágio, onde seguidamente, serão apresentados e discutidos teoricamente os conceitos considerados relevantes no enquadramento do que foi o trabalho empírico realizado na organização de acolhimento.

1. Formação

1.1 Concetualização teórica

✓ Conceito de formação

A formação pode ser definida e/ou caracterizada de diferentes formas, mas de modo geral, pode ser entendida como um meio de desenvolver pessoal e profissionalmente os indivíduos, permitindo-lhes a aquisição de competências com valências distintas.

De acordo com Ramos (2003, p.20), existem diferentes modalidades de formação a nível profissional, podendo tratar-se de formação profissional inicial e contínua, também a formação de formadores e mais recentemente a aposta formativa nas novas tecnologias.

Rego, Cunha, Gomes, Cunha, Cardoso, & Marques (2010, p.381) defendem que a formação em contexto organizacional, deve estar presente nas organizações de forma ativa, ou seja, na sua dimensão prática e ideológica. Salienta-se, desta forma, o cariz de continuidade que a formação deve ter, a fim de responder e contribuir para a competitividade e estratégia da organização, bem como para o desenvolvimento de competências dos indivíduos.

Goldstein & Ford (2002, p.1) definem a formação como um processo sistemático de aquisição de competências, regras, conceitos ou atitudes, no sentido de potenciar um melhor desempenho em múltiplos contextos. Segundo estes, a formação é planeada para acrescentar competências técnicas no trabalho, apontando para o supervisor ou para o líder da organização.

✓ A formação na Europa e em Portugal

Uma das principais preocupações da Gestão de Recursos Humanos assenta na necessidade de desenvolver o capital humano, de um modo geral, o custo da educação (formal e informal) da população de um país (Rego *et. al.* 2010, p.395). Precisamente, com o

implodir da globalização, assiste-se a uma sociedade cada vez mais tecnológica, onde, por exemplo, a informação tanto chega muito rápido às pessoas, como se dissipa.

No cenário organizacional, surgiu a economia do conhecimento, tendo a Europa que responder a uma panóplia de desafios. No domínio da formação, culminou com a assinatura de tratados, nomeadamente o Tratado a União Europeia e o de Amesterdão que contribuíram para a construção de um modelo de referências para a formação profissional (Ramos, 2003, p.130). Ao longo dos últimos anos, o reconhecimento da formação profissional como ferramenta de qualificação da força de trabalho, convergiu em diversas iniciativas de reforço às políticas de fomento ao emprego, como a Estratégia Europa 2020, por exemplo.

A partir de 1986, ano em que Portugal adere à Comunidade Europeia inclusive, são criados programas comunitários de formação profissional, entre eles, Leonardo da Vinci, COMET, FORCE, EUROTECNET. Os objetivos destes programas centravam-se em diferentes especificidades de formação (Ramos, 2003, p.131).

Em 2002, a propósito da Estratégia de Lisboa, do Conselho de Barcelona, foram acordados três objetivos no que diz respeito às políticas de educação e formação da União Europeia. Estes objetivos centram-se essencialmente no melhoramento integral dos diferentes sistemas de educação e formação da União Europeia, capacitando o acesso de todas a pessoas a eles e, ainda, disponibilizando a outros países as suas práticas (Masson, 2007, p.50).

Contribuiu também para a estratégia da União Europeia, no que concerne à formação, o programa de trabalho Educação e Formação para 2010 que previa não só a abrangência, como o reforço da educação e formação formal e não formal, nomeadamente, em contexto profissional e no ensino superior (Masson, 2007, p.51). Dos traços gerais deste é já realçada a importância da aprendizagem não formal, por meio da escola ou da própria organização. A formação pode servir, por exemplo, para colmatar a ausência de qualificações dos colaboradores, bem como para aperfeiçoar o seu desempenho profissional, através de competências técnicas e comportamentais.

Do esboço preliminar do Pilar Europeu de Direitos Sociais ou da Estratégia Europa 2020 é reforçada a ideia de que a necessidade de competências, que pressupõe a aquisição de um nível adequado de aptidões básicas e outras competências-chave, deve ser garantida pelo acesso de todos a uma educação e formação de qualidade (Barbieri *et. al.*, 2017, p.11). Desta

forma, é possível criar emprego sustentável, qualificado, abrangendo homens e mulheres mais ou menos qualificados.

A formação constitui uma eficaz estratégia para proporcionar novas qualificações e/ou atualizar competências. A educação e formação de adultos faz também parte do rol de preocupações da Comissão Europeia, onde é explanado, no relatório conjunto de 2015 sobre progresso na implementação do quadro estratégico para a cooperação europeia em matéria de educação e formação (ET 2020), a importância do reconhecimento de competências e qualificações. Através do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), os saberes/proficiências que as pessoas adquirem ao longo da vida, por meio de plataformas digitais, por aprendizagens formais, não formais ou informais, devem ser validadas e reconhecidas (Barbieri *et. al.*, 2017, p.12).

Atualmente, continua a ser perceptível os danos causados pelo «fechamento» de Portugal até ao 25 de abril de 1974. Ainda detemos gerações com pessoas que não sabem ler e escrever ou com qualificações ao nível equivalente ao 4º ou 6º ano de escolaridade. No final do século passado, Cardim (1999, p.4) alertava para o baixo nível de qualificação da população lusa, sendo que cerca de 80% da população ativa, ou seja, da força de trabalho, frequentara o sistema de ensino durante cerca de nove anos ou ainda menos. Decorridos mais de dez anos, as habilitações literárias dos portugueses melhoraram, mas permanecem emergentes as necessidades de qualificação. Segundo os dados do Eurostat de 2016, mais de 50% dos portugueses, entre os 25 e os 64 anos de idade, detêm o 9º ano de escolaridade ou um nível inferior de qualificação (“Qualifica”, s/d).

As baixas qualificações não estimulam o crescimento profissional das pessoas, nem das comunidades das quais fazem parte, contribuem antes para um desapego relativamente ao emprego e ao mercado de trabalho em geral. De acordo com Barbieri *et. al.*, (2017, p.17), nos países da União Europeia, cerca de 17% das mulheres e 6% dos homens, com idades compreendidas entre os 20 e os 64 anos de idade e com baixas qualificações, nunca estiveram empregadas.

O investimento realizado, ao longo dos últimos anos, parece não ter colmatado alguns dos problemas estruturais, uma vez que ao invés de apostar na formação ao longo da vida, por exemplo, houve antes um investimento em mão-de-obra barata e de baixo valor acrescentado (Rego *et. al.* 2010, p.394).

Apesar de Portugal fazer parte da União Europeia há mais de trinta anos, a nível de educação e formação, ainda não conseguiu aproximar-se dos países que frequentemente

lideram os rankings educacionais. Parece ser necessário mais investimento do Estado, mas também das próprias empresas para potenciar os seus recursos humanos, para que estes desenvolvam competências específicas no desempenho do trabalho.

Parece, de facto, ser inevitável e de extrema importância, como já vem sendo referido nos discursos das instituições europeias, a aposta séria no reconhecimento e validação de competências adquiridas, essencialmente através de aprendizagem não formal. Os processos formativos em contexto laboral beneficiam com isso, no sentido em que reforçam a qualidade da mão-de-obra, ou seja, dos trabalhadores e daí advém uma melhoria do seu desempenho.

✓ O contributo da aprendizagem ao longo da vida para o trajeto profissional

A aprendizagem ao longo da vida constitui um tema que tem sido amplamente discutido na literatura, bem como tem estado presente nas agendas da União Europeia (através da Estratégia da Aprendizagem ao Longo da Vida). São os indivíduos qualificados e treinados que constituem a sociedade do conhecimento. O investimento em educação e formação constituem o mote para a construção e sedimentação das prospeções estabelecidas, pela Europa, para o ano de 2010, a nível económica e político (Rego, *et. al.* 2010, p.384).

Uma das formas de manter um país competitivo pode ser manter o seu tecido empresarial qualificado. Neste domínio, os avanços tecnológicos, a nível global, implicaram maior qualificação da força de trabalho. Desta forma, as pessoas que não acompanharam as referidas mudanças, deparam-se com uma redução de oportunidades de trabalho, uma vez que são cada vez mais valorizadas determinadas competências, assim como um «know how técnico» (Ramos, 2007, p.300).

A educação ao longo da vida constitui uma área de interesse, no sentido em que está vinculada às mutações verificadas no mercado de trabalho e no campo educacional, conduzindo a transformações para a “(...) organização social, individual e coletiva da aprendizagem” (Longworth,1999; Dohmen, 1996; Brödel, 1998; Alheit; Kammler, 1998; Gerlach, 2000; Field, 2000; Achtenhagen; Lempert, 2000, *apud* Alheit & Dausien, 2006, p.180).

A estratégia para a aprendizagem ao longo da vida, implementada pela UE, constitui um assunto primordial para a Estratégia Europeia para o Emprego (EEE), no sentido em que é crucial abrir canais de acesso à formação ao longo da vida para os adultos, para que a participação em ações de formação aumente para este grupo da sociedade portuguesa (Ramos, 2007, p.300).

A aprendizagem ao longo da vida, de entre outras vertentes, constitui uma estratégia de promoção da inclusão social, no sentido em que abrange programas que visam reintegrar as pessoas na sociedade, como os desempregados, por exemplo. Através da formação, são desenvolvidas novas competências, que conduzem ao aperfeiçoamento do desempenho profissional, com vista ao regresso ao mercado de trabalho.

✓ O ciclo formativo

Existem diversos autores com propostas similares no que concerne ao ciclo formativo. Rego *et. al.* (2010) e Chiavenato (1998), defendem quatro fases do ciclo de formação. Este processo formativo inicia-se com a identificação e/ou o diagnóstico das necessidades de formação, de seguida com a programação das atividades formativas, na terceira surge a execução da formação em si e, por fim, a avaliação da formação.

A pertinência da formação reside na necessidade dos colaboradores em obter competências. A aquisição de determinadas atitudes e capacidades contribuem para a sedimentação e/ou manutenção do posto de trabalho e beneficiam a própria organização (Chiavenato,1998, p.497).

O diagnóstico das necessidades de formação implica uma análise à organização, a nível dos recursos humanos, da tecnologia disponível, dos cargos, entre outros (Rego *et. al.* 2010, p.407). As necessidades de formação são consequência de um fator ou de um conjunto deles que podem estar relacionados com inovações tecnológicas, mudança na dimensão estratégica da empresa ou questões relacionadas com conflitos interpessoais, perda de clientes, insatisfação, entre outros.

De acordo com a perspectiva de Chiavenato (1998, p.500), o levantamento das necessidades de formação pode ser realizado em três níveis de análise, podendo esta focar-se no sistema organizacional, no sistema de formação, ou no sistema de aquisição de habilidades. Cada um destes preconiza pontos de pesquisa diferentes, o primeiro refere-se à organização como um todo, o segundo à análise das pessoas e o terceiro às tarefas e operações realizadas.

No que concerne à fase da programação, esta surge em resultado das questões que emergem após o processo de diagnóstico, nomeadamente, com a definição dos objetivos da formação. O planeamento da formação prende-se com o conteúdo formativo que os formandos devem dominar no final do plano de ação.

Deste modo, o agente responsável pelo processo formativo deverá, segundo estes autores, ter em conta as seguintes preocupações: objetivos e resultados esperados; nível de

elegibilidade dos participantes; escolha do formador; conteúdo da formação; local ou entidade onde irá decorrer a formação; métodos de formação a utilizar; necessidade de recursos; horário da formação; orçamentação da formação. Um cuidado e rigoroso planeamento da formação são essenciais para o sucesso da formação, não descurando alguma necessidade de imprevisto que também faz parte do processo (Rego *et.al.* 2010, p.411).

A execução, como o próprio nome indica, corresponde à realização da formação em si. Nesta fase é essencial ter em conta algumas questões, nomeadamente, no que diz respeito à adequação dos programas às necessidades da organização, à seleção e adequação do material utilizado, à qualidade dos formadores e, por fim, à motivação e qualidades dos formandos (Rego *et. al.* 2010, p.413).

1.2 Modelo de Avaliação da Formação de Donald Kirkpatrick

No final de 1950, Donald Kirkpatrick, professor emérito na Universidade de Wisconsin, publicou uma série de artigos provenientes da sua dissertação de mestrado, que explanavam um modelo de avaliação da formação. Este ficou mundialmente conhecido pela fácil compreensão de investigadores e outros profissionais da área, sendo, ainda hoje, amplamente utilizado em programas de formação (Reio, Rocco, Smith & Chang, 2017, p.35). O modelo de avaliação da formação do autor contempla os seguintes quatro níveis:



Figura 1- Modelo de Avaliação da Formação de Donald Kirkpatrick
Fonte: adaptado de Kirkpatrick Partners¹.

No primeiro nível, Reação, diz respeito a manifestações de satisfação/insatisfação dos indivíduos face à formação. De forma mais simplificada, se o processo de formação coincidiu e/ou usurpou com as expetativas e objetivos esperados pelos formandos relativamente à atuação de formadores, aos conteúdos programáticos, aos materiais utilizados, às instalações, entre outros instrumentos. Uma das formas mais utilizadas para operacionalizar o nível e/ou critério da reação pode ser um questionário de avaliação da

¹ Site oficial do Modelo de Kirkpatrick (<https://www.kirkpatrickpartners.com/Our-Philosophy/The-Kirkpatrick-Model>).

satisfação da formação, cujo objetivo é identificar lacunas e produzir melhorias, no sentido de aperfeiçoar o programa de formação (Reio *et. al.*, 2017, p. 36).

Kirkpatrick define a aprendizagem “como a medida em que os participantes mudam as atitudes, melhoram o conhecimento e/ou aumentam as habilidades, como resultado da permanência no programa”² (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, p. 22). Deste modo, e no seguimento do referido pelo autor, o nível da aprendizagem tem como objetivo esclarecer quais os conhecimentos, as atitudes ou as habilidades adquiridas ao longo da formação. Existem algumas formas de colocar em prática este segundo critério do modelo, podendo ser, através de testes de avaliação de conhecimentos formais ou informais. Dependendo dos objetivos propostos para a formação, estas provas são realizadas antes e após a formação, no sentido de se apurar a evolução de aprendizagem, dos formandos (Junior & Eboli, 2009, p. 5).

O nível comportamento aborda a questão da transferência da aprendizagem para o contexto profissional, visto que implica reconhecer alterações no comportamento do indivíduo, preconizadas pelo processo de formação transato. Este terceiro critério de avaliação permite então perceber em que medida os colaboradores aplicam na prática o que aprenderam ao longo da formação (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2013, p.6).

No quarto e o último nível, pretende-se apurar até que ponto os resultados visados com o processo de formação se efetivaram. De acordo com Werner & DeSimone, 2005, Kirkpatrick, 1960b, Kirkpatrick, 1998 & Phillips, 1996a, dos quatro níveis, este último pode ser visto como o mais importante e mais desafiador, no sentido em que existe um investimento intrínseco à formação por parte da organização que por sua vez, pretende que este seja justificado e/ou rentabilizado dependendo dos objetivos traçados inicialmente (Reio *et. al.*, 2017, p.36). O trabalho por objetivos é cada vez mais implementado em todo o mundo e pode servir de exemplo neste caso em concreto. Ora se a empresa aposta numa formação acerca de técnicas de venda de produtos de telecomunicações, por exemplo, o objetivo desta reside precisamente num futuro aumento das vendas e o nível dos resultados corresponde ao momento em que estas informações podem/devem ser apuradas.

A dimensão empírica do presente relatório foi fundamentada na avaliação da formação de uma turma em específico de um curso de Vigilante de Segurança Privada, orientado pela Prosegur. Esta avaliação foi baseada na disseminada proposta de Donald

² Tradução livre da autora.

Kirkpatrick e foram contemplados os dois primeiros níveis, o da reação e o da aprendizagem. Como será explicitado posteriormente, não foi possível realizar os dois últimos níveis do modelo de avaliação, nomeadamente por questões temporais.

1.3 Importância da Avaliação da Formação nas organizações e em particular na organização de acolhimento.

A avaliação da formação constitui o último critério a ser implementado no ciclo formativo. Esta componente apreciativa da formação pode ser entendida como “(...) um processo de recolha e tratamento de informação permitindo estabelecer um juízo de valor sobre uma dada intervenção formativa, tendo em vista a sua correção.” (Cardim, 2009, p.141).

A formação inicial e/ou contínua de colaboradores deve fazer parte da gestão estratégica de qualquer empresa, no sentido em que são mobilizados determinados recursos que acarretam custos. Além disso, o processo formativo detém o desígnio de desenvolver competências nas pessoas que conduzam ao seu aperfeiçoamento profissional. No seguimento destas especificidades, a avaliação da formação revela-se crucial no sentido de apurar se os objetivos traçados na fase planeamento foram alcançados no final da formação. Uma das múltiplas formas de avaliar a ação formativa e retirar ilações é seguir os quatro critérios de avaliação da formação, como referido anteriormente.

A avaliação da formação viabiliza o propósito da ação da formação e, em simultâneo, expõe as suas fragilidades, sendo esta visão crítica essencial para o sucesso da formação (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2013, p.17). Em suma, na avaliação da formação a tónica deve ser colocada no sentido da melhoria, se for o caso, da continuidade do projeto formativo, garantindo a eficácia nas suas diversas diretrizes.

Sendo a Prosegur uma empresa com um volume considerável de formação inicial e contínua, a avaliação da formação é inevitavelmente fulcral no processo formativo. De acordo com a informação apurada pela investigadora, em Portugal, a avaliação da formação passa pelos dois primeiros níveis propostos por Donald Kirkpatrick.

No que concerne ao nível da reação, são passados questionários de avaliação da satisfação a todos os formandos de cursos de formação inicial e contínua (cursos de atualização) das diversas áreas da segurança privada. Este questionário baseia-se nas seguintes temáticas: entidade formadora, formadores e conteúdos programáticos. Sem tecer grandes

ilações no que concerne ao tratamento da informação recolhida e entre outras valências, este nível serve para ajustar as condições do local de formação (materiais e/ou instalações) para que o processo de aprendizagem decorra nas melhores condições possíveis, bem como para alterar e/ou reorganizar determinados conteúdos para melhor percepção dos formandos.

O nível da aprendizagem dos formandos no final da formação constitui o principal foco da avaliação, no sentido em que os testes de avaliação de conhecimentos abordam questões muito técnicas sendo, por isso, absolutamente cruciais para o exercício da atividade profissional de vigilante. Perceber o nível de aquisição de competências é fundamental nesta fase para que os objetivos da formação sejam correspondidos no local de trabalho. A profissão de vigilante implica grande contacto com pessoas e com as novas tecnologias, uma questão essencial com os avanços tecnológicos fugazes dos últimos anos. Por essas e eventuais outras razões, é essencial avaliar até que ponto determinados conteúdos foram aprendidos e/ou absorvidos pelos formandos.

Não menos importantes são os dois últimos níveis da avaliação da formação, tendo em conta que na área da segurança privada, mais concretamente, no domínio da proteção de pessoas e bens, é essencial perceber se os colaboradores conseguiram, no contexto de trabalho, adotar os comportamentos aprendidos em formação. Além disso, devido ao grande volume de formação, logo, de investimento, parece ser crucial perceber, pelo menos em alguns aspetos, o retorno obtido.

Embora seja reconhecida pela organização de acolhimento a importância do nível do comportamento e dos resultados, estes não são aplicados por diferentes razões. No que concerne ao terceiro nível, atendendo ao número de pessoas formadas, admitidas e ao fenómeno do *turnover* seria incomportável avaliar todas as ações de formação. Relativamente à avaliação dos resultados, ou seja, do impacto da formação na organização, torna-se igualmente complicado fazer uma avaliação de modo formal e sistematizado. O volume de formação contínua exigido para determinadas funções, a diversidade geográfica ou a formação de mão-de-obra intensiva constituem alguns dos constrangimentos à implementação deste critério de avaliação.

1.4 Questões críticas na Avaliação da Formação

Ao longo dos últimos anos, as questões em torno da avaliação da formação suscitaram bastante discussão entre a comunidade científica. A partir de 1959, após a apresentação do modelo de Kirkpatrick surgiram outras propostas de avaliação que, contudo,

parecem ser variações dos quatro níveis deste autor. Aclamado por uns, criticado por outros, este modelo de avaliação da formação continua a ser o mais difundido e utilizado pelas organizações.

Inevitavelmente, como seria espectável, o modelo de Kirkpatrick foi criticado por outros investigadores. De acordo com Alliger & Janak (1989), existem três questões problemáticas a apontar ao modelo e aos seus quatro níveis. A primeira diz respeito à disposição dos níveis, uma vez que a sua ordem ascendente leva a querer que o modelo tem uma hierarquia, assim os níveis da reação e da aprendizagem são entendidos como mais importantes e cabais que os níveis três (comportamento) e quatro (resultados). Os autores defendem, inclusive, que por esta razão existem poucos estudos que abrangem os dois últimos níveis.

Os segundo e terceiro pressupostos problemáticos estão relacionados. Tal como referido por Alliger & Janak (1989), “os quatro níveis de avaliação estão causalmente ligados”³ (Reio *et. al.* 2017, p.37), bem como correlacionados, sendo dessa forma importante efetuar os quatro níveis, ou iniciar no nível três e numa fase posterior implementar o nível um ou dois, por exemplo. No caso de ser realizado somente o nível da reação, partindo do pressuposto de que a reação se revela positiva, continua a ser uma avaliação insuficiente, visto que não significa que tenha havido aquisição de competências, transferência de aprendizagens para o contexto de trabalho e/ou retorno do investimento. Por outro lado, nem sempre é possível implementar os quatro níveis, como é o caso da empresa de acolhimento. Com um volume considerável de formação seria absolutamente incomportável efetuar os quatro critérios de avaliação.

Não sendo o objetivo central deste trabalho, a análise de outros modelos de avaliação da formação importa, ainda assim, abordar o modelo ROI – *Return of Investment* - da formação de Jack Philips (1997). De seguida, será apresentado e analisado como uma questão crítica e/ou essencial da formação, uma vez que tem sido cada vez mais implementado pelos profissionais de recursos humanos para justificar o investimento em formação.

A aposta de uma determinada organização em formação inicial e contínua pode ser entendida como um investimento de onde se obtém (ou não) retorno. A simplicidade da equação do ROI (*value of benefits – cost of training x 100% cost of training*), encobre a complexidade

³ Tradução livre da autora.

e/ou a dificuldade em adquirir a informação necessária para completar a equação (Paulo, 2009, p.2).

Tal como o modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick (1959), decorridos quase quarenta anos, Philips (1997) apresenta um modelo semelhante ao do autor supracitado, apenas com mais um importante nível, o do ROI, e compara os valores monetários obtidos com os custos despendidos para o programa. Segue-se uma figura que ilustra os diferentes critérios de avaliação.

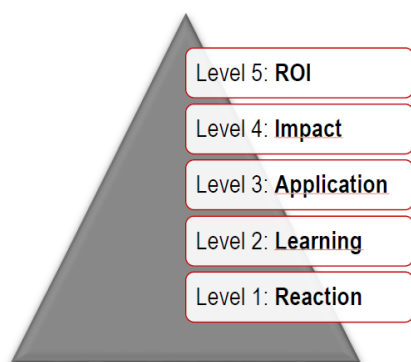


Figura 2 - Modelo de Avaliação da Formação de Jack Philips (1997)
Fonte: adaptado de Teixeira e Pereira (2015, p.2).

O modelo de Philips pode ser entendido como um melhoramento da estrutura fornecida por Kirkpatrick. De facto, o cálculo do ROI permite avaliar o programa de formação no sentido de aferir a sua continuidade ou término. Com a competitividade e com as fugazes alterações tecnológicas que afetam o mercado de trabalho, torna-se determinante evitar desperdício de recursos, principalmente financeiros. Se a formação não tiver o impacto desejado e/ou os resultados estipulados pela organização, pode fazer sentido fazer alterações profundas no programa de formação ou mesmo cessá-lo.

É comumente aceite que as empresas recorrem frequentemente aos níveis da reação e da aprendizagem na avaliação de programas de formação. Os níveis de avaliação do comportamento, dos resultados e mesmo do ROI continuam a ser pouco utilizados (Teixeira & Pereira, 2015, p.1). As questões mais críticas que podem ser atribuídas à avaliação da formação dizem respeito à fraca utilização de níveis indicadores de desempenho, retorno financeiro, ou transferência de aprendizagens. Uma gestão da formação desalinhada com a estratégia da empresa ou a dificuldade em calcular com exatidão os custos e em medir os benefícios extraídos, podem ser apontadas como duas das principais causas para a secundarização dos níveis do comportamento e dos resultados de Kirkpatrick e Philips, bem como do próprio ROI deste último autor.

2. Desenvolvimento de Competências

2.1 Evolução e Definição do Conceito de Competência(s)

Com a competitividade do mercado de trabalho, assistimos a uma complexificação do chamado posto de trabalho, onde os colaboradores, mais ou menos qualificados, necessitam de um leque diversificado de competências que, por vezes, não estão presentes no currículo oficial do sistema educativo.

Remontando ao final da Idade Média, o conceito de competências sofreu algumas mutações ao longo dos anos. Se inicialmente se nuclearizava na linguagem jurídica, atualmente transcende a própria esfera organizacional (Ceitil, 2006, pp.88,89). Com a Revolução Industrial intensificaram-se os estudos relacionados com o desempenho, ou seja, com a questão das aptidões necessárias para a realização de uma atividade laboral.

Em 1973, o psicólogo David McClelland encetou o movimento de gestão pelas competências com a publicação do artigo *Testing for Competence Rather Than Intelligence*, argumentando que os testes de medida de aptidão e de conhecimentos não são preditores do sucesso profissional do indivíduo, no que diz respeito, ao seu nível desempenho, e igualmente no que concerne à sua vida em geral. Sublinhou, ainda, que estes testes são, muitas vezes, enviesados, nomeadamente no que respeita a atitudes de discriminação de etnia, de género ou de estatuto social (Pedro, 2014, p.112).

Em substituição do modelo prevaemente, o autor sugeriu o teste de competências, como o novo preditor de alto desempenho no trabalho (McClelland, 1973, p.7). No sentido de dar forma à sua teoria, McClelland desenvolveu uma investigação comparativa e de levantamento de competências conducentes a elevado desempenho e/ou a alto nível de *performance*, anulando o enviesamento no que concerne às características dos indivíduos em estudo (Pedro, 2014, p.114).

Denominada de *Critical Behavioral Interview*, e com uma avançada componente comportamental, a supramencionada nova técnica, deu origem a um novo modelo de gestão, baseado nas competências, o *Job Competence Assessment Method* (Spencer & Spencer, 1993), que viria a ser aceite e entendido por grande parte das empresas como essencial no desenvolvimento, crescimento e/ou competitividade das mesmas.

Nos anos que se seguiram, outros estudiosos se debruçaram sobre o assunto. Na década de 80, Richard Boyatzis, seguido de Spencer & Spencer (1993), McLagan (1996) e/ou Mirabole (1997). De acordo com estes autores, o conceito de competência definia-se como

“um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes” (Fleury & Fleury, 2001, p.185), que se converte em desempenho superior.

Segundo Boyatzis (1982, p.21), a competência podia ser entendida como “uma característica intrínseca de uma pessoa que resulta em efetiva ou superior performance na realização de uma atividade”. No seguimento desta perspetiva, o autor defendeu que o que distingue um gestor de alta *performance* de um gestor com um desempenho inferior diz respeito a uma mescla de fatores que se combinam em diferentes contextos, entre eles: “qualidades pessoais, motivações, experiência e características comportamentais” (Ceitil, 2006, p.30).

Spencer & Spencer (1993, p.9), também deram um importante contributo no domínio das competências na obra *Competence at Work: Models for Superior Performance*, definindo, assim competência como “(...) uma característica intrínseca de um indivíduo que apresenta uma relação de causalidade com critérios de referência de efectiva e superior performance, num dado trabalho ou situação”. Na análise desta afirmação, entende-se que «característica intrínseca» sugere que a competência corresponde à personalidade do indivíduo e pode prever o comportamento deste em situações que podem (ou não) ser estruturadas. No que respeita à «relação de causalidade», significa que uma competência constitui a razão de ou, da mesma forma, prever o comportamento e *performance*. Mais à frente, o contributo destes autores será novamente retomado, a propósito da temática tipologias de competências.

Tendo em conta esta pluralidade de abordagens, segundo Gomes (2010) a competência pode ter três designações e, igualmente, significados, podendo então ser identificada como padrão de desempenho (competencies), como atributo (competencies) ou como comportamento (competency) (Adelino 2011, p.11).

O termo utilizado diferencia o entendimento do conceito por parte dos autores que se dedicam ao estudo das competências, uma vez que “diferentes termos podem significar diferenças acerca do focus (pessoa versus trabalho), do nível de performance (competência versus eficaz ou superior) e do objecto (papel do trabalhador ou a organização)” (Horton, Hondeghem e Farnham, 2002:5).

Ceitil (2006, p.41) define competências como «modalidades estruturadas de ação» presentes em contextos díspares, onde são reconhecidas como uma necessidade, colocadas em prática e consolidadas. No entendimento do presente autor, as competências são também associadas como «*outputs* de desempenho», no sentido em que são observáveis no pleno exercício de funções e no desempenho profissional que dele decorre.

De acordo com Malglaiive (1990) e Zafarian (2001), as competências evidenciam uma diversidade de “*saberes, modalidades de expressão e qualidades*”, bem como de representações das ações e/ou modo de agir do indivíduo perante as situações, que têm na origem diferentes fontes de aprendizagem (Parente, 2004, p.323). A mobilização das competências mais ou menos profundas dos trabalhadores é essencial para o seu sucesso profissional. A criatividade do trabalhador na gestão de conflitos, por exemplo, emana desta capacidade de mobilizar saberes oriundos de diferentes estruturas e contextos.

Na gestão de pessoas, os processos de Recrutamento & Seleção tendem a ser, cada vez mais desenvolvidos em função das competências, essencialmente as chamadas *hard* e *soft skills*, com especial incidência nesta última dimensão que vai de encontro às perspetivas de McClelland (1973), Boyatzis (1982) e Spencer & Spencer (1993). Os modelos de gestão baseados nas competências enfatizam o conhecimento técnico do indivíduo, porém a tónica incide nas características pessoais (crenças, motivações ou valores), ou seja, na personalidade, uma componente essencial no alinhamento do perfil do candidato aos objetivos organizacionais.

2.2 Competências Técnicas e Comportamentais

Com um longo historial, o universo das competências é composto por diferentes perspetivas e abordagens teóricas. Deste modo, existem vários contributos no que concerne ao estudo de tipologias de competências. Uma vez que o objetivo deste trabalho não pressupõe uma análise exaustiva da temática das competências, optamos por apresentar uma única tipologia de competências: técnicas e comportamentais, a abordagem utilizada na componente empírica do relatório.

De acordo com Rabaglio (2001) as competências técnicas são percecionadas como as capacidades e/ou habilidades que o indivíduo mobiliza na execução de uma tarefa. Esta dimensão relaciona-se com o domínio *hard* das competências, ou seja, com o conhecimento (*knowledge*) e as habilidades (*skills*). No que concerne às competências comportamentais, as chamadas *soft skills* são entendidas como as características pessoais, muitas vezes, fator diferenciador no sucesso pessoal e profissional.

As competências técnicas, muitas vezes, qualificações oficialmente reconhecidas, podem secundarizar-se ao domínio das competências comportamentais (saber-ser), uma vez que em processos de recrutamento e seleção, existe uma maior tendência de valorização da

personalidade do indivíduo, das suas crenças, ideias ou motivações. Na formação em contexto profissional pode suceder-se o mesmo fenómeno (Almeida, 2012, p.51).

Retomando a perspetiva do casal Spencer & Spencer (1993), existem duas dimensões no âmbito das competências. Trata-se da analogia do *iceberg*, como abaixo representado, a parte superfície (visível) do *iceberg* corresponde à “performance, ou comportamento manifesto” (conhecimento técnico), enquanto a parte submersa diz respeito às características das pessoas (autoconhecimento, atitudes, valores, motivos das pessoas), sendo que estas últimas são consideradas as mais difíceis de desenvolver (Ceitil, 2006, p.93).

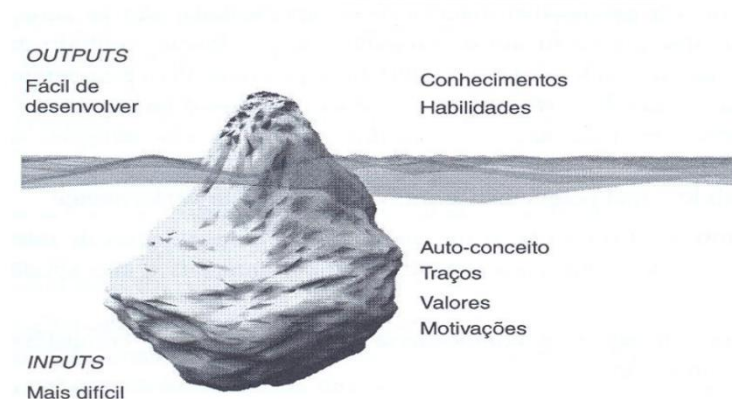


Figura 3 - Representação do Iceberg de Competências de Spencer & Spencer, 1993.
Fonte: adaptado de Ceitil, 2006, p.100.

Os *inputs* e os *outputs* que os indivíduos transportam para a atividade profissional são fundamentais para se distinguir um profissional com um alto nível de desempenho e *performance*, de um com um nível inferior. Um profissional de sucesso deve dispor de uma panóplia de competências que vá de encontro às características da organização. No fundo, um equilíbrio entre competências comportamentais e técnicas.

A posse de elevados *outputs* não significa necessariamente sucesso profissional, uma vez que o indivíduo pode ter muito conhecimento a nível técnico, porém no contexto laboral não conseguir potenciar o seu conhecimento. O oposto também se verifica, podendo um indivíduo com *outputs* inferiores, possuir outras capacidades (*inputs*) e vir a ser um profissional com um desempenho superior.

2.3 O Papel da Formação no Desenvolvimento de Competências

A formação ao longo da vida constitui uma importante ferramenta de investimento pessoal, bem como profissional. Numa conjuntura empresarial cada vez mais tecnológica e

competitiva, torna-se premente desenvolver e potencializar os recursos humanos, para que, através de processos formativos formais, não formais ou informais, tenham a possibilidade de acompanhar as mutações tecnológicas (e não só) do mercado, aperfeiçoando e desenvolvendo novas competências.

De acordo com Cabrera (2006, p.168) *in* Rego *et. al.* (2010, p.381), o conceito de formação pode ser definido como “o conjunto de experiências de aprendizagem planejadas por uma organização, com o objetivo de induzir uma mudança nas capacidades conhecimentos, atitudes e comportamentos dos empregados no trabalho”. É perceptível que a aquisição e/ou desenvolvimento de competências estão intrinsecamente ligados à formação por si só, e, por essa razão, este meio de aprendizagem é orientado para o meio organizacional com o propósito de alcançar objetivos específicos.

Camara, Guerra & Rodrigues (2007) defendem que o desenvolvimento de competências pode ser estruturado de duas formas distintas: por meio de modelos de formação estratégica e/ou planos de desenvolvimento individual. A primeira tem um cariz de desenvolvimento/aperfeiçoamento de competências a médio prazo, sendo o objetivo da formação identificar *gaps* de competências organizacionais. A segunda forma, com uma linha temporal de um ano, destina-se a desenvolver competências individuais “que não estão alinhadas com o seu perfil da função, ou funções que se preveja que vá desempenhar no futuro” (Adelino, 2011, p.17).

Le Boterf (1995) defende que a aprendizagem em contexto profissional contribui para a transformação do conhecimento em competência. Assim o processo de desenvolvimento de competências dos colaboradores contribui para o enriquecimento pessoal e organizacional (Fleury & Fleury, 2001, p.192). Segue-se um quadro que esclarece como os indivíduos desenvolvem competências ao longo da sua vida, sendo grande parte delas em contexto de trabalho, no desempenhar de funções.

Tipo	Função	Como Desenvolver
Conhecimento Teórico	Entendimento, interpretação.	Educação formal e continuada.
Conhecimento sobre os procedimentos.	Saber como proceder.	Educação formal e experiência profissional.
Conhecimento empírico.	Saber como fazer.	Experiência Profissional.
Conhecimento social.	Saber como comportar-se.	Experiência social e profissional.

Conhecimento cognitivo.	Saber como lidar com a informação, saber como aprender.	Educação formal e continuada e experiência social e profissional.
-------------------------	---	---

Tabela 1 - Processo de desenvolvimento de competências.

Fonte: adaptado de Fleury & Fleury, 2001, p. 192.

A aprendizagem ao longo da vida, ponto abordado anteriormente, está diretamente ligada ao desenvolvimento de competências, uma vez que o percurso de vida de qualquer indivíduo é marcado pela aquisição de conhecimentos, saberes, capacidades ou comportamentos. De acordo com Ceitil (2006, p. 109) o termo competência transporta cinco componentes: saber (conhecimentos); querer-fazer (motivação); saber-fazer (habilidades e destrezas); poder-fazer (meios e recursos); saber-estar (atitudes e interesses).

Estas componentes de competência podem ser alinhadas com o processo de desenvolvimento de competências defendido por Le Boterf (1995) pois são componentes de competência adquiridas em diferentes momentos e contextos. A gestão das competências está hoje muito presente na gestão estratégica das organizações, tendo em consideração que novas formas e contextos de trabalho, exigem novas estratégias e práticas de gestão de recursos humanos (Redmen & Wilkinson, 2006, p.5).

A formação, de modo formal ou não formal, estruturado ou não, pode ser entendida como o motor para o desenvolvimento de competências, uma vez que a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes tanto podem ocorrer em contexto de formação em sala, como em situações não estruturadas, como numa de trabalho em específico. O processo de crescimento pessoal e profissional de um indivíduo ocorre ao longo da vida, em grande medida por meio da formação. Este vai absorvendo e assimilando determinadas competências técnicas e comportamentais diferenciadoras em contextos díspares.

Capítulo II - Caraterização da organização de acolhimento: Prosegur, Companhia de Segurança Lda.

1. História, Visão, Missão, Valores

✓ História

A Prosegur, Companhia de Segurança Lda. foi fundada em 1976 por Herbert Gut, em Espanha. Iniciou a sua atividade na área da Vigilância, onde apostou em novos mercados, nomeadamente, em superfícies comerciais, centrais elétricas e instalações industriais⁴. Atualmente a organização é presidida por Helena Revoredo, esposa do mencionado fundador, a restante estrutura da direção pode ser consultada na secção Anexos.

Em 1980, a companhia aposta em Portugal, sediando-se em Lisboa. A partir do ano de 1982 procede a um alargamento da sua atividade, iniciando um processo de crescimento assente na aquisição de empresas especializadas na logística de valores. Poucos anos decorridos, em 1987, a Prosegur transita para a Bolsa, tornando-se a única empresa espanhola, da área da segurança, a ser cotada.¹

Ainda no âmbito na segurança, em 1992, a organização aposta numa nova área de negócio, a Alarmes. Desta forma, a empresa atinge um novo patamar ao disponibilizar todos os serviços abrangidos pelo sector da segurança. Vigilância, Transporte de Valores e Sistemas de Alarmes, constituem, assim, as suas áreas de negócio.¹

O ano de 1995 fica marcado por uma nova expansão geográfica, desta vez, para a América Latina, nomeadamente, para o Brasil e a Argentina. Neste mesmo ano, a companhia de segurança aposta na compra da Umano, uma empresa Trabalho de Temporário, que viria a vender anos mais tarde (em 2000), concentrando a sua atividade exclusivamente na área da segurança.¹

No seu 25º aniversário em 2001, a Prosegur envereda por uma nova estratégia de expansão, reforçando o seu mercado na América Latina (Brasil, Argentina, Chile e Perú) e na Europa, que culminou com a compra da empresa Cinieri, tornando a companhia na terceira empresa de segurança em França.¹

Nos anos seguintes, a empresa continua a crescer na América Latina, alargando o seu mercado ao México e alcançando a liderança no Brasil, com a aquisição de duas empresas de

⁴ Fonte: Manual de Acolhimento Prosegur.

logística de valores (Transpev e Preserve). No contexto europeu, destaca-se a aposta num novo mercado, na Roménia, e num novo investimento em Portugal. Em 2006, foi adquirida a Escol, uma empresa de referência no mercado português na vertente da extinção de incêndios. Esta e outras operações evidenciam um investimento crescente da Prosegur em tecnologia.⁵

Em 2011, a empresa iniciou um novo processo de expansão, com a entrada na Ásia (Singapura e Índia) e também na Alemanha. No ano posterior, seguiu-se a China e sedimentou-se o negócio no Brasil (Prosegur, 2016).

Sendo a tecnologia uma área de forte aposta, em 2014, a Prosegur passa a disponibilizar um novo serviço, a Cibersegurança. Dois anos decorridos, coincide com a entrada no mercado da África do Sul, o 40º aniversário da Prosegur (Prosegur, 2016).

Atualmente a Prosegur detém quatro linhas de negócio, a Prosegur Alarmes, a Prosegur Security, a Prosegur Cash (cotada na bolsa de Madrid) e a Cibersegurança.

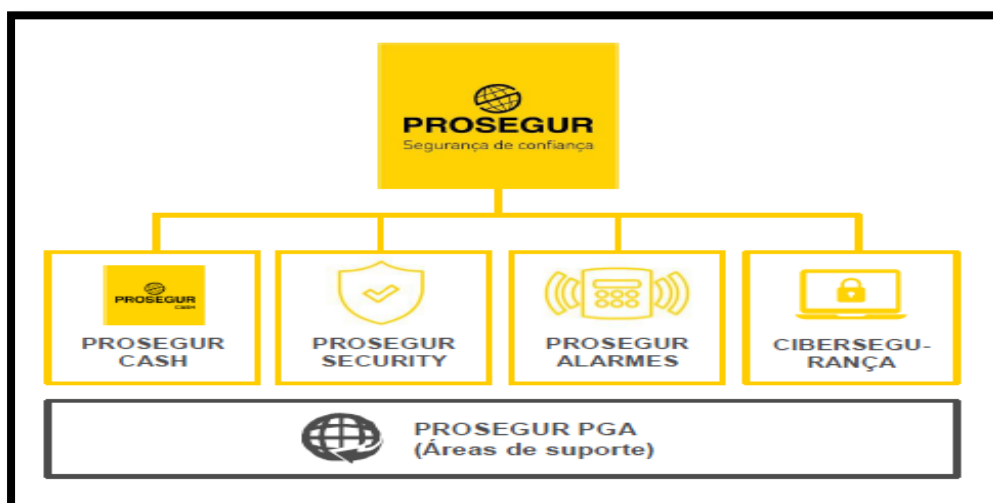


Figura 4 - Áreas de negócio Prosegur.

Fonte: adaptado da apresentação institucional (processos de R&S) da Prosegur.

✓ Visão

A Prosegur, Companhia de Segurança Lda., afirma-se no mercado como uma empresa de «segurança de confiança». A organização tem a pretensão em “ser a referência global de segurança, respeitada e reconhecida como líder, com o objetivo de construir um mundo mais seguro.”⁶

⁵ Fonte: Manual de Acolhimento Prosegur.

⁶ Fonte: Manual de Acolhimento Prosegur.

✓ Missão

A organização tem como missão criar valor em três esferas distintas: clientes, acionistas e sociedade, com a pretensão de disponibilizar serviços de segurança integrados e especializados. Para isso, conta com o recurso à mais avançada tecnologia e com o talento dos profissionais.⁷

✓ Valores

Afirmando-se como uma organização orientada para o cliente, a Prosegur, Companhia de Segurança Privada Lda. apresenta os seguintes valores: proatividade, criação de valor, orientação para o cliente, transparência, excelência, grupo líder, trabalho em equipa e marca⁸.

⁷ Fonte: manual de acolhimento da Prosegur.

⁸ Adaptado da apresentação institucional.

2. A Formação na Prosegur

Com uma dimensão à escala mundial, a Prosegur assume-se como uma organização preocupada com o desenvolvimento profissional dos seus colaboradores. A gestão de talento constitui uma das estratégias basilares para o sucesso da organização.

Ao longo dos últimos anos, com um mercado cada vez mais competitivo, a empresa tem investido na formação dos seus atuais e eventuais futuros ativos, no sentido de atrair e reter os melhores profissionais.

Para dar forma a este investimento, a companhia de segurança, apesar de não datar especificamente, criou a Universidade Prosegur. Esta plataforma de formação está presente em vários países do globo, nomeadamente, na Europa (Portugal e Espanha); na América latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Paraguai, Perú e Uruguai); por fim, na região asiática (China e Singapura), (Prosegur, 2018).

A Universidade Prosegur tem o objetivo de proporcionar aos seus colaboradores formação online (*e-learning*) e presencial, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de competências, possibilitando um maior conhecimento no que concerne à estratégia de negócio da empresa, bem como do setor da segurança privada (Prosegur, 2016).

Em Portugal, esta plataforma destina-se somente à vertente de formação em *e-learning*. O catálogo de cursos da Universidade Prosegur dispõe de um leque de categorias, sendo elas: Cultura e Valores Prosegur; Competências e Ferramentas de Gestão; Prosegur Security; Prosegur Cash; Prosegur Alarmes. Seguem-se os cursos que atualmente constituem este rol de áreas formativas⁹.

- Cultura e Valores Prosegur

- Código de Ética e Conduta
- RGPD- Regulamento Geral de Proteção de Dados
- Segurança de Informação

- Competências e Ferramentas de Gestão

- Absentismo Laboral
- Como Poupar Dinheiro
- Estilo de Vida Saudável
- Acordo Ortográfico
- Curso de Inglês
- Finanças para não Financeiros
- Medidas de Autoproteção
- Receber e Fornecer *Feedback*
- Gestão de Tempo
- Outlook

⁹ Adaptado da plataforma online Universidade Prosegur (restrita a colaboradores).

- Excel Inicial
- Excel Intermédio
- Atendimento Nacional
- DPO- Direção Por Objetivos
- *Siglo Business Objects 4.1*
 - *Prosegur Security*
- Assistente de Recintos Desportivos
- Programa de Desenvolvimento Profissional: Segurança Privada I e II
- Soluções Integra
- Inglês para Vigilantes Aeroportuários
 - *Prosegur Cash*
- ATM: Operar Caixas Multibanco
- Itinerário: Prevenção de Lavagem de Dinheiro
- Transporte de Valores
 - *Prosegur Alarmes*
- Avaliação- Kit de Boas Práticas – área de serviços
- Avaliação- Kit de Boas Práticas – área administrativa
- Avaliação- Kit de Boas Práticas – área técnica
- Modelo de Produtividade Comercial
- Vídeo integração de Comerciais

Com uma considerável aposta no desenvolvimento dos seus recursos humanos, a Prosegur dispõe de formação inicial e contínua com temáticas diversas. Tal como acima referido, a formação contínua é realizada em *e-learning*, por meio da Universidade Prosegur, e de forma presencial para trabalhadores que necessitem de fazer cursos de atualização (vigilante ou transporte de valores, por exemplo). A formação inicial é presencial, e tal como indica o nome, destina-se a formandos aspirantes a futuros colaboradores da organização.

Em Portugal, a formação inicial está muito presente nas delegações da empresa nos vários pontos do país, essencialmente, Porto, Lisboa e Algarve. Com o objetivo de suprir necessidades prementes ou futuras, ao longo do ano, são dinamizados cursos de formação inicial para potenciais colaboradores. A dimensão prática do presente relatório de estágio corresponde ao acompanhamento de uma turma de um Curso de Qualificação de Vigilante de Segurança Privada, a especialidade de segurança com mais colaboradores no país. Além

desta, a oferta formativa da organização compreende outras áreas, como será perceptível de seguida¹⁰.

- ALM: Operador de Central de Alarmes (30 horas);
- VTV: Vigilante de Transporte de Valores (170 horas);
- ARD: Assistente de Recintos Desportivos (90 horas);
- ARE: Assistente de Recintos de Espetáculos (90 horas);
- SPR: Segurança-Porteiro (120 horas);
- APA-A ou APA-P: Assistente de Porto e Aeroportos APA-A e Assistente de Porto e Aeroportos APA-P (140 horas);
- VFETP: Fiscal de Exploração de Transportes Públicos (30 horas);
- VPAP: Vigilante de Proteção e Acompanhamento Pessoal (190 horas).

De acordo com a Lei N.º 34/2013, capítulo IV, secção I, artigo 25.º, os profissionais de segurança privada com cartão profissional do MAI¹¹ de alguma destas especialidades, têm de efetuar renovação do cartão profissional, uma componente da formação contínua muito presente na Prosegur. Para além desta, a empresa realiza ações de formação específicas de melhoria contínua no cliente. Estas formações são solicitadas pelos clientes, como é o caso do Metro do Porto ou do Banco de Portugal, para trabalhar algumas especificidades do serviço.

¹⁰ Fonte: Apresentação Institucional (processos de R&S) da Prosegur.

¹¹ Os cartões profissionais do pessoal de Segurança Privada são tutelados pelo Ministério da Administração Interna.

3. Caraterização do local de estágio

O estágio curricular desenvolvido na Prosegur, Companhia de Segurança Lda., decorreu no Departamento de Recrutamento, Seleção e Formação (DRSF) no Porto. Teve a duração de cinco meses, entre dezembro de 2017 e abril de 2018, na modalidade *full-time*.

O departamento concentra-se na zona norte e sul, onde uma equipa de profissionais (técnicos de recursos humanos, formadores e administrativos) asseguram as necessidades de seleção e formação em todo o país. Na figura seguinte é possível perceber de que forma está organizado o departamento.

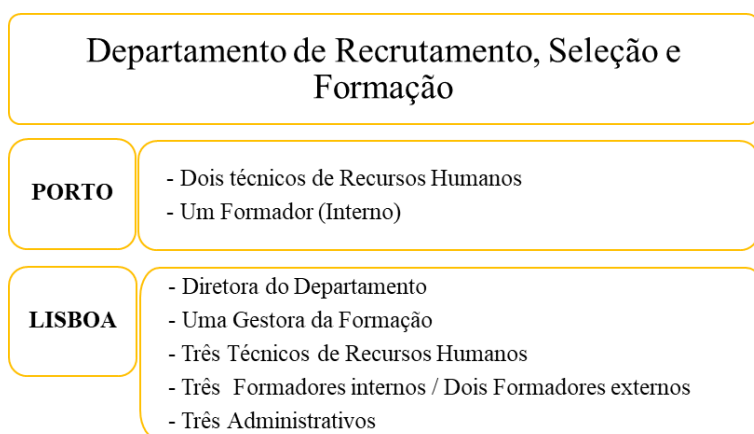


Figura 5 - Estrutura do departamento de Recrutamento, Seleção e Formação da Prosegur em Portugal.

Fonte: elaboração própria.

No que diz respeito à equipa presente do departamento na zona norte, este encontra-se inserido numa das delegações da organização no Porto. Nesta delegação operacionalizam-se duas das três linhas de negócio da empresa, a *Prosegur Cash* e a *Prosegur Security*.

No departamento supracitado trabalham dois técnicos de recursos humanos que se dedicam essencialmente aos processos inerentes ao R&S, nomeadamente, de vigilantes de segurança privada, vigilantes de transportes de valores, comerciais de alarmes, técnicos instaladores de alarmes, técnicos de sistemas de segurança, operadores de valores e administrativos (alarmes). A estes processos estão também inerentes tarefas administrativas.

No que concerne à dimensão da Formação, o departamento conta com um formador especializado na área da segurança. As principais ações de formação incidem nas seguintes temáticas: vigilância de segurança privada, aeroportuária e de transporte de valores. Importa referir que os técnicos de recursos humanos do departamento detêm o Certificado de Competências Pedagógicas (CCP), e, por essa razão, também dão formação conforme as necessidades do momento.

Ainda nas imediações do departamento, estão presentes na recepção da organização duas vigilantes (em diferentes turnos) que asseguram desde entradas e saídas de pessoas e viaturas, à recepção de candidaturas (formato papel). Por fim, uma vez por semana, é também disponibilizado aos funcionários uma médica, afeta à medicina curativa.

No que diz respeito aos recursos físicos e materiais, o departamento é constituído pelos seguintes espaços:

- ✓ um gabinete, onde estão alocados os técnicos de recursos humanos e o formador;
- ✓ uma sala de reuniões, para realização de entrevistas ou outras atividades;
- ✓ uma sala multimédia, equipada com computadores, para realização de testes psicotécnicos;
- ✓ um espaço de arquivo;
- ✓ uma sala de formação, onde se realizam formações de diferentes áreas.

Ainda que um pouco demarcado destes espaços, fazem ainda parte do departamento um gabinete médico, e na recepção, dois espaços distintos, um posto onde se encontram as vigilantes acima referidas e um espaço onde as pessoas são recebidas e acomodadas.

4. Principais tarefas realizadas

De seguida, de forma sintetizada, serão apresentadas as principais tarefas realizadas ao longo do estágio, onde foi possível observar, acompanhar e participar em múltiplos processos e dinâmicas, desenvolvidas pelos profissionais do DRSF¹².

Apresentadas as instalações e boa parte dos colaboradores da delegação onde decorreu o estágio, chega o momento de perceber o modo de funcionamento do departamento supramencionado, para iniciar a sua colaboração como estagiária que decorreu no período de 18 de dezembro de 2017 e 27 de abril de 2018.

Tendo em conta que o presente estudo se focou numa turma específica que realizou um dos cursos de Formação de Qualificação de Vigilante, a investigadora optou por se focar, não só, mas essencialmente, no acompanhamento deste grupo de formandos. O trabalho desenvolvido, neste âmbito, foi pertinente no sentido em que a investigadora acompanhou e participou no processo na íntegra, desde convocatórias para processo de seleção, à recolha dos documentos dos formandos para a emissão do cartão profissional, no final do curso.

No que diz respeito a uma outra componente muito presente no departamento, a do recrutamento e seleção, as principais atividades focaram-se nas seguintes tarefas:

- Receção de candidaturas
- Triagem curricular
- Gestão de base de dados
- Convocatórias (via telefone) para processos de seleção
- Entrevistas individuais e de grupo
- Arquivo

Conforme as necessidades de recrutamento prementes, teve a oportunidade de participar ativamente em diversas entrevistas de grupo e individuais, conduzindo alguns destes processos de forma autónoma. As principais áreas abrangidas em processos de seleção, durante o decorrer do estágio, foram a da vigilância e a comercial. O trabalho desenvolvido foi relevante pelo contexto organizacional concreto, pois são duas áreas que exigem candidatos com competências técnicas e comportamentais muito diferentes.

A organização de acolhimento mostrou-se bastante flexível no que respeita ao processo de pesquisa para o relatório de estágio. Assim, no decorrer do estágio foram desempenhadas as seguintes atividades:

¹² DRSF – Departamento de Recrutamento, Seleção e Formação.

- Consulta e exploração de documentação fornecida pela Prosegur, como suporte na definição do objeto de estudo e outras informações relevantes acerca da organização (manual de acolhimento, relatórios anuais de atividade, apresentações institucionais para processos de seleção, dossiers de formação, entre outros);
- Conceção de instrumentos de recolha de dados e a sua aplicação à amostra pré-definida, nomeadamente questionário de satisfação da formação e guiões de entrevistas semiestruturadas¹³;
- Tratamento e análise das informações recolhidas.

¹³ Guiões disponíveis para consulta nos anexos 2, 3 e 4.

Capítulo III – Opções Metodológicas

1. Metodologia de investigação

O que motiva a escolha da metodologia de investigação diz respeito ao(s) objetivo(s) traçado(s) para o estudo. Tal como afirma Patton (1990), mais importante do que a preferência metodológica, são as opções tomadas estarem em concordância com as fontes disponíveis e com as finalidades da investigação em causa.

Tendo em consideração que a investigação qualitativa permite ao investigador estudar os problemas em maior profundidade e detalhe (Patton, 1990), de acordo com os objetivos definidos para o presente relatório de estágio, a metodologia de investigação adotada corresponde à abordagem qualitativa, segundo a estratégia estudo de caso.

Segundo Reichardt & Cook (1986), a metodologia qualitativa distingue-se pela sua dimensão holística e orientada para o processo. O seu cariz exploratório e expansionista, faz da observação uma ferramenta essencial na descoberta da realidade (Carmo & Ferreira, 2015, p.158).

A abordagem qualitativa, na sua vertente conceptual, o objeto de estudo foca-se nas perspetivas dos participantes na investigação, onde importa esmiuçar ideias e significados de atitudes individuais e internacionais com o grupo, ou seja, fazer uma leitura interpretativa sobre o entendimento e/ou perceção dos participantes perante determinada realidade em estudo. Na dimensão metodológica, a investigação qualitativa implementa-se através do método indutivo, uma vez que “(...) o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, 1993 *apud* Coutinho, 2014, p.28).

No domínio das ciências sociais e humanas, o estudo de caso tem vindo a ser cada vez implementado quando a investigação incide no contexto de uma realidade atual. Esta estratégia empírica vai de encontro aos objetivos do estágio realizado, uma vez que a recolha de dados e/ou informações são referentes somente a um único contexto, no caso, da Prosegur, Companhia de Segurança Lda. Além disso, os objetivos definidos para o presente trabalho empírico apontam para questões de pesquisa “como” e “por que”, que preconizam a explicação de fenómenos (Yin, 2001, p.26).

De acordo com Yin (1988) a planificação do estudo de caso deve passar pela definição de questões de investigação; proposições (se for o caso), que orientam o enfoque

de observação do investigador; unidades de análise, que pode incidir num estudo de caso único ou diferentes casos; estabelecer um fio condutor entre os dados e as proposições; por fim, elucidar os critérios de definição dos dados (Carmo & Ferreira, 2015, p.189).

Patton também alerta para a necessidade de planeamento de uma investigação científica, independentemente da estratégia utilizada. Com a designação de *design qualitativo*, os objetivos que lhe são inerentes passam, primeiramente, pela definição e escrutínio dos conhecimentos que se pretendem adquirir com o estudo. Para isso, deve ser integrado no plano de ação o procedimento de recolha, análise e interpretação de dados. (Patton, 2002, p.39).

De forma sucinta, o que levou a investigadora a optar pela abordagem qualitativa e, em particular, à estratégia estudo de caso deve-se precisamente ao facto de se focar no acompanhamento de uma turma do curso de Vigilante de Segurança Privada no seu próprio contexto. Outra das razões prende-se com a amostra intencional e reduzida, por isso, muito específica. Por fim, pela diversidade de fontes de dados, como seguidamente será perceptível¹⁴.

¹⁴ Ponto 3: Caraterização da amostra.

2. Objetivos do estudo

Tendo em conta que a investigação científica deve obedecer a diferentes e rígidas etapas, o planeamento do estudo de caso começou a ser delineado antes do início do estágio. Após a escolha do tema da investigação, que se centra na formação e no desenvolvimento de competências, tendo em conta que a escolha advém de uma curiosidade pessoal e da leitura flutuante adjacente, é imperativo definir a(s) questão(s) de investigação.

Tal como referido no primeiro capítulo do relatório, o estágio curricular teve a duração de cinco meses e decorreu no Departamento de Recrutamento, Seleção e Formação da Prosegur, no Porto. Nesta fase inicial e, por isso, exploratória, a observação-participante e a análise documental, foram essenciais para perceber o modo geral de funcionamento da organização de acolhimento e as possíveis opções de trabalho empírico a implementar.

Apresentada e explorada a realidade do departamento com alguma profundidade, a investigadora considerou pertinente incidir o estudo numa turma de formandos aspirantes a Vigilantes de Segurança Privada, a área de formação com mais ações, bem como com maior empregabilidade a nível nacional. Com esta amostra intencional foi possível acompanhar os formandos desde o processo de R&S para a formação até ao final do curso. Em alguns casos, teve ainda a oportunidade de selecionar alguns destes profissionais para trabalhar com a empresa posteriormente.

A teoria da investigação fundamental serviu de base para a tomada de decisões empíricas, no sentido em que se verificou a participação sistemática no contexto em estudo (Patton, 2002, p.213). Sendo que os objetivos da investigadora passavam pela produção de conhecimento teórico base do tema, este deveria estar em concordância, com os interesses da organização de acolhimento.

Num contínuo trabalho reflexivo, foram definidas as seguintes questões de investigação: Porque razão formação em contexto profissional pode ser entendida como um lugar de desenvolvimento de competências dos indivíduos? Como é que a avaliação da formação beneficia o processo formativo e a organização em si?

A exploração dos significados que os formandos atribuem à formação, nomeadamente às competências que dela advêm, motivou a investigadora a optar por implementar o modelo de avaliação da formação de Donald Kirkpatrick na turma em causa. Foram aplicados os primeiros dois níveis com os seguintes objetivos específicos:

- com a avaliação da reação, através de um questionário de avaliação da satisfação¹⁵, perceber qual a posição dos formandos relativamente à preferência, expectativas e adequação das temáticas, performance dos formadores e considerações acerca da entidade formadora (instalações, materiais, acompanhamento). Neste nível almeja-se identificar melhorias ou sugestões propostas, com o intuito de serem tidas em conta nos próximos cursos.
- na modalidade da avaliação da aprendizagem (pré e pós ação formativa), verificar se, de facto, houve aquisição de conhecimentos, identificando as matérias em que se verificou melhores resultados e, conseqüentemente, maiores dificuldades.

Embora a tónica, em termos empíricos, se concentre nos formandos, foram, ainda, entrevistados três profissionais (dois técnicos de recursos humanos e um formador) do departamento, no sentido de completar a análise sobre as questões inerentes à formação e à aquisição de competências e, ainda, de forma a enriquecer a própria qualidade dos dados recolhidos.

¹⁵ Guião do questionário disponível em “Anexos”.

3. Caraterização da amostra

De acordo com Patton (1990), são as técnicas de amostragem que melhor patenteiam a diferença entre a utilização de métodos quantitativos e qualitativos. Enquanto a abordagem quantitativa se caracteriza por amostras consideráveis e aleatórias, a qualitativa foca-se em amostras mais pequenas e deliberadas (Carmo & Ferreira, 2015, p.169).

Este estudo de caso integra uma amostra intencional de um grupo de vinte e três formandos e três colaboradores (dois técnicos de recursos humanos e um formador) do Departamento de Recrutamento, Seleção e Formação.

No que concerne ao grupo de formandos do curso de VSP¹⁶, o mesmo é composto por sete elementos de género feminino e dezasseis de género masculino, como é perceptível na tabela abaixo apresentada. Com idades compreendidas entre os 18 e os 53 anos, a situação atual dos formandos face ao emprego, à data do curso, na esmagadora maioria era a de desempregado/a. A nível das habilitações literárias verificou-se alguma diversidade. Apesar de o ensino obrigatório ser o nível secundário e estar em maioria, alguns formandos detêm níveis de formação inferiores. Em contrapartida, existem três elementos que frequentaram o ensino superior.

Nº formando	Idade	Género	Habilitações Literárias	Situação atual face ao emprego
1	38	Feminino	12º ano	Desempregada
2	22	Masculino	12º ano	Desempregado
3	33	Feminino	9ºano	Desempregada
4	51	Masculino	6ºano (incompleto)	Desempregado
5	52	Masculino	12º ano	Desempregado
6	39	Feminino	12º ano	Empregada (lavadora de carros)
7	44	Feminino	12º ano	Desempregada
8	38	Feminino	12º ano	Desempregada
9	19	Masculino	12º ano	Procura primeiro emprego
10	34	Masculino	12ºano	Desempregado
11	27	Masculino	9º ano	Desempregado
12	44	Masculino	Licenciatura (incompleta)	Desempregado
13	23	Masculino	12º ano	Desempregado
14	24	Masculino	9ºano	Desempregado
15	37	Masculino	12º ano	Empregado (militar marinha)

¹⁶ VSP – Vigilante de Segurança Privada.

16	53	Masculino	Licenciatura (incompleta)	Desempregado
17	18	Masculino	9º ano (andou 12 anos na escola)	Desempregado
18	21	Feminino	12º ano	Desempregada
19	28	Masculino	Licenciatura	Desempregado
20	21	Masculino	12º ano	Empregado (militar)
21	33	Feminino	9º ano	Desempregada
22	22	Masculino	12º ano	Desempregado
23	26	Masculino	12º ano	Desempregado

Tabela 2 - Caracterização sociodemográfica dos formandos do curso de Vigilante de Segurança Privada.

Fonte: elaboração própria a partir dos questionários de avaliação da satisfação.

O grupo de três colaboradores do departamento de Recrutamento, Seleção e Formação, com os quais a investigadora teve a oportunidade de conviver ao longo do estágio, têm idades compreendidas entre os 36 e os 59 anos, sendo dois elementos de género masculino e um de sexo feminino. Ambos desempenham funções ligadas à área da formação, como referido anteriormente os técnicos de recursos humanos são detentores do CCP¹⁷ e por isso também dão formação. A formação académica insere-se, essencialmente, nas áreas da psicologia e da sociologia. Com períodos de experiência consideráveis, a colaboradora mais recente na empresa já completou 11 anos de serviço, e os restantes 21 anos respetivamente. Estes dados podem ser consultados com maior detalhe na tabela 3, abaixo indicada.

Nº Entrevistado	Idade	Género	Formação Académica	Função Desempenhada	Tempo de experiência na profissão
1	49	Masculino	Licenciatura em Psicologia	Técnico de Recursos Humanos	21 anos
2	36	Feminino	Licenciatura em Psicologia e Pós-Graduação em Gestão de Recursos Humanos	Técnica de Recursos Humanos	11 anos
3	59	Masculino	Licenciatura em Sociologia (incompleta)	Formador (interno)	21 anos

Tabela 3 - Perfil dos entrevistados.

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

¹⁷ Certificado de Competências Pedagógicas (antigo CAP).

Em consonância com a caracterização sociodemográfica realizada, é possível afirmar que se trata de uma amostra não probabilística, no sentido em que houve um critério de escolha intencional. A amostragem por conveniência corresponde à técnica que melhor classifica a amostra deste estudo, pois trata-se de um grupo de pessoas que não só estavam disponíveis como se voluntariaram a participar no estudo (Carmo & Ferreira, 2015, p.174).

4. Procedimento de recolha de dados

Tendo em conta a diversidade da realidade em estudo, foram implementadas as seguintes técnicas de recolha de dados: observação participante, análise documental, entrevistas individuais semiestruturadas e inquéritos por questionário (resposta aberta). Além destas, foram recolhidos dados relativos à pré e pós avaliação de conhecimentos (nível da aprendizagem) que serão alvo de uma análise de conteúdo rigorosa.

Uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada diz respeito à observação participante que, para além da pesquisa de informação, inclui a interação entre o investigador e o observado (a amostra em estudo). Este tipo de observação procura aceder aos significados que os participantes dão às realidades sociais e como se relacionam com elas. De acordo com Bogdan e Taylor (1975), com a observação participante o investigador e os participantes beneficiam de interações sociais intensas, de onde são recolhidos dados de forma sistemática. Lapassade (2001) defende que o trabalho de terreno se enceta desde a chegada do investigador ao contexto - quando inicia as suas negociações - até ao momento em que o trabalho de campo se conclui (Correia, 2009, p.31).

Tal como a observação participante, a análise documental constitui uma importante ferramenta exploratória. Esta técnica de recolha de dados pressupõe a seleção, tratamento e interpretação de “(...) informação bruta existente em suportes estáveis (*scripto*, áudio, vídeo e informo)” com o objetivo de fornecer informação relevante acerca da realidade em estudo (Carmo e Ferreira, 2015, p.58). Concretamente neste trabalho académico a análise documental centrou-se, essencialmente, em documentos escritos (como o manual de acolhimento) e informação veiculada à organização em suporte digital (desde a apresentação institucional da empresa ao *site* oficial).

A técnica da entrevista destaca-se pela potencial troca de perceções, interpretações e experiências entre o investigador e o entrevistado. As entrevistas realizadas no período de estágio foram de cariz semiestruturado, tendo sido previamente construído um guião com as temáticas e/ou tópicos que se pretendiam abordar nas entrevistas individuais, com o intuito da flexibilidade e fraca diretividade características desta técnica (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.192). Tal como acima mencionado, foram entrevistadas três pessoas que colaboram com a Prosegur, de forma a conhecer melhor o contexto em estudo e também com o intuito de complementar a análise da avaliação da formação realizada, dando-lhe mais sentido e profundidade.

Aos vinte e três formandos do curso de VSP, foram dirigidos inquéritos por questionário. Estes questionários de avaliação da satisfação da formação personificam o primeiro nível do modelo de Donald Kirkpartick. Relativamente à técnica de inquérito por questionário, todas as questões eram de resposta aberta e foram cuidadosamente organizadas por temáticas, uma vez que, a contrário do que acontece nas entrevistas, a interação entre o investigador e os participantes é indireta. De acordo com Carmo & Ferreira (2015, pp.127, 128), os questionários integram perguntas de identificação, de informação, de descanso ou de preparação e de controlo.

Por fim, ainda relativo à mesma amostra, foram recolhidos dados no que concerne à avaliação de conhecimentos (segundo nível do modelo suprarreferido). Esta avaliação decorreu antes e após as ações de formação, cujos módulos são os seguintes: UFCD 4478 - Técnicas de Socorrismo, UFCD 4798 - Prevenção e Combate a Incêndios, Formação Base, Formação Específica de Vigilante. Os modelos das provas implementadas pertencem à organização e, sendo utilizadas em diversas formações, não foi autorizada a sua divulgação. As informações extraídas destes testes de avaliação, que incluem dados estatísticos, serão analisadas numa perspetiva de análise compreensiva e interpretativa, não extrapolando os limites e as diretrizes da metodologia qualitativa.

5. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma metodologia amplamente considerada e implementada nas ciências sociais e predominantemente em abordagens quantitativas. Porém, esta técnica de tratamento de informações também é, atualmente, bastante utilizada em investigações com metodologia qualitativa.

Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo pressupõe o escrutínio de mensagens objetivas ou subentendidas presentes em comunicações escritas ou faladas. A interpretação do conteúdo depende dos objetivos definidos pelo investigador, contudo, a análise de informações deve obedecer a procedimentos sistemáticos de análise e descrição, que permitem organizar os dados de forma mais simplificada e intuitiva. Segundo Henry & Moscovici (1968) *apud* Bardin (1977, p.33), “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

A técnica da análise de conteúdo foi aplicada aos questionários de avaliação da satisfação dos vinte e três formandos e às entrevistas realizadas aos três colaboradores da empresa. Tratando-se de um volume de informação considerável, a organização do conteúdo em «gavetas» foi absolutamente crucial para o tratamento e posterior interpretação dos dados. Seguindo a metodologia proposta por Bardin, este é o método das categorias, que são classificadas de acordo com uma determinada ordem de critérios (Bardin, 1977, p.37).

Na abordagem quantitativa centra-se na frequência com que certos elementos surgem ao longo da análise aos dados. Na metodologia qualitativa a questão da codificação pode suscitar algumas dúvidas, visto que a contagem por frequência, que pressupõe um tratamento estatístico, pode não fazer qualquer sentido. Neste caso, a presença e/ou ausência de determinado componente, permite realizar inferências com a mesma validade que a frequência de aparição (Bardin, 1977, p.114).

Na sua abordagem à técnica de análise de conteúdo, Bardin (1977, pp.95-102) enumera três fases de análise de conteúdo, seguidamente apresentadas.

- 1- A **pré-análise** corresponde ao momento da organização e estruturação das ideias iniciais, quando se procede à leitura flutuante e se estabelece que informações e/ou documentos de suporte à análise posterior propriamente dita.
- 2- A **exploração do material** operacionaliza-se através da codificação do material previamente transcrito através de unidades de registo que por sua vez, originam

diferentes categorias, agrupadas e classificadas de acordo com a informação recolhida seguindo uma sequência lógica.

- 3- O **tratamento de resultados, inferência e interpretação**, constituem os últimos passos. O tratamento da informação (em bruto) operacionaliza-se através de categorias iniciais, que culminam no aumento da quantidade de categorias, que agrupadas originam categorias intermédias e, por sua vez, com os ajustes necessários no processo de adelgaçamento da informação, dá lugar a grandes categorias, as finais. A inferência e interpretação dos dados pode ser entendida como a fase mais subjetiva do processo, em que a criatividade, intuição e visão crítica do investigador é essencial para dar sentido à informação selecionada.

Seguindo o pensamento lógico de Bardin (1977), seguem-se as duas tabelas que patenteiam as diretrizes da análise de conteúdo às entrevistas e aos questionários de avaliação da satisfação.

Categorias Iniciais	Categorias Intermédias	Categorias Finais
1. Processo de recrutamento e seleção	I. Recrutamento e Seleção de Formandos ¹⁸	I. Fatores inerentes à seleção de formandos e vigilantes
2. Razão para candidatos optarem pela formação e requisitos		
3. Perfil do formando e perfil ideal de vigilante	II. Perfil do Vigilante	II. Questões pertinentes sobre a formação de VSP.
4. Requisitos para desempenho da função de vigilante	III. Formação de Qualificação de Vigilante de Segurança Privada	
5. Competências técnicas e comportamentais do vigilante		
6. Desenvolvimento de competências na formação	IV. Planificação e Avaliação da Formação	
7. Preparação do vigilante para prática profissional e inserção no contexto de trabalho		
8. Planificação das ações de formação		
9. Avaliação da formação e tratamento da informação recolhida		
10. Questões críticas do processo de formação e sugestões de melhoria		

Tabela 4 - Categorias iniciais, intermédias e finais das entrevistas.

Fonte: Elaboração própria.

¹⁸ As questões afetas ao processo de R&S de formandos são apenas consideradas nas entrevistas aos técnicos de recurso humanos, não fazendo parte do rol de temáticas do guião de entrevista do formador.

De forma a simplificar a fluência textual na secção da apresentação e discussão de resultados, os trechos relativos aos entrevistados serão identificados como EA, EB e EC, de acordo com a ordem de transcrição dos anexos. O mesmo procedimento aplica-se aos questionários, onde os formandos foram numerados, a título de exemplo, F1, F14 ou F23.

Categorias Iniciais	Categorias Intermédias	Categorias Finais
1. Processo de convocatória de seleção	I. Entidade Formadora	I. Entidade Formadora II. Conteúdo das ações: UFCD 4478, UFCD 4798, BAS ¹⁹ e VIG ²⁰
2. Instalações e materiais/equipamentos	II. Formadores	
3. Recomendação da formação	III. Conteúdo da UFCD 4478-Técnicas de Socorrismo	
4. Sugestões de melhoria	IV. Conteúdo da UFCD 4798- Prevenção e Combate a Incêndios	
5. Desempenho dos formadores	V. Conteúdo do Módulo de Formação Base	
6. Demonstração de conhecimentos pelos formadores	VI: Conteúdo do Módulo de Formação Específico de Vigilante	
7. Oportunidades de debate/participação		
8. Aprofundamento das matérias		
9. Aquisição de conhecimentos/comportamentos		
10. Expetativas antes da realização do módulo		
11. Temáticas de maior e menor interesse		

Tabela 5 - Categorias iniciais, intermédias e finais dos questionários de avaliação da satisfação.

Fonte: Elaboração própria.

¹⁹ BAS – Módulo de Formação Base.

²⁰ VIG – Módulo de Formação Específico de Vigilante.

Capítulo IV – Apresentação de resultados e discussão

O trabalho empírico propriamente dito do presente estudo de caso incidiu no primeiro curso de Vigilante de Segurança Privada a ser realizado pela Prosegur no Porto em 2018. De forma resumida e retomando o que foi já anteriormente dito, este curso de formação inicial destina-se a pessoas que pretendam obter o cartão profissional de vigilante de segurança privada, emitido pela Polícia de Segurança Pública.

Esta formação de qualificação inicial é constituída pelos seguintes módulos:

- UFCD 4478 – Técnicas de Socorrismo- princípios básicos;
- UFCD 478 – Prevenção e Combate a Incêndios;
- Módulo de Formação Base (BAS);
- Módulo de Formação Específico de Vigilante (VIG).

A Unidade de Formação de Curta Duração 4478, Técnicas de Socorrismo – princípios básicos, tem uma carga horária de 25 horas, sendo o objetivo aplicar técnicas básicas de socorrismo (Catálogo Nacional de Qualificações, 2008).

A Unidade de Formação de Curta Duração 4798, Prevenção e Combate a Incêndios, detém o mesmo número de horas da UFCD anterior. Os objetivos previstos pela ANQEP²¹ prevê o domínio de meios de primeira intervenção, técnicas de primeira intervenção em primeiros socorros, bem como procedimentos estabelecidos nos planos de emergência (Catálogo Nacional de Qualificações, 2008).

O Módulo de Formação Base, com 60 horas de carga horária, pressupõe os seguintes objetivos²²: possuir conhecimentos relativos ao sistema de segurança interna e enquadramento normativo da atividade de segurança privada em Portugal; promover a aquisição de competências em matéria de direitos, liberdades e garantias; identificar os elementos essenciais dos tipos legais de crimes contra as pessoas e património, de causas de exclusão da ilicitude e culpa; conhecer os direitos e deveres do pessoal de segurança privada

²¹ ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.

²² Os objetivos da BAS foram consultados no Plano de Sessão do módulo.

e noção de condutas proibidas; dotar o formando de conhecimentos quanto ao regime laboral e de saúde e segurança no trabalho aplicável ao pessoal de segurança privada.

Por fim, com o maior número de horas de formação (90 horas), o Módulo de Formação Específico de Vigilante prevê que no final do curso os formandos estejam aptos ao exercício da atividade nos domínios²³ que se seguem: segurança física e controlo de acessos; vigilância humana e eletrónica e intervenção de alarmes; revistas pessoais de prevenção e segurança; gestão de conflitos e procedimentos de detenção; defesa pessoal; segurança eletrónica e procedimentos operacionais de emergência em alarmes.

A constituição da turma do curso obedece a alguns preceitos que serão elencados com o auxílio das entrevistas realizadas. Relativamente ao processo de recrutamento pode ser feito por meio de candidaturas espontâneas, anúncios colocados em plataformas web ou pessoas referenciadas.

- O processo de recrutamento obedece aqui a uma atração que passa por um lado pela candidatura espontânea do próprio candidato (...) aqueles que vêm referidos por colaboradores da Prosegur (...) E depois há os anúncios de recrutamento que, por vezes, também são colocados (EA).

Apesar de a formação ser paga²⁴, existe um processo de seleção de candidatos, onde questões como robustez física ou altura são bastante valorizadas.

- Às vezes quem vem à formação pode não estar totalmente enquadrado naquilo que seria o perfil desejável para a Prosegur (EB).

- Podem existir alguns fatores ainda a levar em conta, como expressão escrita, uma imagem no sentido da relação peso-altura. Também algum problema de diction (EA).

Contudo existem alguns requisitos intransponíveis, como é o caso da escolaridade²⁵ e do certificado de registo criminal²⁶ que não pode constar qualquer infração e/ou crime cometido. Numa fase posterior, o exame médico deve atestar que o formando está apto para trabalhar, uma vez que no caso de deteção da presença de consumo de substâncias proibidas (como estupefacientes) o formando é dado como inapto.

- Num limite mínimo, aquilo que é definido pela Lei de Segurança Privada (...) possuir escolaridade obrigatória, robustez física e mental, ser cidadão português ou da comunidade europeia, ter um registo criminal sem antecedentes por crime doloso. Logo, diria, esses são os requisitos mínimos para desempenhar a função de vigilante. Os máximos poderão ser colocados pela empresa ou pela exigência de algum posto/ cliente em específico (EA).

²³ Os objetivos do VIG foram consultados no Plano de Sessão do módulo.

²⁴ A formação tem um custo de trezentos euros, que inclui o envio do processo para a PSP.

²⁵ A escolaridade depende do ano de nascimento dos indivíduos e das leis na altura em vigor. Atualmente há uma obrigatoriedade de frequentar pelo menos doze anos de escola, menos que não se termine o ciclo de estudos.

²⁶ Com a especificação de atividade que envolve contacto regular com menores.

O perfil de vigilante para trabalhar com a organização de acolhimento naturalmente que pode ultrapassar os requisitos mínimos para frequentar a formação. Durante o curso, os formandos estão em constante avaliação, não fosse a formação para colmatar eventuais necessidades. Na observação da formação a investigadora percebeu que a postura e/ou modo de estar é considerado essencial, uma vez que a profissão de vigilante exige grande responsabilidade e resiliência, e indivíduos tendencialmente conflituosos ou com alguma reatividade não têm tanto interesse para a organização. A preferência por indivíduos com experiências militares também é tida em grande consideração.

- Eu diria que é alguém com uma boa apresentação, uma boa imagem, adequada à função, um bom discurso, uma capacidade de gerir conflitos e uma grande disponibilidade horária, para trabalhar por turnos (EB).

- O perfil da empresa (...) que tenha a experiência militar de quatro anos ou mais, se possível em tropas especiais. (...) Estão habituados a um sistema que implica ter uns processos e uns procedimentos a cumprir e sabem que têm que o fazer, estão, por isso, nessa linha de pensamento. Cumprir regras que estão instituídas (EA).

1. Avaliação da Formação do curso de Vigilante se Segurança Privada

1.1 Nível 1 - Avaliação da Reação

O questionário de avaliação da satisfação equivale ao primeiro critério da avaliação da formação. Este foi sendo preenchido pelos formandos em diferentes momentos, essencialmente no fim de cada módulo o grupo de questões referente.

O processo de convocatória de seleção foi realizado telefonicamente para posterior sessão de apresentação e esclarecimento de dúvidas relativas à formação (sessão de seleção de candidatos). Em casos em que as pessoas iam entregar o currículo à empresa com a intenção de fazer formação, eram direcionadas no momento para falar com um técnico do departamento, servindo esse momento como entrevista e apresentação do projeto formativo. A este nível verificou-se que os formandos ficaram unanimemente satisfeitos.

- *O processo de seleção foi adequado. O acompanhamento foi bom e a orientação também* (F3).
- *Vim a uma entrevista individual e fui bem acompanhada* (F7).
- *Sim, foi sempre muito bem orientado e a entidade sempre muito simpática* (F14).
- *O acompanhamento e a orientação foram sempre os mais adequados, foi sempre tudo dito o que necessário para a respetiva documentação (qual a necessária) e sobre qualquer e determinado assunto* (F15).

Verificou-se um aspeto muito criticado pelos formandos que se relaciona com a entrega de documentos necessários para o processo que segue para a PSP²⁷ no final da formação. Foi a investigadora que procedeu à recolha e conferência da documentação, que ia sendo entregue ao longo do curso. Porém, uma vez que o curso teve seis formadores, verificou-se alguma confusão nas informações passadas por estes. Como perceptível na citação abaixo indicada, os formadores passaram informações díspares no sentido em que informavam formas de procedimentos de entrega de documentos diferentes. Além desta questão, a investigadora verificou que o mesmo aconteceu com assuntos relacionadas com os conteúdos programáticos.

- *Houve um bom comportamento e orientação, no entanto, houve alguns aspetos que poderiam ser melhorados, nomeadamente, as informações diferentes que nos foram sendo ditas relativamente aos “timings” das entregas de documentos* (F22).

O espaço onde decorreram as ações de formação não se restringiu à sala de formação da Prosegur. Os primeiros dois módulos decorreram nas instalações dos Bombeiros

²⁷ Polícia de Segurança Pública.

Voluntários Portuenses, uma vez que, dados os conteúdos programáticos, os formadores eram bombeiros. As instalações supramencionadas não reúnem as melhores condições, a sala não era climatizada, sentia-se bastante o frio, pois à data dos factos era inverno. De acordo com a visão da investigadora, esta é a grande crítica apontada pelos formandos. Para além de ser perceptível na leitura dos questionários, a turma mobilizou-se e expôs essa mesma questão aos técnicos do DRSF. Alguns formandos também apontaram críticas à sala onde decorreu a aula prática de defesa pessoal, apontando o ruído como o principal incómodo. Relativamente aos restantes espaços, sala de formação, refeitório e espaços exteriores na empresa, houve total satisfação.

- A parte dos módulos de técnicas de socorrismos, de incêndios e defesa pessoal, as instalações e o equipamento não foram os mais adequados, sala fria, e no caso da defesa pessoal muito barulho aquando da aula. Nos restantes módulos nada a apontar (F19).

- Materiais/equipamentos foram os adequados (F15).

- As instalações e material na Prosegur são excelentes, mas nos bombeiros as salas são muito frias (F14).

O desempenho dos formadores e a forma como mobilizam os conteúdos constitui uma questão essencial no que concerne ao programa de formação, tendo em conta que são eles um dos principais responsáveis pela aquisição de competências, ao nível de aprendizagens ou alteração de comportamentos. Neste âmbito, não existem críticas a registar ao nível da *performance* do formador, contudo os formandos admitiram alguma relutância relativamente à exposição de matérias e/ou exercícios mais teóricos.

- Como formadores cinco estrelas. Como pessoas para além das matérias dadas transmitiram-me mais confiança e experiências para a minha vida (F10).

- A minha apreciação é boa porque a informação dada foi clara e responderam sempre às minhas dúvidas (F22).

- Todos estavam aptos e demonstraram os devidos conhecimentos, percebi que alguns ou já o fazem há muito e/ou já passaram pela profissão, na casa dos bombeiros ambos são profissionais ativos (F8).

- Tentaram sempre adequar com exemplos ou situações que já aconteceram ou lhes acontecerem, nunca deixaram ninguém sem resposta e sempre preocupados se existissem dúvidas ou questões (F15).

Não sendo necessário discriminar por módulos, é possível afirmar que os formandos tinham especial preferência por atividades que tivessem algum referencial prático. Servem de exemplo, trabalhos em grupo, exercícios práticos (aplicar o SBV²⁸ a um boneco) ou partilha de situações que aconteceram com colaboradores da Prosegur ou podem acontecer com os formandos enquanto vigilantes.

²⁸ SBV – Suporte Básico de Vida.

- Foram feitos vários debates em grupos, acho que todos tiveram destaque, pois aprendemos muito com os outros colegas (F1).
- Destaco mais o suporte básico de vida (F4).
- Na criação dos grupos quando cada um defendia a sua opinião, assim fomos esclarecendo dúvidas (F18).
- A formação foi muito debatida e participativa, que na minha opinião só ajuda os formandos (F19).
- Conversas em grupo e debate sobre filmes (F22).

O debate sobre filmes a que este último formando se refere, corresponde a vídeos de furtos em espaços comerciais ou assaltos a empresas, exemplos reais que prendiam muito atenção dos formandos e geravam grandes debates. Vale a pena lembrar que a profissão de vigilante acarreta riscos elevados no que diz respeito à segurança dos profissionais em determinados contextos de trabalho.

Segue-se a análise ao conteúdo das quatro ações que compõem o curso de VSP, que será realizado em conjunto. No que concerne ao aprofundamento das matérias, de modo geral, os formandos consideraram adequado, uma vez que, na sua maioria, não detinham qualquer conhecimento, principalmente acerca dos módulos BAS e VIG.

- Penso que foi adequado à formação de vigilante (F22).
- As matérias dadas foram dadas de forma clara, onde incidia especificamente em situações que possamos encontrar em contexto profissional (F19).
- Acho que foi muito produtivo. Nunca tinha tido uma aula nem sequer uma ideia de primeiros socorros e adorei (F14).
- Adquirir conhecimentos acima da média relativamente a esta área (F13).

Ao longo da vida, as competências vão sendo desenvolvidas pelos indivíduos e transformadas em criatividade, produtividade, inovação, comportamentos ou habilidades, ou seja, num conjunto infindável de saberes. A formação de VSP pressupõe exatamente isto, visto que interessa à organização de acolhimento uma atuação padronizada de competências técnicas e comportamentais dos seus profissionais alocados em diferentes clientes. A este nível, os formandos sublinharam, uma vez mais, a importância da dimensão prática do curso na aquisição de conhecimentos/comportamentos a aplicar no contexto profissional, uma vez que exercícios de aplicação de tarefas diárias de vigilante (casos práticos, por exemplos), vídeos sobre casos reais ou outros exemplos ajudam a compreender e assimilar a realidade da profissão de vigilante e todos os desafios que acarreta.

- Foram-nos dados exemplos de situações reais onde foi possível consolidar a matéria, exercícios ajudaram a compreender e a ajudar sobre as mais variadas situações a que estaremos expostos (F3).
- Como agir em certas situações e como preencher corretamente a documentação de vigilante (F2).
- Exemplos práticos é que nos dão segurança para formos em prática o que aprendemos. Quanto mais aulas práticas, melhor o aprendizado (F5).

A grosso modo, os formandos partilhavam a expectativa de aprender os procedimentos base que lhes permitisse exercer a profissão de vigilante. A esse nível a entidade formadora não defraudou expectativas, como comprovam os questionários.

- As minhas expectativas foram correspondidas ou até posso dizer que não esperava aprender tanto (F14).

- Com esta formação aprendi como ajudar a vítima no imediato, avaliando a situação e agilizando o trabalho dos diferenciados (INEM) de modo a não se perderem vidas! (F12).

- Sinto-me apta e competente para desempenhar as minhas funções, aplicando os conhecimentos adquiridos. Espero ficar colocada na empresa e ter muito sucesso e corresponder de igual modo à empresa (F12).

- Saber usar os meios de combate no local e os procedimentos a utilizar em caso de incêndio (F12).

Verificou-se um nítido e único desvio padrão de resposta, uma vez que a formanda em questão afirmou não ter expectativas relativamente aos conteúdos de um dos módulos que revela alguma falta de interesse pela formação em si, partindo do princípio que a formação pressupõe aprendizagem e dela advém, pelo menos, a expectativa de querer aprender algo novo, independentemente de se gostar ou não da temática.

- Não tinha expectativas, pois não sabia quais os conteúdos que seriam abordados (F7).

De acordo com a observação da investigadora, esta detinha uma postura um pouco apática e desinteressada. Ao fim de alguns dias, numa informal troca de impressões, o formador revelou que a formanda poderia não ter perfil para trabalhar com a empresa, pelas razões assinaladas.

A última questão, relativa a cada um dos módulos, diz respeito às temáticas de maior e menor interesse de acordo com as preferências dos formandos. Tal como era esperado, os assuntos com uma maior praticidade ou relacionadas com quotidiano do vigilante suscitaram mais interesse nos formandos.

- Por mim vejo as aulas práticas como primordiais. As aulas teóricas são também muito importantes, porém sem a prática, elas se perdem com o tempo (F5).

- Aprender a fazer uma ronda e saber quais os melhores métodos de segurança (F22).

- Classes de fogo, lidar com o incêndio (F2).

- Lei da segurança privada e documentação ligada à segurança (F18).

- Todas as temáticas que foram feitas com demonstrações práticas, nomeadamente, o Suporte Básico de Vida (F19).

Respetivamente, temas mais teóricos, que se distanciam mais da realidade e/ou das tarefas da profissão propriamente ditas, correspondem aos conteúdos menos apreciados.

- Menor interesse, a legislação (F4).

- Menor: como funciona a hierarquia dos bombeiros (F22).

- As menos interessantes foram as temáticas mais teóricas, nomeadamente em relação a hemorragias. (F19).

Os formandos exprimiram claramente as suas preferências a nível de conteúdos, sublinhando a importância dos procedimentos e/ou tarefas essenciais ao exercício da atividade de vigilante. Os entrevistados possuem uma perspetiva similar, colocando a tónica na diversidade de tarefas do vigilante.

- *Informática na ótica do utilizador (...) o conhecimento de línguas estrangeiras (E1).*
- *Competências técnicas que aprendem na formação, o controlo de acessos, as comunicações via rádio, questões relacionadas com a extinção de incêndios, com o suporte básico de vida, são temas cada vez mais importantes (E2).*
- *Eles fazem muitos relatórios, e agora também há uma questão muito importante, é que eles já começam a fazer tudo muito informatizado (E3).*

Apesar de, por vezes, estarem subentendidas nas respostas aos questionários, os profissionais do departamento discriminaram quais seriam as competências comportamentais-chave de um vigilante com um perfil adequado.

- *Sociável, medianamente extrovertido, que tenha uma boa capacidade de comunicação verbal, se possível, também que seja, em termos escritos, se possível correto; discreto; uma pessoa cumpridora de regras, com bom senso... (E1).*
- *Comunicação assertiva, a gestão de conflitos, o saber ouvir (E2).*

Para terminar, questionados sobre a possibilidade de recomendarem a formação de VSP na Prosegur a outras pessoas, as respostas dos formandos revelaram-se unanimemente favoráveis. Relativamente a sugestões de melhoria, os formandos consideraram que a tónica da formação deveria voltar-se (ainda mais) para a dimensão prática, dado que as tarefas/responsabilidades dos vigilantes implicam questões muito técnicas.

- *Aprofundar mais a matéria em relação à prática de segurança (F20).*
- *Fazer “visitas de estudo” para ver na prática como se controla o sistema CCTV (F22).*
- *Acredito que se houvesse mais conteúdos práticos em relação ao combate a incêndios e primeiros socorros seriam mais produtivas as sessões (F16).*

1.2 Nível 2 - Avaliação da Aprendizagem

O segundo nível de modelo de Kirkpatrick, avaliação da aprendizagem, é implementado em todas as ações de formação na Prosegur, independentemente da área. De forma a obter um referencial comparativo e com o intuito de enriquecer o estudo, a investigadora optou por, no início de cada ação, verificar os conhecimentos relativamente à temática em questão. Após a formação, os formandos realizaram o habitual teste de conhecimentos. A prova de avaliação é propriedade da organização e tendo em linha de conta a sua utilização futura não foi autorizada a sua divulgação. É, ainda importante salientar, que o teste de avaliação de conhecimentos é o mesmo da avaliação diagnóstica. Como anteriormente mencionado, a análise destes dados será realizada numa perspetiva

compreensiva e interpretativa, não extrapolando os limites e as diretrizes da metodologia qualitativa.

Ao longo de 22 dias de formação existiram oito momentos em que as provas foram passadas, quatro (de diagnóstico) no início de cada módulo de formação, e mais quatro provas de avaliação de aprendizagem no final, respetivamente. De modo a simplificar a leitura e análise dos dados referentes à avaliação, foram construídos gráficos²⁹ que explanam, módulo por módulo, as classificações obtidas pelos formandos. As tabelas que se seguem correspondem às classificações dos formandos obtidas na pré e pós avaliação de conhecimentos dos referidos módulos.

Nº FORMANDO	UFCD 4478	UFCD 4798	BAS	VIG
1	50%	50%	67%	60%
2	60%	30%	73%	73%
3	70%	40%	63%	83%
4	30%	30%	67%	73%
5	60%	20%	70%	63%
6	60%	30%	73%	67%
7	60%	10%	77%	80%
8	60%	40%	70%	67%
9	50%	30%	63%	70%
10	50%	10%	60%	73%
11	50%	10%	83%	67%
12	70%	30%	63%	70%
13	40%	30%	67%	50%
14	30%	10%	67%	60%
15	40%	30%	73%	73%
16	70%	50%	70%	67%
17	30%	30%	77%	60%
18	70%	30%	80%	67%
19	60%	40%	60%	73%
20	30%	30%	76%	57%
21	60%	40%	73%	70%
22	50%	0%	60%	57%
23	40%	30%	60%	63%

Tabela 6 - Classificações obtidas na avaliação diagnóstica de conhecimentos

²⁹ Os gráficos posicionados à esquerda correspondem aos da avaliação diagnóstica de conhecimentos (antes da realização do módulo de formação) dos módulos em questão. Por sua vez, os gráficos à direita dizem respeito à avaliação de conhecimentos (após terminar cada módulo de formação).

Nº FORMANDO	UFCD 4478	UFCD 4798	BAS	VIG
1	90%	90%	97%	100%
2	100%	90%	97%	90%
3	100%	90%	100%	100%
4	100%	80%	83%	100%
5	90%	90%	97%	100%
6	100%	90%	100%	100%
7	100%	90%	97%	97%
8	100%	90%	100%	100%
9	90%	90%	97%	97%
10	90%	70%	100%	100%
11	90%	80%	100%	100%
12	100%	90%	100%	93%
13	100%	90%	90%	100%
14	80%	90%	100%	97%
15	100%	100%	100%	100%
16	100%	90%	100%	100%
17	90%	80%	83%	97%
18	100%	90%	93%	90%
19	90%	90%	100%	90%
20	100%	90%	100%	100%
21	90%	90%	100%	100%
22	90%	100%	93%	100%
23	90%	90%	100%	100%

Tabela 7 – Classificações obtidas na avaliação de conhecimentos

No que concerne à avaliação do módulo sobre técnicas de socorrismo, no gráfico referente ao teste diagnóstico é perceptível que, de modo geral, os formandos tinham algumas noções básicas acerca do tema, onde houve uma classificação mínima de 30% e máxima de 70%. Num conjunto de nove questões de escolha múltipla e uma de resposta aberta, nenhum dos 23 formandos correspondeu a esta última na fase diagnóstica. Já na fase de avaliação de conhecimentos todos, sem exceção, responderam corretamente à questão, cujo objetivo seria descrever o algoritmo do Suporte Básico de Vida, o ponto-chave do módulo. Todos os formandos obtiveram mais de 90% na prova, à exceção de um formando que tirou 80%.

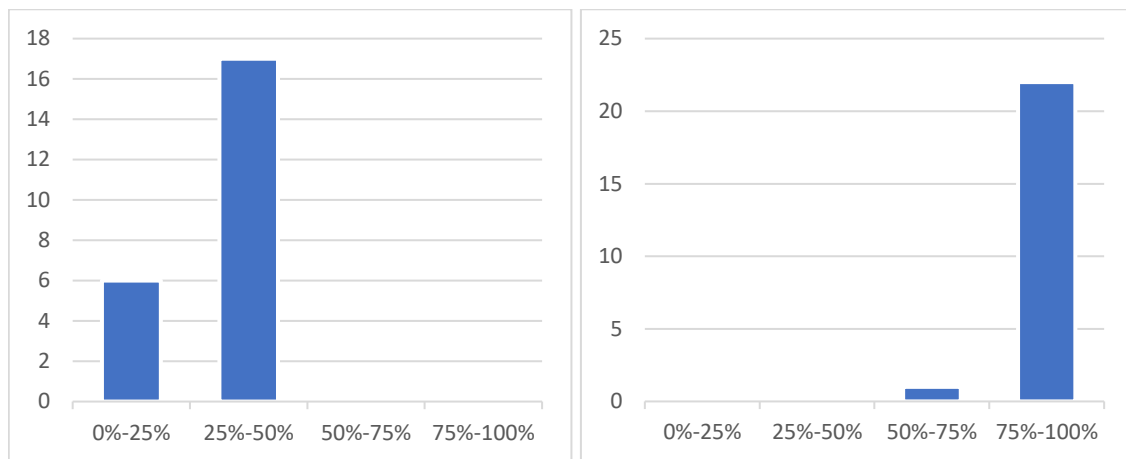


Figura 6 - Avaliação Diagnóstica e de Conhecimentos da UFCD 4478 - Técnicas de Socorrismo - princípios básicos.

Fonte: elaboração própria a partir das classificações obtidas nas provas e conhecimentos.

No módulo referente à UFCD 4798 – Prevenção e Combate a Incêndios, na avaliação realizada antes de iniciar o módulo verificou-se que os formandos não possuíam tanta familiaridade com a temática dos incêndios, uma vez que houve um formando que não acertou em qualquer resposta e outros quatro que acertaram somente em 10% das perguntas. Tal como verificado na avaliação da UFCD supramencionada, nenhum dos formandos acertou na décima pergunta, onde era pedido que descrevessem o procedimento a tomar numa determinada situação de incêndio. O oposto ocorreu na avaliação de conhecimentos em que houve uma taxa de resposta correta na ordem dos 100%. As classificações, tal como exemplificado na figura abaixo situaram-se, essencialmente entre os 75% e 100%.

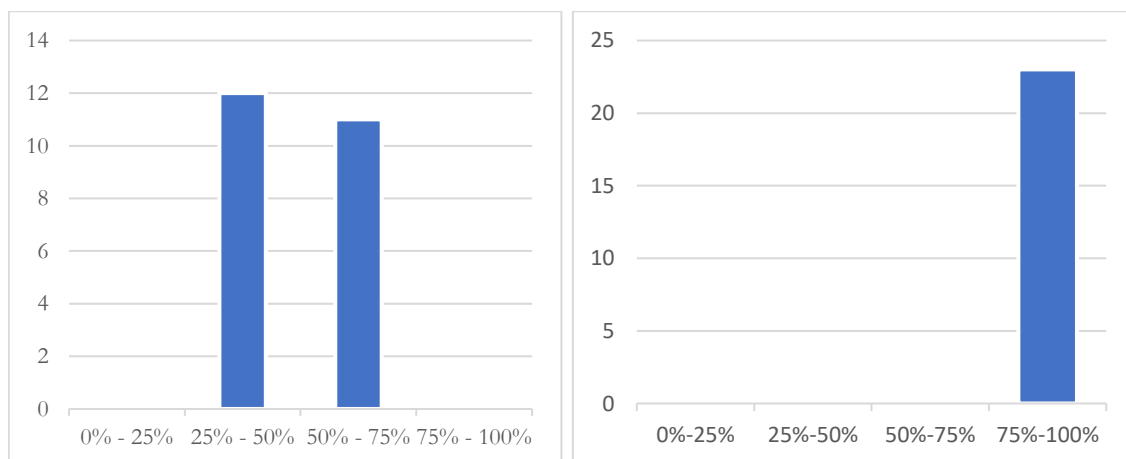


Figura 7 - Avaliação Diagnóstica e de Conhecimentos da UFCD 4798 - Prevenção e Combate a Incêndios.

Fonte: elaboração própria a partir das classificações obtidas nas provas e conhecimentos.

Da análise a estes dois módulos de formação compreende-se que, de facto, houve aquisição de competências por parte dos formandos. Ao longo do curso, a investigadora pôde observar a forma interessada e preocupada destes em tirar dúvidas e em estudar as temáticas, visto que, por diversas vezes, entravam mais cedo para estudar e debater as matérias entre si.

O módulo de formação base centra-se na legislação relacionada com o homem enquanto cidadão e com o código de conduta do vigilante. Na avaliação prévia de conhecimentos, os formandos responderam às questões com bastante assertividade, uma vez que se tratam de temáticas de senso comum e do próprio bom senso dos indivíduos. Com classificações entre 50% e 100%, apesar de nenhum formando ultrapassar os 83%, depreendeu-se que os formandos já detinham algumas noções básicas do tema, pela sua familiaridade com questões relacionadas com o próprio quotidiano dos formandos enquanto cidadãos.

Na avaliação de conhecimentos, apenas dois formandos obtiveram menos de 90% na prova. Na análise realizada ao conteúdo das provas, verificou-se que, toda a turma acertou em todas as trinta questões, ainda assim, é possível afirmar que os formandos que não obtiveram 100% erraram, maioritariamente, em perguntas cujas temáticas se relacionam com a Polícia de Segurança Pública e o Código Penal.

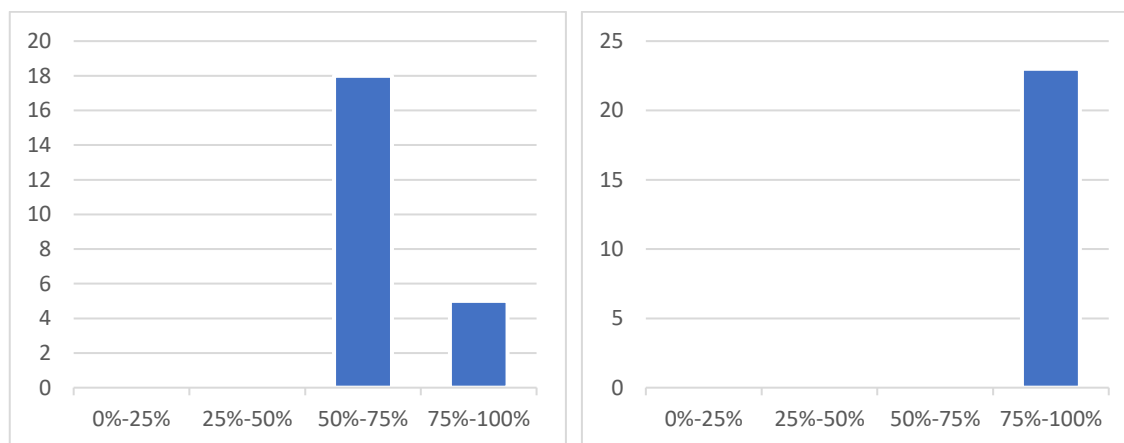


Figura 8 - Avaliação Diagnóstica e de Conhecimentos do Módulo de Formação Base (BAS).

Fonte: elaboração própria a partir das classificações obtidas nas provas e conhecimentos.

O quarto e último módulo de formação, o da especialidade, tal como o nome indica, aborda as questões mais operacionais da atividade profissional de vigilante. Ao nível da avaliação diagnóstica de conhecimentos, os formandos responderam às questões com bastante assertividade, à exceção das últimas 5 perguntas em se verificou um número de

respostas erradas considerável. Somente um dos 23 formandos, sem contar com as restantes 25 questões, acertou nestas 5, uma vez que o formando exercia a função de vigilante no seu país de origem (Brasil).

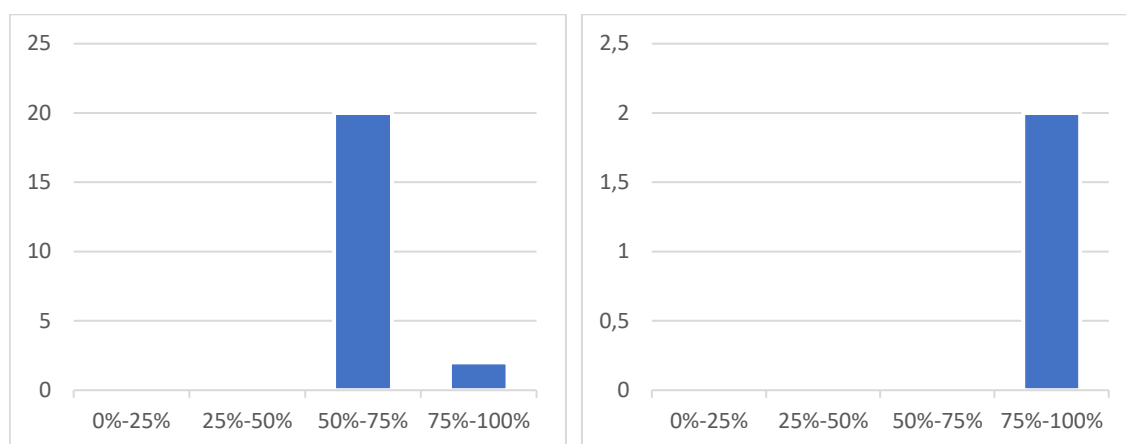


Figura 9 - Avaliação Diagnóstica e de Conhecimentos do Módulo de Formação Específico de Vigilante (VIG).

Fonte: elaboração própria a partir das classificações obtidas nas provas e conhecimentos.

Apesar dos formandos não possuírem estes e alguns outros conhecimentos em concreto, obtiveram, na sua maioria, mais 60% no teste diagnóstico. Relativamente à avaliação de conhecimentos, como é perceptível no gráfico (direito) da figura 9, os formandos obtiveram resultados na ordem dos 75% e 100%, mas concretamente 65% destes obtiveram 100% na prova de conhecimentos e os restantes 35% dos formandos acertaram em 90% e 97% das questões, o que demonstra uma aquisição de conhecimentos quase total.

A análise realizada a estes dois níveis de avaliação da formação sugere que a necessidade de desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais por parte dos formandos constitui o mais importante desígnio desta formação. A lei da segurança privada prevê que todos os profissionais devem deter cartão profissional, sendo a sua obtenção realizada através de formação profissional. Sendo este grupo caracterizado por baixas qualificações e com a agravante de estarem (na altura dos factos), na sua maioria, desempregados, é possível afirmar que a formação prevê um meio de colmatar a ausência de qualificações, neste caso, permitindo ao indivíduo o exercício de uma nova profissão.

Capítulo V - Conclusões, limitações e sugestões de melhoria

A formação parece ser um dos principais fios condutores da vida organizacional, no sentido em que contribui para o desenvolvimento de competências dos indivíduos e da própria gestão estratégica da empresa. O investimento em formação permite que as empresas “(...) possam ajustar-se às necessidades mutantes da envolvente, coloquem no mercado produtos competitivos, prestem serviços que reforcem a lealdade dos clientes e realizem as operações de modo mais eficiente (com menos custos e eficaz” (Rego *et al.* 2010, p.392).

A partir da avaliação da formação implementada no estágio, torna-se evidente que a formação possibilitou aos formandos desenvolverem competências, contribuindo para o seu próprio desempenho profissional, bem como para a gestão estratégica e competitiva, neste caso, da Prosegur.

A análise realizada a estes dois níveis de avaliação da formação permitiu concluir que, de facto, a formação de VSP proporcionou aos indivíduos a aquisição de novas e específicas competências, tornando-os profissionais da área da vigilância, possuidores de cartão profissional. Neste seguimento, é possível afirmar que as questões de investigação “Porque razão a formação em contexto profissional pode ser entendida como um lugar de desenvolvimento de competências nos indivíduos? Como é que a avaliação da formação beneficia o processo formativo e a organização em si?” deste estudo de caso, ficaram respondidas com os resultados apurados na avaliação da reação, pelo leque de respostas tendencialmente positivas dos formandos, e na aprendizagem, pelas elevadas classificações obtidas na prova. Além destas, por todos os exercícios e/esclarecimentos que tiveram lugar em sala e que, no entendimento da investigadora, constituem aprendizagens tão ou mais válidas que as elencadas nos testes de avaliação de conhecimentos.

Retomando a perspetiva de Spencer & Spencer (1993), as competências mais difíceis de desenvolver, as comportamentais (*soft skills*), podem ser entendidas como fulcrais no quotidiano do vigilante, no sentido em que fazer segurança de pessoas e bens implica grande responsabilidade, valores e respeito mútuo. A profissão de vigilante, apesar da necessária componente técnica, baseia-se muito na sensibilidade para lidar com as pessoas, uma característica pessoal que nem todos os indivíduos conseguem potencializar.

As características da função de vigilante de segurança privada obrigam a um conjunto de competências técnicas, procedimentos e/ou tarefas, que têm de ser cumpridos com rigor.

De acordo com as ilações retiradas a partir da formação, parte considerável das *hard skills* e/ou conhecimentos técnicos só podem ser implementados com tal rigor se o vigilante possuir determinadas, atitudes, valores ou motivos que o façam proceder nesse sentido. O cerne desta questão relaciona-se com o facto de o vigilante estar, maioritariamente, sozinho no seu posto, a disciplina que impõe a si próprio ditará que tipo de profissional será e que ganhos dará à empresa com a sua forma de estar/trabalhar.

As principais limitações do trabalho podem ser associadas à impossibilidade de implementar o nível do comportamento e dos resultados, de acordo com o modelo de Kirkpatrick. E, ainda, de calcular o retorno do investimento (ROI), mais concretamente, o quinto nível do modelo de Philips. Razões de ordem temporal podem ser apontadas como transversais aos três níveis, tendo em conta que o estágio teve uma delimitação de cinco meses e a formação terminou pouco antes do final deste período. No que concerne ao nível do comportamento as dificuldades residem no facto de os vigilantes estarem alocados em diferentes clientes, ao número elevado de pessoas formadas/admitidas, dispersão geográfica e *turnover*. Relativamente ao nível dos resultados e do ROI, as limitações prendem-se com o facto dos profissionais permanecerem pouco tempo nos postos, como referido, e por existirem muitas variáveis fora de controlo. Apesar de tudo, a organização de acolhimento, que não implementa estes níveis, acredita na dedução intuitiva de que a formação vai, de certeza, proporcionar ganhos à empresa, porém não de forma quantificada.

Considerados todos os elementos de recolha de dados ao longo da formação, a investigadora concluiu as seguintes sugestões de melhoria:

- Delimitação de um formador por ação de formação;
- O excesso de horas de formação do módulo de formação base e especialidade pode ser colmatado com a integração de visitas guiadas, com exploração do contexto, a determinados postos de trabalho do vigilante;
- Estudos de caso e/ou casos práticos estruturados, de forma a tornar formação mais prática, com a implementação de *role-playings* por exemplo;
- Os módulos de formação referentes às UFCD's deveriam transitar para as instalações da organização de acolhimento, com vista a um maior conforto e proximidade entre a entidade formadora e os formandos.

Com os dados analisados, a partir da avaliação da formação, a organização dispõe de um leque de informações relevantes que permitem melhorar os seus processos formativos, nomeadamente no que concerne à planificação de futuras ações formativas.

Referências Bibliográficas

- Adelino**, A. M. P (2011), *A gestão de competências num Instituto da Administração Pública Portuguesa: Abordagem exploratória ao SIADAP*, Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, Instituto Superior de Economia e Gestão, p. 51.
- Alheit**, P. & **Dausien**, B. (2006), “Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida”, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1., p. 177-197.
- Almeida**, P. P. (2012), *Gerir com Competência: Manual para a Empresa do Século XXI*, Lisboa, Bnomics, p. 145.
- Barbieri**, D., **Janeckova**, H., **Karu**, M., **Luminari**, D., **Madarova**, Z., **Paats**, M. & **Reingardé**, J. (2017), “Gender, skills and precarious work in the EU: Research note”, *EIGE: European Institute for Gender Equality*, p. 3-39.
- Bardin** L. (1977), *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70 Lda, p. 223.
- Boyatzis**, R. E. (1982), *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, New York, John Wiley & Sons, p. 308.
- Cardim**, J. C. (1999), *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*, (2ªed.), Thessaloniki, CEDEFOP- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, p. 1-168.
- Cardim**, J. C. (2009), *Gestão da Formação nas Organizações: A formação na prática e na estratégia das organizações*, Lisboa, Lidel – Edições Técnicas Lda, p. 162.
- Carmo** H. & **Ferreira** M. M. (2015), *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*, (3ªed.), Lisboa, Universidade Aberta, eUAb Coleção Universitária, p. 304.
- Ceitol**, M. (2006), *Gestão e Desenvolvimento de Competências*, Lisboa, Edições Sílabo, p. 448.
- Chiavenato**, I., (1998), *Recursos Humanos, Edição Compacta*, 5ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A., p. 623.
- Correia**, M. C. B (2009), “A Observação Participante enquanto Técnica de Investigação”, *Pensar Enfermagem*, v. 13, n. 2, pp. 30-36.
- Coutinho** C. P. (2014), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*, (2ªed.), Coimbra, Edições Almedina S.A, p. 412.
- Fleury** M. T. L. & **Fleury** A. (2001), “Construindo o Conceito de Competência”, *RAC, Edição Especial*, pp. 183-196.
- Goldstein**, I. L. & **Ford**, J. K. (2001), *Training in Organizations. Needs Assessment, Development and Evaluation*, Fourth Edition. Wadsworth, Cengage Learning, p. 410.

- Grugulis, I.** (2006), Training and Development. In T. Redman & A. Wilkinson (2^aed.), *Contemporary Human Resource Management: Text and Cases*, Harlow, Prentice Hall Financial Times, Pearson Education, pp. 99-125.
- Horton, S., Hondeghem, A. & Farnham, D.** (2002), “Competency management in the public sector: European variations on a theme”, *ILAS – EGPA, IOS Press*, p. 189.
- Junior, F. H. & Eboli, M. P.** (2009), “Os 50 anos da Metodologia de Kirkpatrick: Reflexões sobre a Mensuração de Resultados em Educação Corporativa”, *EnANPAD, XXXIII Encontro da ANPAD*, São Paulo, p.1-14.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D.** (2013), *Kirkpatrick Four Levels, Audio Recordings Study Guide*, Kirkpatrick Partners, The One and Only Kirkpatrick, p. 57.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D.** (2006), *Evaluating training programs: The four levels* (3rded.). San Francisco, CA, Berrett-Koehler Publishers, p. 229.
- Masson, J. R.** (2007), “Contribuição da política europeia de formação profissional para as reformas nos países parceiros da União Europeia.”. *Revista Europeia de Formação Profissional*, n.41, CEDEFOP- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, pp. 48-71.
- McClelland, D. C.** (1973), “Testing for Competence Rather Than for «Intelligence»”, *American Psychologist*, 28 (1), Harvard University, p. 14.
- Parente, C.** (2004), “Para uma análise da gestão de competências profissionais”, *Sociologia*, Revista da FLUP, v. 14, pp. 299- 343.
- Patton, M.** (2002), *Qualitative Research & Evaluation Methods*, (3^a ed.), London, Sage Publications Inc, p. 589.
- Paulo, A. C.** (2009), *É possível medir o retorno do investimento na formação?*, CNQF - Centro Nacional de Qualificação de Formadores, pp. 1-17.
- Pedro, M. L.** (2014), “Os modelos de Competências e o seu Contributo para a Gestão de Carreiras”, *ECOS: Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, v.4, n.1., p. 110-122.
- Quivy R. & Campenhoudt L. V.** (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, (4^aed.), Lisboa: Gradiva, p. 281.
- Rabaglio, M. O.** (2001), *Seleção por Competências*, São Paulo, Educator, p. 124.
- Ramos, M. C. P.** (2003), *Ação Social na Área do Emprego e da Formação Profissional*, Lisboa: Universidade Aberta, p. 384.
- Ramos, M. C. P.** (2007) “Aprendizagem ao longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social” *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41 – 3, n^o especial, “Educação e Formação de Adultos”, pp. 299-333.

Redman, T. & Wilkinson, A. (2006), *Contemporary Human Resource Management: Text and Cases*, (2ªed.), Harlow, Prentice Hall Financial Times, Pearson Education, p. 528.

Rego, A.; Cunha P., M.; Gomes, F. S., J., Cunha, C., R.; Cardoso, C. C., & Marques, A. (2010), *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*, Lisboa: Edições Sílabo, p. 837.

Reio, T. G., Rocco, T. S., Smith, D. H. & Chang, E. (2017), “A Critique of Kirkpatrick’s Evaluation Model”, *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, v. 29, n. 2, pp. 35-53.

Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993), *Competence at Work: Models For Superior Performance*, New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore, John Wiley & Sons, Inc, p. 372.

Teixeira, C. & Pereira, L. (2015), “ROI in Training: How do HR Executives make investment decisions?”, *International Journal of Scientific and Research Publications*, v. 5, n. 7, pp.1-6.

Yin R. K. (2001), *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*, Porto Alegre, Bookman, p. 205.

Webgrafia:

Catálogo Nacional de Qualificações (2008), “Detalhe da UFCD 4798 – Prevenção e combate a incêndios” <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/UFCD/Detalhe/4274>, Acedido a 15 agosto 2018.

Catálogo Nacional de Qualificações (2008), “Detalhe da UFCD 4478 - Técnicas de socorrismo - princípios básicos” <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/UFCD/Detalhe/3966>, Acedido a 15 agosto 2018.

Kirkpatrick Partners (2009), “The Kirkpatrick Model” <https://www.kirkpatrickpartners.com/Our-Philosophy/The-Kirkpatrick-Model>, Acedido em 26 julho 2018.

Qualifica (s/d), “Programa Qualifica” <https://www.qualifica.gov.pt/#/programaQualifica>, Acedido em 12 janeiro 2018.

Prosegur, Segurança de Confiança (2015). Disponível em <https://www.prosegur.pt/>. Acedido em 10 março 2018.

Prosegur, Seguridad de Confianza (2016). Disponível em <https://www.prosegur.com/>. Acedido a 10 março 2018.

Regulamentos/Legislação:

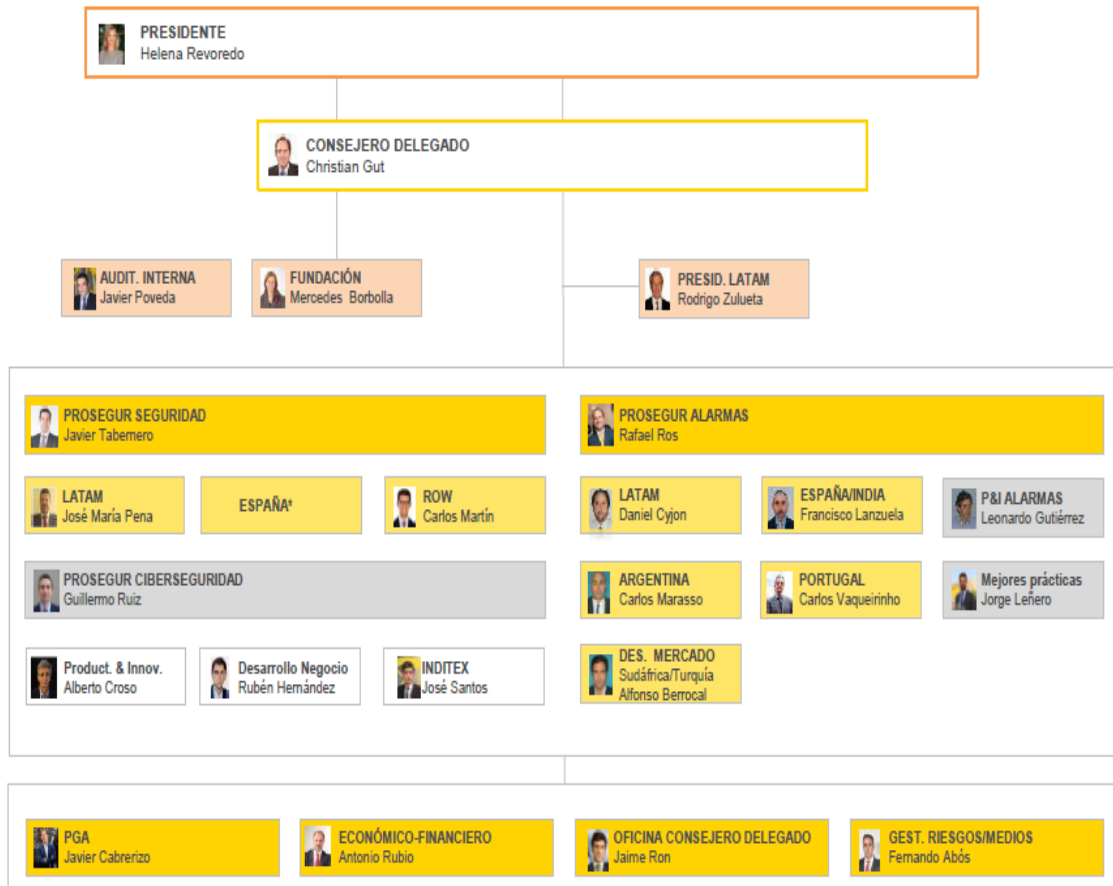
Lei n.º 34/2013. Diário da República, 1.ª série — N.º 94 — 16 de maio de 2013.

Anexos

Índice dos Anexos

Anexo 1 - Direção da Prosegur.....	60
Anexo 2 - Questionário de Avaliação da Satisfação da Formação.	61
Anexo 3 - Guião de entrevista semiestruturada: Técnicos de Recursos Humanos.....	67
Anexo 4 - Guião de entrevista semiestruturada: Formador.	69

Anexo 1 - Dirección da Prosegur



Fonte: adaptado de documento interno fornecido pela organização de acolhimento.

Anexo 2 - Questionário de Avaliação da Satisfação da Formação.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO
DA FORMAÇÃO



O presente questionário insere-se no contexto de um estágio curricular, no âmbito do curso de Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos, lecionado na Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Este questionário tem como objetivo contribuir para a avaliação da formação do curso de Formação de Vigilante de Segurança Privada. A sua colaboração é imprescindível, como tal agradecemos a sua participação. Os dados recolhidos serão analisados e tratados confidencialmente.

Idade_____Género_____Curso_____

Situação atual face ao emprego_____

GRUPO I – Entidade Formadora

Relativamente à entidade formadora, considera que o processo de convocatória para a seleção foi adequado? Sentiu que foi bem acompanhado e orientado?

Qual a sua opinião no que diz respeito às instalações e aos materiais/equipamentos utilizados?

Recomendaria esta formação a outras pessoas?

Considera que existem aspetos que poderiam ser melhorados? Em caso afirmativo, indique as suas sugestões de melhoria.

GRUPO II- Formadores

De modo geral, que apreciação faz relativamente ao desempenho dos Formadores? A informação foi apresentada de forma clara? Responderam satisfatoriamente às questões que lhes foram colocadas?

Considera que os formadores demonstraram conhecimentos sólidos das matérias lecionadas? Em caso afirmativo, que razões aponta para tal?

Foram criadas oportunidades de debate e/ou participação ao longo da formação? Qual(s) mais destaca?

GRUPO III- Conteúdo da Unidade de Formação de Curta Duração 4478 - Técnicas de Socorrismo.

O aprofundamento das matérias foi adequado à sua experiência?

Foram dados exemplos práticos que ajudem a adquirir conhecimentos/comportamentos a aplicar no contexto profissional? Em que sentido?

Que expectativas tinha antes da realização deste módulo? Foram correspondidas?

De acordo com os as temáticas abordadas em sala, que parte desta formação considera ter maior e menor interesse?

GRUPO IV- Conteúdo da Unidade de Formação de Curta Duração 4798 - Prevenção e Combate a Incêndios.

O aprofundamento das matérias foi adequado à sua experiência?

Foram dados exemplos práticos que ajudem a adquirir conhecimentos/comportamentos a aplicar no contexto profissional? Em que sentido?

Que expectativas tinha antes da realização deste módulo? Foram correspondidas?

De acordo com os temas abordadas em sala, que parte desta formação considera ter maior e menor interesse?

GRUPO V- Conteúdo do Módulo de Formação Base.

O aprofundamento das matérias foi adequado à sua experiência?

Foram dados exemplos práticos que ajudem a adquirir conhecimentos/comportamentos a aplicar no contexto profissional? Em que sentido?

Que expectativas tinha antes da realização deste módulo? Foram correspondidas?

De acordo com os as temáticas abordadas em sala, que parte desta formação considera ter maior e menor interesse.

GRUPO VI- Conteúdo do Módulo de Formação Específico de Vigilante.

O aprofundamento das matérias foi adequado à sua experiência?

Foram dados exemplos práticos que ajudem a adquirir conhecimentos/comportamentos a aplicar no contexto profissional? Em que sentido?

Que expetativas tinha antes da realização deste módulo? Foram correspondidas?

De acordo com os as temáticas abordadas em sala, que parte desta formação considera ter maior e menor interesse?

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 3 - Guião de entrevista semiestruturada: Técnicos de Recursos Humanos.

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:
TÉCNICOS DE RECURSOS HUMANOS



A presente entrevista insere-se no contexto de um estágio curricular, no âmbito do curso de Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos, lecionado na Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Esta entrevista tem como objetivo contribuir para a avaliação da formação do curso de qualificação de vigilante. A sua colaboração é imprescindível, como tal agradecemos a sua participação. Os dados recolhidos serão analisados e tratados confidencialmente.

GRUPO I – Informações pessoais

- ✓ Idade
- ✓ Género
- ✓ Formação Académica
- ✓ Função Desempenhada
- ✓ Experiência Profissional

GRUPO II - Recrutamento e seleção de formandos

- ✓ Como e feito o processo de recrutamento e seleção?
- ✓ O que leva os candidatos a optar por esta formação?
- ✓ Quais os requisitos para desempenhar a função de vigilante?

GRUPO III - Perfil do Vigilante

- ✓ Qual o perfil de um potencial formando e aspirante a vigilante
- ✓ Há um perfil ideal de vigilante para trabalhar na organização? (Que tipo de pessoa procura?)
- ✓ Que tipo de competências técnicas, comportamentais ou outras deve possuir o vigilante?

GRUPO IV - Formação de Qualificação de Vigilante de Segurança Privada

- ✓ De modo geral, qual o volume de Formação inicial de qualificação de vigilante na Prosegur?
- ✓ Considera que a formação é pensada para o aperfeiçoamento ou desenvolvimento de novas competências?
- ✓ No seu entender a formação está pensada para o desempenho profissional? Em que medida?
- ✓ Acredita que quando o formando termina o curso está preparado para a prática profissional? Se não, como é feita a sua inserção no contexto profissional?

GRUPO V – Planificação e Avaliação da Formação

- ✓ Como é feita a planificação das ações de formação?
- ✓ Qual a sua opinião relativamente aos conteúdos programáticos? (Determinados pela PSP).
- ✓ Relativamente às horas de formação considera que são suficientes ou insuficientes?
- ✓ Como é feita a avaliação da formação e que tipo de tratamento é dado à informação recolhida?
- ✓ Tem alguma questão crítica a apontar ao processo de Formação?
- ✓ Sugestões de melhoria

Anexo 4 - Guião de entrevista semiestruturada: Formador.

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:
FORMADOR



A presente entrevista insere-se no contexto de um estágio curricular, no âmbito do curso de Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos, lecionado na Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Esta entrevista tem como objetivo contribuir para a avaliação da formação do curso de qualificação de vigilante. A sua colaboração é imprescindível, como tal agradecemos a sua participação. Os dados recolhidos serão analisados e tratados confidencialmente.

GRUPO I – Informações pessoais

- ✓ Idade
- ✓ Género
- ✓ Formação Académica
- ✓ Função Desempenhada
- ✓ Experiência Profissional

GRUPO II - Perfil do Vigilante

- ✓ Qual o perfil de um potencial formando e aspirante a vigilante?
- ✓ Há um perfil ideal de vigilante para trabalhar na organização? (Que tipo de pessoa procura?)
- ✓ Que tipo de competências técnicas, comportamentais ou outras deve possuir o vigilante?

GRUPO III - Formação de Qualificação de Vigilante de Segurança Privada

- ✓ De modo geral, qual o volume de Formação inicial de qualificação de vigilante na Prosegur?
- ✓ Considera que a formação é pensada para o aperfeiçoamento ou desenvolvimento de novas competências?
- ✓ No seu entender a formação está pensada para o desempenho profissional? Em que medida?

- ✓ Acredita que quando o formando termina o curso está preparado para a prática profissional? Se não, como é feita a sua inserção no contexto profissional?

GRUPO IV – Planificação e Avaliação da Formação

- ✓ Como é feita a planificação das ações de formação?
- ✓ Qual a sua opinião relativamente aos conteúdos programáticos? (Determinados pela PSP).
- ✓ Relativamente às horas de formação considera que são suficientes ou insuficientes?
- ✓ Como é feita a avaliação da formação e que tipo de tratamento é dado à informação recolhida?
- ✓ Tem alguma questão crítica a apontar ao processo de formação?
- ✓ Sugestões de melhoria