



Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Economia Política

O ESTUDO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO UM MEIO DE
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS - ESTUDO DE CASO NUMA
ACADEMIA DE FORMAÇÃO

Cátia Soraia Santos Rocha

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Políticas e Desenvolvimento dos Recursos Humanos

Orientadora: Professora Doutora Carla Gomes da Costa, Professora Auxiliar Convidada,
ISCTE *Business School* –IUL, Departamento de Recursos Humanos e Comportamento
Organizacional

Outubro, 2018

Agradecimentos

Ao terminar a realização deste trabalho, gostaria de em primeiro lugar agradecer à minha orientadora por toda a ajuda, todo o apoio e a compreensão demonstradas ao longo desta jornada de trabalho, sem a sua ajuda nada disto seria possível.

Aos meus avós e à minha irmã, agradeço do fundo do coração por me ajudarem e apoiarem incondicionalmente em cada etapa da minha vida.

Um obrigada muito especial ao meu namorado por estar sempre presente em todos os momentos, por sempre acreditar em mim, por toda a ajuda e por todas as suas palavras de apoio e incentivo à realização desta dissertação.

Às minhas amigas, e aos meus colegas de trabalho, por me ouvirem, por me aconselharem e acreditarem sempre no meu sucesso. A todos os meus colegas de mestrado obrigada por todas as partilhas, pelo companheirismo, os ensinamentos e sobretudo a entreaajuda nos momentos mais difíceis.

Finalmente deixo um agradecimento à Academia de formação em estudo nesta dissertação, por me terem recebido, pela disponibilidade e simpatia dos seus profissionais e por terem tornado possível a realização deste trabalho.

Resumo

Esta dissertação tem como objetivo geral o estudo de um curso de formação profissional como uma política de recursos humanos que conduz ao desenvolvimento de competências. A investigação está inserida numa Academia de formação profissional e nesta é estudado o curso CET de cibersegurança.

Propõe-se assim estudar as competências requeridas pela Academia aos formandos aquando da sua candidatura e a forma como é desenvolvido o plano de formação profissional deste mesmo curso. Desta forma, é analisado o impacto da formação profissional no desenvolvimento de competências tendo por base a análise e o estudo de como os formandos detêm as competências determinantes para a conclusão do curso e entrada no mercado de trabalho através da formação.

Palavras – chave: formação, competências, gestão estratégica de recursos humanos

Abstrat

This dissertation aims at the study of a professional training course as a human resources policy that leads to the development of skills. The investigation is part of an Academy of professional training and in this is studied the CET course of cybersecurity.

It is therefore proposed to study the competences required by the Academy for trainees at the time of their application and the way in which the vocational training plan for this course is developed. In this way, the impact of vocational training on the development of competences is analyzed based on the analysis and the study of how the trainees hold the determining competences for the conclusion of the course and entry into the labor market through training.

Key words: training, skills, strategic management of human resources

Índice

Introdução	1
I. Revisão de Literatura	3
1 - Formação profissional no contexto de Gestão Estratégica de Recursos Humanos.....	3
1.1 - Evolução histórica da Gestão de Recursos Humanos.....	3
1.1.1 - Da Era Industrial à Era Terciária.....	4
1.2 - Gestão Estratégica de Recursos Humanos.....	5
1.3 - A formação profissional em Portugal.....	5
1.3.1 - Conceito de formação profissional.....	6
1.3.2 - A evolução da formação profissional em Portugal.....	6
1.3.3 - Tipos de formação profissional em Portugal.....	8
1.3.4 - Importância da Formação Profissional em Portugal.....	9
1.4 - A formação profissional como política de recursos humanos.....	9
2- Da gestão de recursos humanos à gestão de e por competências.....	10
2.1 - Conceito de competência.....	11
2.2 - Desenvolvimento de competências.....	13
3- Modelos de Gestão por Competências.....	14
3.1- O modelo arquitetónico de competências.....	14
II- Definição da Pesquisa Empírica	18
4 - Metodologia.....	18
4.1 - Caracterização do objeto empírico.....	19
4.2- Procedimentos metodológicos.....	19
4.3- Técnicas de Recolha de Dados.....	20
4.4 - Análise de dados.....	21
III - Resultados	22
6.1- Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas.....	22
6.2- Análise documental.....	23
6.2.1 - Guião de entrevista e questionário.....	23
6.2.2 - Referencial do curso.....	24
6.2.3 - Perfil dos formandos e formadores.....	25
IV - Análise crítica	27
V - Conclusão e proposta de melhoria	29
Referências Bibliográficas	31

Anexo A – Guião de entrevista	35
Anexo B – Referencial do Curso (ANQEP)	39
Anexo C – Guião de entrevista (Academia de formação)	41
Anexo D – Questionário (Academia de formação)	45

Introdução

No atual contexto devido aos avanços tecnológicos e à necessidade de uma atualização de competências técnicas relacionais e cognitivas dos profissionais, as organizações necessitam de um posicionamento que promova a sua sustentabilidade.

Neste contexto surge o conceito do trabalhador do conhecimento, uma vez que o conhecimento é aqui entendido como um fator essencial que suporta a sustentabilidade organizacional (Nascimento, 2015). “Um trabalhador do conhecimento é um indivíduo que domina os conhecimentos que são valorizados pelo mercado de trabalho na atualidade e que é capaz de se adaptar às novas tecnologias e aprender rapidamente” (Murteira, 2001, citado por Nascimento 2015: p.201).

Senge (1990) citado por Nascimento 2015: p. 201, “refere que a capacidade para aprender mais depressa do que os adversários pode ser a única vantagem competitiva sustentável futuramente.” Neste contexto, Kovács (1999) e Tanguy (2008) indicam que a formação profissional é imprescindível para alcançar o sucesso empresarial pois permite adquirir e desenvolver competências que possibilitam o ajustamento ou antecipação das transformações no mercado de trabalho quer a nível interno ou externo da organização.

Assim, a formação profissional nas organizações tem sido entendida não apenas como uma opção, mas também como uma condição para a sobrevivência no mercado de trabalho. A aquisição e/ou o desenvolvimento de novos conhecimentos, capacidades e habilidades permitem acrescentar valor ao indivíduo para o mercado de trabalho (Nascimento, 2015).

A formação pode tornar possível a aquisição e desenvolvimento de novas técnicas ou procedimentos de trabalho, mas também de atitudes mais pró-ativas face ao emprego e à aprendizagem ao longo da vida (Tanguy, 2008). Desempenha ainda um papel imprescindível na gestão estratégica de recursos humanos, isto é, no desenvolvimento e retenção de colaboradores qualificados nas organizações (Meignant, 2003, citado por Nascimento 2015: p. 203).

É assim através da formação que uma organização se desenvolve internamente e se torna uma organização de aprendizagem, pela partilha de experiências individuais dos colaboradores e pela transmissão de conhecimentos, contribuindo para a satisfação de todos na organização

(Vemić, 2007). A sua prática é essencial no desenvolvimento de competências dos trabalhadores, no sucesso das organizações e na qualidade no emprego (Rebello, 2006).

Neste campo entra a formação profissional como uma política estratégica de recursos humanos e que pode contemplar três modalidades, a formação pré-profissional, a formação profissional e a formação por reconversão (Cardim, 2007, citado por Nascimento 2015: p. 205). A formação profissional pode ter duas abordagens distintas: a formação profissional inicial, que é da responsabilidade das escolas profissionais, mas próxima do ensino, e a formação profissional contínua da responsabilidade essencialmente das organizações (Nascimento, 2015).

Ainda segundo Nascimento (2015), a formação profissional inicial tem assim um papel muito importante na vida ativa dos jovens, uma vez que é a primeira medida de preparação para o mercado de trabalho através de cursos de aprendizagem profissional, que decorrem em centros de formação profissional, academias de formação e em empresas, em contexto real de trabalho.

Para Le Boterf (1994), citado por Nascimento 2015: p. 209, a formação é um meio de produção de competências, deve contribuir para um objetivo final e para ser pertinente tem de existir um desvio entre as competências que se quer adquirir e as que já se tem, sendo feita uma análise de desvio de competências no processo formativo.

Dada a problemática presente na proposta desta dissertação, pretende-se realizar um estudo exploratório acerca da contribuição da formação profissional no ensino técnico profissional numa Academia de formação e a sua relação intrínseca com o desenvolvimento de competências.

Assim, foi proposta na elaboração desta dissertação a seguinte questão de partida “de que forma a formação profissional como uma política de recursos humanos leva ao desenvolvimento de determinadas competências a estudar num curso CET de cibersegurança?”. Ainda no desenvolvimento deste trabalho propõem-se como objetivo geral estudar de que forma a formação profissional leva ao desenvolvimento de novas competências e como objetivo específico perceber de que forma a formação profissional conduz ao desenvolvimento de novas competências e saída para o mercado de trabalho dos formandos do curso de cibersegurança da Academia de formação em estudo.

I. Revisão de Literatura

1 - Formação profissional no contexto de Gestão Estratégica de Recursos Humanos

1.1 - Evolução histórica da Gestão de Recursos Humanos

O conceito de Gestão de Recursos Humanos (GRH) foi acompanhando a evolução das organizações e da sociedade, ganhando diferentes contornos. Segundo Torrington *et al.* (2011) citado por Martinez 2015: p. 35, o conceito de gestão de recursos humanos tem sofrido evoluções ao longo do tempo passando por seis fases distintas.

A primeira fase ocorreu entre o início do século XX e a primeira guerra mundial, e era chamada a fase da “Direção de pessoal”. Nesta fase os serviços eram especializados essencialmente nas questões de recrutamento e de treino, procura-se tornar a vida dos colaboradores um pouco menos dura (Martinez, 2015), tendo sido criadas algumas medidas como a criação de bairros de habitação para trabalhadores, creches para os seus filhos.

Na segunda fase, entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, chamada a “Direção das Relações Industriais”, o objetivo era assegurar e disciplinar a organização do trabalho e a gestão das relações contratuais.

Na terceira fase, entre a década de 50 e a década de 60, em que se deu a independência das colónias, a chamada fase da “Direção das Relações Humanas”, há a preocupação com a motivação e satisfação dos indivíduos na base da gestão de remunerações e das promoções, assumindo-se numa vertente de “(...) controlo da disciplina no trabalho; no respeito pela legislação; nas relações com os parceiros sociais e negociações contratuais; e nas questões da motivação e satisfação associadas à gestão das remunerações, da formação necessária à execução de tarefas específicas e às promoções.” (Bessyre des Horts, 1987 cit in Marques, 2004).

Na quarta fase, entre finais da década de 60 e meados da década de 80, ocorre a fase da “Administração de Pessoal”. Aqui assegura-se a motivação dos indivíduos na produtividade global da organização através do controlo dos custos de pessoal. Citando Brandão e Parente (1998, p.23-40), “A administração do pessoal encontra-se separada do processo de decisão estratégica na medida em que a função não é percebida como fundamental para a competitividade empresarial: o pessoal é encarado como um custo a minimizar, postulando-se uma incompatibilidade de base entre os objetivos económicos e sociais da empresa”.

Na quinta fase, chama a fase da “Gestão de Recursos Humanos”, que começa em meados da década de 60 e permanece até aos dias de hoje, o objetivo desta gestão é desenvolver e mobilizar as pessoas que passaram a ser encaradas como um investimento e aqui aposta-se na valorização das pessoas como um recurso decisivo na competitividade.

No início do século XXI, desenvolve-se a fase da “Gestão Estratégica de Recursos Humanos”, em que os serviços são altamente credenciados e orientados não só para o alinhamento estratégico dos planos, mas sobretudo para a mudança e desenvolvimento organizacional, gestão de redes, balanço de interesse, responsividade e sustentabilidade. É uma gestão baseada e orientada para a inovação, pelo que “A estrutura responsável pela função assume como missão a mobilização e desenvolvimento das pessoas, agora consideradas como um recurso no qual é necessário investir e, nesta perspetiva, os RH são considerados os primeiros recursos estratégicos da empresa e a própria função torna-se mais importante e adquire o estatuto de grande função estratégica” (Besseyers des Horts, 1987 cit in Serrano, 2010).

1.1.1 - Da Era Industrial à Era Terciária

A tecnologia, esteve presente na origem da era industrial e está novamente a contribuir para a criação de um novo paradigma, o da terciarização. A atividade produtiva começa a ser assim terceirizada pela robótica, a multimédia e a telemática, passando assim de uma economia de bens para uma economia de serviços, passando a ser uma mudança para um trabalho mais cognitivo e menos manual (Martinez, 2015).

Na era terciária o enfoque consiste em perceber quais as competências que são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo. Passamos assim para um predomínio de ativos intangíveis como o conhecimento e a informação, a inteligência, que caracterizam a era terciária, ao contrário da era industrial onde os ativos como a energia e a mão de obra eram tangíveis (Martinez, 2015).

Assim, na era da terciarização, o desenvolvimento de competências interligado com o saber e o agir, caracterizam cada vez mais os ativos numa organização, representando uma percentagem significativa do valor da organização, acrescentando valor à mesma tornando-a mais competitiva para o mercado de trabalho.

1.2 – Gestão Estratégica de Recursos Humanos

Na atualidade, num contexto de globalização, a pressão da competitividade do mercado de trabalho é possivelmente o fator mais forte que exerce maior influência sobre a evolução concetual e as práticas de gestão de recursos humanos nas organizações.

Assim, um planeamento e gestão de recursos em quantidade e qualidade de acordo com a evolução do negócio organizacional e a motivação e comportamento dos indivíduos necessários à realização de determinadas atividades carecem de um alinhamento com os objetivos organizacionais (Armstrong e Baron, 2002, citado por Neves e Gonçalves 2016: p. 46).

As rápidas mudanças económicas, políticas, tecnológicas e culturais, estão a sustentar profundos efeitos no mercado laboral. A concorrência tem sido fomentada pelo aumento da produtividade dos concorrentes e por uma economia mundial mais incerta (Greenhaus, 2000).

Os novos contextos organizacionais face ao processo de globalização, estão na base da procura de uma nova relação entre a organização e os seus colaboradores, baseada na participação, envolvimento e comprometimento dos mesmos. Ou seja, os colaboradores e as suas competências são o motor de desenvolvimento das organizações (Ceitil, 2007).

De acordo com Progoulaki e Theotokas (2010), os colaboradores passaram a ser considerados um elemento fundamental nas organizações, capazes de criar uma vantagem competitiva sustentável.

1.3 – A formação profissional em Portugal

No contexto nacional, a expressão formação profissional terá surgido na década de trinta, tendo essencialmente a conotação de ensino técnico formal para profissões da base da cadeia operativa orientado para jovens (Guedes, 1930).

Segundo Caetano e Vala (2000), citados por Nascimento 2015: p. 202, a formação é o elo de ligação entre as políticas de recursos humanos, as estratégias e os objetivos de negócio das organizações e contribui para o desenvolvimento tanto dos indivíduos como das organizações.

Assim, a formação profissional, segundo Aguinis e Kraiger (2009) citados por Nascimento 2015, tem vindo ao longo dos anos a ganhar mais importância dentro das organizações sendo o

fio condutor da mudança organizacional, e originando benefícios para os indivíduos, para as organizações e para a sociedade.

1.3.1 – Conceito de formação profissional

A formação profissional pode ser entendida como um conjunto de experiências de aprendizagem definidas por uma organização, com o objetivo de induzir uma mudança nos conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos dos seus colaboradores (Gomes et al., 2008).

Na década de cinquenta, o conceito de formação passou a englobar atividades dirigidas a novos públicos-alvo. Surgiram intervenções formativas orientadas para desempregados, e o “aperfeiçoamento de ativos”. Tornou-se uma necessidade que levou várias entidades públicas e privadas a adotarem meios de formação, com o intuito de aperfeiçoar as competências dos profissionais, em ações geralmente de curta duração (Cardim, 1999).

Publicado em Diário da República, o Decreto-Lei nº 401/91 afirma que a formação profissional é um “processo global e permanente através do qual jovens e adultos a inserir ou inseridos na vida ativa se preparam para o exercício de uma atividade profissional. Essa preparação consiste na aquisição e no desenvolvimento de competências e atitudes, cuja síntese e integração possibilitam a adoção dos comportamentos adequados ao desempenho profissional”.

Ainda segundo Harrison (1991) citado por Nascimento 2915: p. 203, a educação, aqui entendida também por formação, é o fator essencial para o desenvolvimento individual e organizacional, ou seja, afeta diretamente a formação de novos conhecimentos, capacidades, que permitem desenvolver aptidões que facilitam a integração no meio ambiente.

1.3.2 – A evolução da formação profissional em Portugal

Tal como referido, a formação profissional é na atualidade uma área em contante crescimento em Portugal. Para o Sistema Nacional de Qualificações, a formação profissional comporta toda a formação que tem como objetivo dotar o individuo de competências para o exercício de uma ou mais atividades profissionais (ANQF, 2016).

Nas últimas décadas, em Portugal, a formação profissional tem sido um elemento facilitador da integração no mercado de trabalho de indivíduos em situação de desemprego, através do ajustamento das suas competências aos requisitos do mesmo (IEFP, 2018). Não são apenas indivíduos em situação de desemprego que procuram a formação, mas também indivíduos em situação ativa de emprego têm beneficiado com a formação profissional, uma vez que são várias as entidades empregadoras que investem na formação profissional de forma a contribuir para uma melhoria das qualificações e perfil de competências dos seus colaboradores, para criar valor e diferenciação no mercado de trabalho, apostando também na competitividade organizacional (Cardim, 1999).

Embora a formação profissional seja considerada uma área importante desde o governo de Marquês de Pombal, no século XVIII, o conceito e a aplicação da formação profissional tem sofrido várias mudanças ao longo dos séculos. Desta forma, e tendo em conta o seu passado mais recente, no governo do Estado Novo, a formação profissional emergiu com a aprovação de centenas de escolas técnico-profissionais (Cardim, 1999).

Em Portugal, o ensino regular obrigatório é de 12 anos (até ao 12ºano), ou seja, até pelo menos aos 18 anos de idade são obrigados a frequentar a escola. Ao nível do ensino básico e secundário, podem distinguir-se diferentes modalidades de ensino, são estes: - Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF's); - Cursos de Aprendizagem; - Cursos Científico-Humanísticos; - Cursos Artísticos Especializados; - Cursos Profissionais; - Cursos Tecnológicos; - Cursos de Especialização Tecnológica (CET); - RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; - Ensino Recorrente; - Formações Modulares (IEFP,2018).

Atualmente um dos maiores objetivos passa por qualificar a mão de obra nacional, pois a situação da mão-de-obra portuguesa é caracterizada por um nível relativamente baixo de habilitações escolares. De acordo com estatísticas recentes, acredita-se que 80% da população ativa tem apenas nove anos de escolaridade ou menos (IEFP), uma vez que até 1986 o ensino obrigatório era apenas de 6 anos, tendo mudado posteriormente para 9 anos (9ºano) e em 2012 sofreu a alteração para os 12 anos obrigatórios (12º ano).

A tecnologia, que desencadeou a era industrial, está novamente desencadear a uma alteração nas estruturas e processos de funcionamento das organizações na atualidade, criando hoje em dia a era da terciarização (Neves e Gonçalves, 2015).

1.3.3 – Tipos de formação profissional em Portugal

A formação profissional compreende um conjunto diverso de sistemas e modalidades distinguidos de acordo com as características e necessidades dos seus destinatários. De acordo com as características e competências de cada indivíduo, assim é delineada a natureza e o objetivo da aprendizagem, as estruturas curriculares, as metodologias pedagógicas, os recursos envolvidos e as durações das ações IEFP) (IEFP, 2018).

Distingue-se assim, segundo o IEFP, a Formação Inicial sem Equivalência Escolar:

- Qualificação Inicial: prepara jovens e adultos, que têm a escolaridade obrigatória e pretendem candidatar-se ao primeiro emprego, auxilia a sua entrada na vida ativa;
- Especialização Tecnológica: tem o mesmo pressuposto da Qualificação Inicial, mas é dotado de formações que são pós-secundárias e não superiores e que é desenvolvido na mesma área de formação, ou área similar em que o indivíduo obteve qualificação profissional de nível III;

Distingue-se ainda, segundo o IEFP, a Formação Profissional Inicial com Equivalência Escolar (ou seja, indivíduos que não cumpriram a escolaridade mínima):

- Aprendizagem: prepara jovens e adultos, sem escolaridade obrigatória, para o desempenho de profissões qualificadas.
- Educação e Formação de Jovens: direcionada para jovens em risco de abandono escolar ou que entraram no mercado de trabalho muito cedo, com níveis insuficientes de formação ou sem qualificação profissional.
- Formação Profissional em Alternância: encontra-se distribuída por sessões em sala de formação e sessões decorridas na empresa, permitindo a conjugação das formações práticas e teóricas.
- Educação e Formação de Adultos – EFA: tem como público-alvo indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou com qualificação desadequada, sem conclusão da escolaridade básica de 4º, 6º ou 9º anos. (Cardim, 1999).

1.3.4 – Importância da Formação Profissional em Portugal

Em Portugal formação profissional já começa a ser vista como um importante veículo de valorização, quer para o trabalhador quer para a empresa. Segundo Truelove (1995) citado por Nascimento 2015, esta consiste num processo de transmissão de conhecimentos, capacidades e habilidades e visa a melhorar o desempenho do trabalhador na organização. Assim, para as empresas, a importância da formação profissional tende a não se resumir apenas ao cumprimento legislativo do Código do Trabalho, embora esta lei exista e seja obrigatória.

Segundo o código de trabalho, o Artigo n.º 131, relativa à subsecção II – Formação profissional, do Código do Trabalho refere/obriga o seguinte:

“1 – No âmbito da formação contínua, o empregador deve:

- a) Promover o desenvolvimento e adequação da qualificação do trabalhador, tendo em vista melhorar a sua empregabilidade e aumentar a produtividade e a competitividade da empresa;
- b) Assegurar a cada trabalhador o direito individual à formação, através de um número mínimo anual de horas de formação, mediante ações desenvolvidas na empresa ou a concessão de tempo para frequência de formação por iniciativa do trabalhador;
- c) Organizar a formação na empresa, estruturando planos de formação anuais ou plurianuais e, relativamente a estes, assegurar o direito a informação e consulta dos trabalhadores e dos seus representantes;
- d) Reconhecer e valorizar a qualificação adquirida pelo trabalhador.

2 – o Trabalhador tem direito, em cada ano, a um número mínimo de trinta e cinco horas de formação contínua ou, sendo contratado a termo por período igual ou superior a três meses, um número mínimo de horas proporcional à duração do contrato nesse ano.”
(Gonçalves e Alves, 2017)

1.4 - A formação profissional como política de recursos humanos

No conceito de GRH na atualidade, os indivíduos passaram a ser entendidos na base de outro significado, deixando de ser encarados como um custo para passarem a ser encarados como um fator de investimento, ou seja, são um dos ativos mais determinantes da

competitividade (Neves e Gonçalves, 2015). Assim, o saber e as competências passaram a ser desenvolvidos como uma prática que permite a organização criar valor em termos individuais, organizacionais e sociais.

Atualmente, a maior parte dos processos de mudança nas organizações envolve direta ou indiretamente intervenções que são focalizadas na formação dos seus recursos humanos o que revelam que, de alguma forma, a formação profissional tem vindo a ganhar bastante importância nas organizações (Caetano, 2007). Desta forma, a gestão de pessoas, passa por influenciar comportamentos através de políticas e práticas que, por sua vez, terão consequências ao nível do seu desempenho e do seu bem-estar e da sua motivação. (Martins, 2015).

2- Da gestão de recursos humanos à gestão de e por competências

Atualmente, para que as organizações possam aproveitar com o maior proveito organizacional o avanço da tecnologia, precisam de tirar o melhor partido da inteligência humana, dotando os seus colaboradores de competências, como a autonomia, inovação, responsabilidade, e trabalho em equipa. Assim, a finalidade da formação é planeada para o desenvolvimento de competências e não para as qualificações (Neves e Gonçalves, 2015).

Hamel e Prahalad (2000) citados por Nascimento 2015, numa perspetiva de otimização de recursos e canalização de sinergias, introduziram o conceito “core competences” para permitir alinhar as diferentes sinergias das organizações em prol da sua estratégia organizacional. Defendem que ao se investir nas competências as organizações estão a desenvolver uma vantagem competitiva, podendo assim antecipar mudanças e obter maior capacidade de resposta às necessidades dos clientes.

Este conceito marcou um ponto de mudança na gestão de recursos humanos para uma gestão estratégica de recursos humanos e permitiu a introdução de modelos de competências nas organizações que apresentam vantagens ao nível da identificação de critérios transversais no âmbito dos processos de gestão de recursos humanos, criando uma linguagem transversal alinhada ao desempenho dos indivíduos e uma maior consciência do alinhamento dos diferentes processos da área (Whiddett e Hollyforde, 2005).

2.1 – Conceito de competência

Segundo Delamare Le Deist & Winterton (2005), McClelland (1959) após a realização de vários estudos, foi o responsável pela introdução, nos EUA, do conceito de competência, referindo-se às características pessoais associadas a um desempenho superior na realização de uma tarefa e à motivação com que o indivíduo a realiza. McClelland (1973), na sua publicação “Testing for Competence rather than Intelligence”, faz uma clarificação concetual e terminológica do conceito de competência, considerando que esta é uma característica subjacente ao indivíduo, a qual está relacionada com um desempenho superior na realização de uma tarefa.

Schmidt e Hunter (1998) elaboram um estudo que mostra que esses testes de aptidões são o melhor preditor para validar a capacidade de aprendizagem e desempenho futuro de indivíduos que não têm experiência profissional anterior.

Nesta abordagem behaviorista ou comportamental, a competência permanece ligada ao conceito de qualificação, definida pelos requisitos associados à posição ou ao cargo – os saberes ou conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema de educação. (Sá e Paixão, 2013).

Neste sentido, e para complementar a abordagem de McClelland (1973), Spencer e Spencer (1993) definiram o conceito de competência, como uma característica subjacente a um determinado indivíduo e que está relacionada com o critério de desempenho eficaz e/ou superior numa determinada função ou situação em concreto. Criaram assim o modelo iceberg onde defendem que os conhecimentos e as capacidades são mais facilmente desenvolvidos através de formação e experiência, do que os valores, os traços de personalidade e os motivos.

Spencer e Spencer (1993) indicam que a seleção dos indivíduos deverá ter por base as características não observáveis, pois são estas que permitirão distinguir e assegurar níveis de desempenho superiores, deixando o desenvolvimento dos conhecimentos e das capacidades para a organização numa fase posterior.

Ao longo dos anos 90, muitos autores contestaram a definição dominante de competência, em virtude da sua incapacidade de responder aos novos desafios de complexidade e interdependência de uma envolvente externa cada vez mais turbulenta e mutável. Desta forma, o conceito de competência, que emergiu na literatura francesa dos anos 90, procurava ir além desse conceito de qualificação, transformando-se assim num conceito multidimensional (Sá e Paixão, 2013).

Nesse sentido, Delamare Le Deist e Winterton (2005) identificam uma abordagem multidimensional e holística do conceito de competência, tratando-se de uma abordagem que procura integrar de forma mais abrangente diferentes elementos de compreensibilidade da competência, situando-se na linha da complexidade sistémica. Aqui, as competências são combinações complexas de elementos, como os conhecimentos, atitudes, valores e perícias, que são usados para compreender o funcionamento de situações particulares dos indivíduos em interação (Sá e Paixão, 2013).

Ainda para Le Boterf (citado in Sá e Paixão, 2013), a competência é algo que é colocado em prática (em ação), e que significa o que se sabe num determinado contexto, marcado geralmente pelas relações de trabalho, cultura da organização, imprevistos, limitações de tempo e de recursos. Assim, e conforme esta abordagem, apenas se pode falar de competência em ação, isto é, saber ser e saber mobilizar conhecimentos em diferentes contextos (as competências são contextualizadas).

Para Hartle a competência é definida como "uma característica de um indivíduo que mostrou desempenho superior no trabalho" (1995), inclui tanto as competências visíveis "conhecimentos e competências", como os "elementos subjacentes de competências" e as "características e motivos". (citado in Le Deist, Françoise & Winterton, Jonathan, 2005).

Assim, competência pode ser estudada segundo a perspetiva do indivíduo ou do trabalho (Cruz e Parra, 2014). Na abordagem anglo-saxónica (McClelland, Spencer e Spencer, e Boyatzis), a competência é estudada segundo a perspetiva do indivíduo (os traços de personalidade e os atributos focam-se no indivíduo, nas suas atitudes e comportamentos, no conjunto de qualidades pessoais). Na abordagem francesa (Le Boterf), os conhecimentos e

capacidades já se interligam com o trabalho (os quais são inerentes ao exercício de um cargo, função ou responsabilidade).

2.2 – Desenvolvimento de competências

Efetivamente, os sistemas de gestão de pessoas (conjunto de práticas e políticas) baseados em modelos de competências, conferem maior flexibilidade e capacidade de resposta rápida aos desafios da envolvente, na medida em que têm a vantagem de poder utilizar, de forma integrada, um conjunto de práticas de GRH, nomeadamente o R&S, a avaliação, desenvolvimento (formação, promoção, transferência) e compensação. Todas estas práticas devem, contudo, ser coerentes com os objetivos estratégicos da empresa, daí a necessidade do papel estratégico da função de GRH nas organizações (Almeida, 2015).

Na atualidade, nas organizações, as transformações têm vindo a ocorrer devido ao aumento das exigências ao nível do conhecimento e das competências necessárias para a realização de tarefas diárias e cumprimento de objetivos organizacionais (Almeida, 2015). Desta forma, a gestão de recursos humanos por competências e o desenvolvimento das mesmas através da formação profissional é hoje imprescindível para o desempenho e valorização do fator humano nas organizações.

Através de uma visão mais ligada à gestão e às organizações, as competências podem ser definidas como skills, áreas de conhecimento, atitudes e habilidades que se distinguem por um elevado desempenho (Sanghi, 2004). Definimos assim competência como um conceito que engloba um indivíduo que está adequadamente qualificado, física e intelectualmente apto para uma determinada função, como o conhecimento, skills e qualidades do gestor (Milosevic et al., 2007).

Burgoyne (1988) distingue "ser competente" (satisfazer as exigências do trabalho) de "ter competências" (possuir as características necessárias para executar o trabalho com competência). Woodruffe (1991) refere que é o comportamento do indivíduo que ostenta o desempenho competente do trabalho. (citado in Delamare Le Deist, Françoise & Winterton, Jonathan, 2005).

3- Modelos de Gestão por Competências

Um modelo de competências refere-se ao conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e outras características que são necessários para o desempenho eficaz de uma função (Campion et al., 2011; Shippmann et al., 2000). É usado como uma ferramenta de recursos humanos para o recrutamento, formação, desenvolvimento e avaliação de desempenho (McLagan, 1989).

Segundo Whiddett e Hollyforde (2005), a utilização de um modelo de gestão por competências nas organizações veio possibilitar a identificação de critérios transversais no âmbito dos processos de gestão de recursos humanos, tornando ainda as organizações mais dotadas de capacidade de resposta e previsão de mudanças e contratemplos do dia a dia, identificando critérios comuns a todos os processos.

Tal como foi sugerido por Madhavi Mishra, Hewitt Associates (2007), existem algumas características que um modelo de competências eficaz tem de ter, são estas: este tem de ser implementado com a máxima comunicação e envolvimento de todos os níveis da organização; tem de ser eficaz na distinção de um desempenho superior; as competências deste devem assentar na estratégia de negócio desempenhado de uma forma eficaz; não pode ser vago, tem de ser baseado em comportamento observáveis e focado no futuro (Napvi, Farah, 2009).

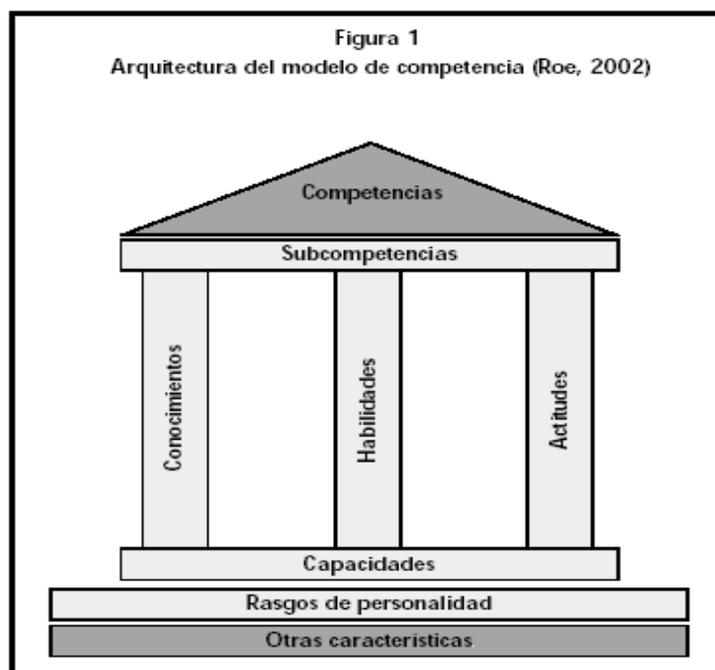
3.1- O modelo arquitetónico de competências

Roe (2002) desenvolveu o modelo arquitetónico de competências ao desenvolver um estudo acerca da definição das competências profissionais de um psicólogo. No âmbito deste estudo Roe (2002) identificou as qualidades que um psicólogo deveria ter para desempenhar com sucesso a sua profissão e a forma como essas qualidades se relacionam e procurou desenvolver assim um sistema de Gestão de Recursos Humanos.

No seguimento do estudo, Roe (2002) identificou ainda dois tipos de modelos, sendo estes, o modelo de saída, que está ligado ao desempenho dos indivíduos na sua função, e também o modelo de entrada, do qual faz parte o currículo académico individual de cada indivíduo e o que este tem de aprender para desempenhar a sua função. No entanto, estes dois

tipos de abordagens apresentavam ainda limitações para o autor, o que levou o mesmo a criar um outro modelo em que as pudesse incluir.

Neste modelo arquitetônico de competências (ver figura abaixo) podemos identificar três domínios diferentes, são estes: as competências e as sub-competências que o indivíduo deverá ter para estar alinhado com os objetivos da organização; os conhecimentos, capacidades e atitudes, denominados KSA, para desempenhar a sua função; e por último as habilidades, aptidões, traços de personalidade, características biográficas, valores e interesses, denominados APO. Roe defende uma diferenciação por diferentes níveis de competências, associando assim as responsabilidades e as funções ao domínio das competências e as tarefas ao domínio das sub-competências.



De acordo Landy e Conte (2007), definimos KSA e APO da seguinte forma: conhecimentos (informações ligadas à função), habilidades (capacidades cognitivas ou físicas para executar a função), atitudes (a predisposição para determinada ação), capacidades (as ações que asseguram o bom desempenho das funções), traços de personalidade (comportamento individual e características emocionais de cada indivíduo), outras características (interesse por um conjunto específico de atividades).

Nas definições deste modelo, relativamente aos traços de personalidade, é dado como referência o modelo do Big 5, que integra características como ser empático, estável, consciente, extrovertido, e emocionalmente aberto a novas experiências e conhecimentos (Landy e Conte, 2007). Relativamente a outras características biográficas, o modelo de Roe (2002) tem em conta também o histórico da família, uma vez que este modelo considera que os pais influenciam diretamente as opções de escolha dos filhos, os valores e os interesses pessoais.

Ainda segundo este modelo, sendo específicas para um determinado tipo de trabalho, as competências são normalmente adquiridas através de um processo de aprendizagem decorrente de uma situação de trabalho efetivo, como por exemplo um estágio ou uma exemplificação prática da situação. Relativamente às sub-competências, estas podem ser adquiridas em contexto académico, mas da mesma forma que as competências, recorrem igualmente a técnicas de aprendizagem com aplicação prática, sendo exercícios, simulações ou mesmo estágios e situações de trabalho.

Segundo Roe (2002), há que diferenciar as competências dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes, pois os mesmos podem ser desenvolvidos e avaliados individualmente. As competências devem ainda ser diferenciadas das habilidades, traços de personalidade e características biográficas, uma vez que os últimos podem ser considerados a base da aprendizagem do indivíduo, estando associados ao que é inato, não sendo assim comparado com capacidades que podem ser aprendidas, as competências.

Sendo que o processo de aprendizagem é influenciado por diferentes fatores situacionais e temporais para Roe (2002) não é suficiente falar de competência, é necessário também avaliar as competências que se relacionam com o desempenho, uma vez que “a competência é uma condição necessária, mas não suficiente, para assegurar o desempenho”. Existem ainda diversos outros fatores situacionais e pessoais que podem influenciar a forma como o indivíduo atua.

Conclui-se assim que as capacidades e atitudes podem facilmente ser aprendidas e desenvolvidas ao longo da vida dos indivíduos, enquanto que os restantes elementos estão diretamente ligados à forma de ser de cada indivíduo, e todos em conjunto permitem ao trabalhador desempenhar determinadas tarefas, ações, responsabilidades e funções com competência.

II– Definição da Pesquisa Empírica

4 – Metodologia

De entre os vários métodos de investigação existentes, a metodologia utilizada nesta investigação é o estudo de caso.

O estudo de caso pode ser entendido com uma metodologia que visa estudar um caso específico, definido e delimitado no tempo e em determinado lugar para que possa ser executada uma pesquisa circunstanciada de informações (Ventura, 2007).

Yin (2009) considera que os estudos de caso são a estratégia de investigação mais adequada quando o investigador tem pouco controlo sobre o desenrolar dos acontecimentos, quando o estudo se insere em algum contexto da vida real ao mesmo tempo que é desenvolvido o estudo, e também ao tipo de questões de investigação.

Delinear um estudo de caso como uma metodologia de investigação pressupõe a definição de 4 fases: delimitação do caso; recolha de dados; seleção, análise e interpretação dos resultados; e por último a elaboração do relatório do estudo de caso. (Ventura, 2007).

Um dos instrumentos de recolha de dados a ser utilizado neste trabalho serão as entrevistas semiestruturadas. Para Yin (2009), as entrevistas são tidas como uma fonte essencial para os estudos de caso pois a maioria delas enfoca questões humanas. Este tipo de instrumento possibilita ao entrevistador desenvolver uma determinada situação na direção que lhe for mais adequada, podendo assim explorar mais amplamente determinada questão (Lakatos, 2001).

A técnica de análise de dados utilizada é a análise de conteúdo, que é a mais aplicada em investigações empíricas de natureza qualitativa (Yin, 2014). Também a análise documental é a técnica utilizada para o tratamento de documentos recolhidos pelo investigador e também de documentos dados e relatórios de fenómenos já estudados que foram disponibilizados pela Academia de formação.

Assim, pode afirmar-se que este estudo de caso é do tipo descritivo, uma vez que se pretende descrever a incidência ou a predominância de um fenómeno. Ou seja, pretende-se descrever os procedimentos e a caracterização da empresa.

4.1 - Caracterização do objeto empírico

Este estudo tem por base uma Academia de formação, que se materializou no ano de 2003 como uma associação de formação para a indústria, tendo sido um projeto idealizado e promovido por várias empresas, nascendo da fusão de várias estruturas de formação destas, e com as quais ainda hoje em dia trabalham em parceria. Está certificada como entidade formadora desde 2004 e na sua génese tem por base expandir a formação orientada para a prática e uma transferência e partilha de conhecimento. Em 2014 assinou uma parceria com o IEFP e a longo prazo, a estratégia de crescimento passa por acompanhar as necessidades do futuro, participando em projetos nacionais e internacionais, com parceiros de referência, que permitem conhecer a evolução tecnológica, procurando ser uma ponte entre a indústria e as universidades, ajudando e contribuindo para o desenvolvimento do país.

4.2- Procedimentos metodológicos

Para este estudo foi escolhido um curso CET (Cursos de Especialização Tecnológica) específico entre os vários disponíveis na Academia de formação em estudo. O curso escolhido foi o de Cibersegurança por indicação da própria Academia por ser um curso que gostariam de ver estudado uma vez que este é recente nesta instituição e há poucos estudos efetuados sobre o mesmo, o que tornaria a investigação também mais interessante.

Seguidamente foi recolhida informação acerca da Academia de formação, do curso e de alguns procedimentos no site da mesma. Após reunião com a diretora de recursos humanos desta instituição e posterior consentimento da mesma para avançar com este estudo e fornecimento de dados por parte da Academia, foi também recolhido por parte do formando o referencial de formação deste CET de Cibersegurança.

Num processo de recolha de dados junto da Academia foram efetuadas duas gravações que pressupunham a base de entrevistas semiestruturadas seguindo um guião de entrevista previamente elaborado (ver anexo A). Estas gravações foram feitas ao discurso do coordenador e professor do curso de Cibersegurança e a uma colaboradora da equipa de recursos humanos, de modo a que fosse possível recolher informação acerca da necessidade pela qual surgiu o curso, com que propósito foi criado, e o que é que o mesmo propõe desenvolver ao nível das

competências dos formandos, como é feito o recrutamento e seleção dos formandos do mesmo, etc.

De forma a responder a estas e outras questões, foram também recolhidos alguns documentos junto da Academia de formação. De entre os documentos recolhidos/fornecidos pela Academia estão os seguintes: um guião de entrevista que é a base das entrevistas realizadas aos formandos aquando o processo de recrutamento e seleção; um questionário com um conjunto específico de questões que é respondido após entrevista por parte dos formandos, onde são realizadas perguntas a nível, pessoa, profissional e escolar; e por último um documento elaborado pela equipa de recursos humanos onde conta uma pequena síntese do perfil de competências que um formando e formador deste curso deverá ter.

Ao ocorrer todo o processo de recolha de dados foram cumpridos os critérios deontológicos a ter em conta como o de idoneidade, confidencialidade e anonimato, de forma a proteger a identidade da empresa em estudo assim como de todos os dados fornecidos pela mesma. Antes da realização de cada gravação, os interlocutores foram devidamente informados acerca do tipo de estudo de que se tratava, como iria ser analisado e qual o objetivo do mesmo.

4.3– Técnicas de Recolha de Dados

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa (Denzin & Lincoln, 2011), pois a intenção é analisar significados e atribuições individuais dentro desta Academia em específico e não procura formular conclusões com validade externa, ou seja, extrapoláveis para o universo de outras instituições do mesmo género. Tendo em conta que o objetivo de uma pesquisa qualitativa é descobrir e compreender a realidade do problema, optou-se por utilizar diferentes técnicas que passaram pelas entrevistas semiestruturadas e uma análise documental.

A escolha desta técnica deve-se ao facto deste tipo de técnicas permitirem perguntas mais ou menos abertas, em que ao mesmo tempo se tenta responder às questões de investigação, podendo-se descobrir novas informações que sejam relevantes para o objeto em estudo. Permitem também ao entrevistador ter um esclarecimento mais específico de questões mais práticas que apenas um questionário não iria permitir (Marsall e Rossman, 1995).

Foram assim elaborados 2 guiões de entrevistas, que se encontram no anexo A, adequados a cada realidade de entrevista, ou seja, um guião de entrevista direcionado para os

colaboradores dos Recursos Humanos e para o Coordenador do Curso, e um segundo guião direcionado para os alunos que frequentam o curso. No entanto, o segundo guião de entrevista para os alunos que frequentam o curso não chegou a ser posto em prática uma vez que não se achou oportuna a realização do mesmo.

O guião de entrevista para os colaboradores da instituição (departamento de RH e professores) comporta 17 questões, todas estas relacionadas com uma dimensão financeira, de trabalho (como surgiu a criação do curso, como é delineado o plano de formação), uma dimensão de empregabilidade e a individual (tipo de função).

Dado que foi fornecido por parte da academia de formação o guião de entrevista e o questionário que é passado aos alunos aquando a fase do processo de recrutamento e seleção, foi feita uma análise documental desses mesmos documentos.

4.4 – Análise de dados

Após a recolha de dados através das entrevistas semiestruturadas foi feita a transcrição das mesmas, que comportavam 2 ficheiros de áudio, cada um com 11:38 e 11:30 minutos, respetivamente. Assim, após a transcrição das mesmas e para a extração de informação foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que é a mais aplicada em investigações empíricas de natureza qualitativa (Yin, 2014). A análise de conteúdo tem como objetivo um confronto entre a teoria e o material recolhido, tendo assim, uma dimensão descritiva, expondo o que está nas entrevistas, e uma dimensão interpretativa, onde realizamos uma articulação de conceitos teóricos. (Guerra, 2006).

Relativamente aos documentos fornecidos pela academia, assim como toda a informação extraída do site e do referencial de formação do curso, a mesma foi analisada através da técnica de análise documental.

III – Resultados

6.1– Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas

Os resultados das gravações em análise de conteúdo demonstram responder praticamente a todas as questões elaboradas no guião de entrevistas relativamente às dimensões financeira e de trabalho. Relativamente às dimensões de empregabilidade e individual não houve qualquer informação, no entanto e após análise detalhada dos dados as mesmas tornaram-se pouco relevante para o estudo em causa.

FINANCEIRA	<p><i>“Anualmente é definido um plano de formação, a... e muitas vezes existe a necessidade de irmos para fora para o exterior fazer sessões de divulgação, a... aqui também mais precisamente nos IEFP’s”</i></p>
TRABALHO	<p><i>“Fui convidado para fazer do grupo de trabalho.. a MNDs da Nato com a parte da implementação da cibersegurança a nível europeu”</i></p> <p><i>“uma vez que fazia sentido e faz sentido toda a problemática relativamente à segurança nos meios dos media e... a.... da problemática que nós estamos a ter que é parte da indústria, que é parte do comércio devido às redes sociais. A... daí ter aparecido a necessidade de se fazer cursos, a..., com... esta vertente”</i></p> <p><i>“Daí, a... reunimo-nos, a... com a Nato, com a comissão nacional de cibersegurança a... e fizemos, o.. o Cet. Depois a seguir precisamos de, a... que fosse validado juntamente com o Engenheiro Alegria que faz parte do grupo Altis da PT, com a comissão nacional de cibersegurança, com a ANQF a... o reconhecimento da de o curso”</i></p> <p><i>“Daí este curso ter a.. uma parte em que a própria Cisco também foi envolvida no assunto”</i></p> <p><i>“Os destinatários deste curso... Os destinatários deste curso são fundamentalmente SOC’s, security operations centres, só que o problema que existe neste momento é que a parte dos SOc’s ainda não está muito desenvolvida em Portugal”</i></p> <p><i>“Estamos a ter algumas empresas nomeadamente Siemen’s, CNCS, ministério da defesa, a... digamos que são os nossos público alvos mas há uma parte muito grande, estamos a falar da banca, estamos a falar dos seguros, estamos a falar das forças militares, estamos a falar da polícia de segurança pública, estamos a falar da GNR, estamos a falar da do, mesmo da polícia judiciária, parte de cibersegurança, eurocop’s, a... que tem interesse neste tipo de pessoas”</i></p> <p><i>“O perfil de saída destes formandos fundamentalmente vai ser nesta primeira fase uma análise de Lock’s, identificação, recolha de indentação, verificação de certificados digitais, a... para entregar especialistas para os especialistas poderem analisar e tomar as decisões”</i></p>

	<p><i>“Possíveis candidatos? Quem venha da área de informática... a... adorava ter licenciados em informática como é evidente porque ao fim ao cabo acaba por ajudar. Adorava ter quem viesse da parte da legislação, nós neste momento temos uma advogada a tirar o curso”</i></p> <p><i>“O processo de seleção consiste na aplicação de dois testes psicotécnicos, portanto um de cálculo numérico e um de reconhecimento espacial. A... Eles, cada um deles tem 36 itens e os candidatos têm apenas 10 minutos para responderem. A... depois fazem uma prova de aferição de conhecimentos e aqui Ricardo peço o seu auxílio para me indicar quais são as áreas mais específicas da prova. Matemática, Inglês, a... medidas eletrónicas, elétricas, a... um bocadinho de conhecimentos de redes, e de programação. Depois fazem ainda uma entrevista. O Ricardo fez todas as entrevistas para os jovens candidatos. A... também esteve presente alguém da área da psicologia porque temos que ter aqui uma perceção também de personalidade do candidato”</i></p> <p><i>“O curso é de... portanto, na parte de networking é dada, como nós somos academia cisco, é dada com base na academia cisco, a validação do curso é todo feito em academia, ou seja, eles têm provas, têm testes, têm exames para fazer... Para ter uma ideia, são cerca de 16+16 32, 32+13 46 testes práticos e teóricos que têm que fazer dentro da academia cisco para saírem com as duas certificações”</i></p>
--	--

Expondo aqui algumas questões desta análise de conteúdo transcrita acima, verificamos que o curso foi criado nesta Academia tendo por base uma grande ligação do professor e coordenador do curso entrevistado e na sua formação profissional base. Relativamente ao processo de recrutamento o mesmo é feito pela equipa de recursos humanos em parceria com o coordenador do curso e são seguidas todas as etapas de testes psicotécnicos, entrevistas presenciais, provas de aferição de conhecimentos e em seguida é decidida pela direção da Academia a constituição da turma tendo em conta uma escala algorítmica de classificação dos candidatos.

6.2– Análise documental

6.2.1 – Guião de entrevista e questionário

Através da análise do guião de entrevista pelo qual se seguem os entrevistadores aquando a entrevista presencial como os formandos do curso no processo de recrutamento e seleção, verificamos que as perguntas são muito centradas em questões mais a nível pessoal do que técnico. Ou seja, verifica-se muitas perguntas do género “com quem vive”, “o que gosta de fazer nos tempos livres” “qual foi o acontecimento mais marcante da sua vida”.

No entanto, também são feitas perguntas acerca de hábitos e questões de estudo e regras, uma vez que pretendem delinear o perfil pessoal de cada candidato centrando-se assim uma análise nos seus comportamentos e traços físicos e psicológicos.

Apenas no questionário, que é passado aos alunos para que preencham individualmente após a entrevista, são feitas questões mais técnicas acerca do seu currículo profissional, a experiência, o que os fez escolher este curso e quais as perspectivas futuras.

Mostra-se assim que apesar de se centrarem em conhecer os traços pessoais dos alunos e essencialmente quais os seus hábitos, também é importante conhecer o seu percurso escolar e profissional e quais competências que já pode trazer de “bagagem” que serão importantes durante o leccionamento do curso em questão.

6.2.2 – Referencial do curso

O referencial de cada curso é dado pela ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional), que é um instituto público integrado na administração indireta do Estado, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições, sob a superintendência e tutela conjunta dos Ministérios da Educação, e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, em coordenação com o Ministério da Economia. Tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

O referencial de formação em vigor é o plano de formação utilizado pelos formadores da Academia de modo a seguirem uma sequência para dar as aulas. O plano é igual para todos os cursos de Cibersegurança em qualquer escola de ensino profissional no país, sendo que a ANQEP elabora o referencial que é transversal a qualquer Academia/escola de formação. Assim, o que diferencia a formação dada aos formandos passa pela forma como é dada em aula pelos formadores, as suas técnicas, o seu tipo de ensino, a forma como cativam os alunos e não plano de formação, uma vez que este tem de ser seguido à risca.

Neste ponto, focamos a análise do perfil de competências de um formador, conforme dados fornecidos pela Academia, estes têm de “possuir as competências e aptidões necessárias para criar um ambiente positivo na sala de aula e trabalhar em colaboração com outras partes

interessadas dentro e fora da escola, por forma a proporcionar apoio em tempo útil aos formandos”.

Fazendo ainda uma pequena análise deste referencial de formação verificamos que este curso pertence à área de formação e educação de ciências informáticas e é um curso de especialização tecnológica (CET). O mesmo direciona qual o perfil de saída que os formandos deverão ter a nível de competências práticas em contexto de trabalho “implementar e gerir plataformas e sistemas de Cibersegurança em organizações, bem como intervir em 1ª linha em incidentes de Cibersegurança” (Catálogo Nacional de Qualificações, ANQEP, 2016).

Como podemos ver no anexo B o referencial organiza o plano de formação dividindo a matéria dada por dois grandes módulos, sendo estes “formação geral e científica” onde são abordados os conhecimentos mais gerais sobre as principais matérias específicas mas também visões gerais das organizações e princípios deontológicos, e o módulo de “formação tecnológica” onde serão abordadas as matérias principais e essenciais do curso, sendo estas mais específicas e direcionadas para a área de Cibersegurança.

6.2.3 – Perfil dos formandos e formadores

O perfil do formando, fornecido pela Academia de formação, é centrado no saber-ser, como já analisado no guião de entrevista e questionário, esta Academia demonstra extrema importância às competências individuais de cada formando. O seu foco principal são as competências de trabalho em equipa, a adaptação ao meio social e económico envolvente, a sua capacidade de comunicação, o relacionamento interpessoal, gestão de conflitos e motivação, capacidade analítica e de gestão de tempo, pensamento lógico, capacidade para priorizar tarefas e ética profissional.

Já relativamente aos formadores, estes têm de ter a capacidade de inovação, sendo que o mercado de trabalho está em contante mudança e é preciso saber adaptar-se ao meio envolvente, competências e aptidões necessárias para criar um bom ambiente positivo nas aulas, devem ainda ser rigorosos e comprometidos com o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e devem de agir com integridade e honrar a sua profissão.

Verificamos assim, de acordo com o modelo de competências de Roe (2002) em estudo nesta dissertação que estão aqui identificados os três domínios estudados pelo autor, as competências e sub-competências dos indivíduos, os seus conhecimentos, as suas capacidades e atitudes (KSA), e ainda as suas habilidades, aptidões, valores e interesses, características biográficas e traços de personalidade. No caso dos formandos identifica-se nestes domínios a sua capacidade de comunicação, o relacionamento interpessoal e a ética profissional. Já no caso dos formadores pode-se identificar aqui nestes domínios o seu comprometimento e honra com a profissão, a sua ética e integridade.

IV – Análise crítica

Inicialmente o objetivo proposto para a concretização desta dissertação seria compreender e fazer uma avaliação junto da Academia de formação do perfil competências de entrada dos formandos e uma comparação com o perfil de saída dos mesmos. Para tal, foi pedido à Academia o perfil individual de cada um dos formandos do curso que estava a decorrer no momento da investigação de forma a poder ser efetuada uma análise do perfil de saída e uma comparação entre os dois segundo uma escala de comparação a ser definida. Para avaliação do perfil de saída dos formandos, tinha sido planeado uma intervenção de focus group de forma a poder reunir alguns dos alunos, cujo perfil tivesse sido anteriormente fornecido pela Academia, e realizar uma série de questões segundo um guião de entrevista previamente fornecido (ver anexo B).

Uma vez que a Academia de formação não disponibilizou a informação do perfil de competências e outros dados como CV, questionário de entrevista de cada um dos formandos do curso, não foi possível avançar com esta análise e percebeu-se assim que não faria sentido para esta investigação recolher através do focus group a perspetiva dos formandos no final do curso não tendo acesso ao seu perfil inicial.

Inicialmente tinha sido pedido também um perfil de competências individuais de cada formador do curso e a aprovação para a realização de uma entrevista com os mesmos, mas tal não foi possível por parte da Academia.

Assim, e uma vez que apenas foi fornecido pela academia um perfil geral de competências que são requeridas pela instituição aos formandos e formadores do curso (perfil esse analisado na análise de dados), o estudo em si acabou por recair apenas numa investigação de como é delineado o todo o curso em si, a sua história e criação, quais as competências requeridas aos formandos no início do curso, as competências dos formadores, o método de seleção dos formandos do curso e divulgação deste e a forma como são avaliados os formandos tendo em conta um referencial de formação do curso já existente e dado pela ANQEF.

Uma das limitações também sentidas neste estudo prendeu-se com o facto de apenas terem sido realizadas duas entrevistas, pelo que não foi possível entrevistar mais colaboradores da Academia uma vez que não houve disponibilidade pela parte da mesma.

Propõem-se assim em investigações futuras o estudo exato e a recolha de dados do perfil individual de cada formando e de cada formador, de forma a na perspectiva dos formandos se poder analisar a evolução de competências e a forma como estas formam para corresponder à atualidade do mercado de trabalho. Relativamente aos formadores, seria interessante recolher também essa perspectiva do seu perfil de competências individual de forma a que fosse possível analisar se o perfil destes pode ou não influenciar a forma como é lecionado o curso em questão e se pode ou não ter influência na aprendizagem dos alunos.

V – Conclusão e proposta de melhoria

A realização do presente estudo teve como objetivo principal a recolha de dados e informação acerca de todo o processo de delineamento do curso de Cibersegurança, com que propósito foi criado, para corresponder a quê e a quem, como é feita escolha de formandos no início do curso de Cibersegurança e como estes são avaliados durante o curso em si.

Acerca da Academia de formação pode-se concluir que esta pretende não apenas no curso de Cibersegurança mas em todos os cursos CET's avaliar o perfil psicológico e comportamental dos formandos antes da sua entrada na Academia, e centra-se no seu perfil pessoal, os seus ideais culturais e histórico familiar aquando a seleção dos formandos no processo de recrutamento. Conclui-se de uma forma geral que o processo de recrutamento analisado na recolha de dados neste curso de Cibersegurança é idêntico para qualquer um dos cursos desta Academia.

A principal conclusão do presente estudo prende-se com a relevância que os programas de formação têm para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e também para o desenvolvimento das organizações em particular. Os programas de formação são criados com o objetivo claro de criar mudanças específicas nos formandos do curso e com vista à sua posterior transferência e generalização para o contexto profissional adaptado ao mercado de trabalho através do estágio final que é dado pela Academia numa empresa em parceria.

Todos os resultados analisados mostram ainda a importância da formação para a modificação de conhecimentos e de comportamentos, bem como para a satisfação dos indivíduos, e para a aprendizagem de novos conhecimentos e desenvolvimento de novas competências.

Como proposta de melhoria neste trabalho deixa-se aqui a ênfase ao facto de existir um referencial do curso dado pela ANQEP onde são delineados os módulos e os conteúdos a ensinar aos formandos aquando o leccionamento do curso e pensa-se que o mesmo não deveria ser transversal a todas as turmas do curso de Cibersegurança e a qualquer escola de ensino profissional uma vez que o perfil de cada formando e a forma como é lecionada a matéria por parte dos formadores pode influenciar o número de horas ou conteúdos a dar durante as aulas, sendo que este referencial deveria ser adaptado no início de cada curso aos conhecimentos e capacidades dos formandos avaliados no recrutamento.

Uma outra proposta a ser apresentada prende-se com o facto de tal como referenciado pelo professor e diretor do curso, o que os formandos aprendem neste curso pode levá-los a duas ações distintas aquando a sua inserção no mercado de trabalho, à proteção de dados das organizações ou ao roubo dos mesmo para fins lucrativos ou de pirataria. Assim, aquando o recrutamento e seleção no início do curso de Cibersegurança deveriam ser aplicados testes mais específicos ao perfil psicológico de cada indivíduo e devia também ser solicitado o registo criminal de cada um deles de forma poder analisar não só o seu perfil comportamental de uma forma mais específica, mas também os seus antecedentes criminais.

Referências Bibliográficas

Aguinis, H. e Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations and society. *Annual Reviews Psychology*, 60, 451-474.

Almeida, F., *A análise do trabalho*, In A. Ferreira, L. Martinez, F. Nunes e H. Duarte (Orgs.). *GRH para gestores*. Lisboa: RH Editora

ANQEP, 2018. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional [Online] Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx> [Consultado a 07 outubro 2018].

Armstrong, M., e Baron, A. (2002), *Strategic HRM: The Key to Improved Business Performance. Developing Partice*, Chartered Institute os Personnel and Development, Londres.

ATEC, 2017. Academia de Formação [Online] Disponível em: <https://www.atec.pt/formacao-e-consultoria/desenvolvimento-pessoal-e-organizacional/> [Consultado a 10 de dezembro de 2017]

Bernardes, A. (2008), Políticas e práticas de formação em grandes empresas — Situação actual e perspectivas futura, *Sísifo / Revista de Ciências da Educação* · n.º 6 · Mai/Ago.

Brandão, A., e Parente, C., *Configurações da função Pessoal. As especificidades do caso português*, Publicado Revista Organizações e Trabalho, nº 20, 1998, p. 23-40.

Caetano, A. (2007). Avaliação da Formação. Livros Horizonte

Caetano, A., e Vala, J. (2000), *Gestão de Recursos Humanos: Contextos, Processos e Técnicas*, Editora RH, Lisboa.

Cardim, J. (1999), *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*, CEDEFOP — Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional Europe 123, GR-57001 THESSALONIKI (Pylea)

Ceitol, M. (2007). *Gestão de recursos humanos para o século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.

Delamare-Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, vol. 8, nº 1, 27–46.

DRE, 2017. Diário da República Eletrónico [Online]. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/289058/details/maximized> [Consultado a 18 de dezembro de 2017]

Gomes, J., Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cardoso, C. e Marques, C. (2008). Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano. Edições Sílabo.

Gonçalves, F., e Alves, J. (2017), Código do Trabalho, Publicado Edições Almedina, 2017 – 35ª Edição

Harrison, R. (1991), *Training and Development*, Institute of Personal Management, Londres.

IEFP, 2018. Instituto de Emprego e Formação Profissional [Online] <https://www.iefp.pt/formacao> [Consultado a 10 de outubro de 2018]

Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2003). Fundamentos da metodologia científica. 5. Ed. São Paulo: Atlas.

Landy, F. e Conte, J. (2007), *Work in the 21st century: an introduction to industrial and organizational psychology*, 2nd edition; Wiley Desktop Editions;

Le Boterf, G. (1994), *Comment Manager la Qualité de la Formation*, Éditions d'Organisation, Paris

Martinez, L. (2015), *Breve Introdução à gestão de recursos humanos*, In A. Ferreira, L. Martinez, F. Nunes e H. Duarte (Orgs.). **GRH para gestores**. Lisboa: RH Editora

McClelland, D. (1973), “*Testing for competence rather than intelligence*”, *American Psychologist*

Meignant, A. 2003. A Gestão da Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote

Murteira, M. (2001), *Serviços Informacionais e Transição para a Economia do Conhecimento em Portugal*, GEPE – Gabinete de Estudos e Prospetiva Económica do Ministério da Economia, Lisboa.

Nascimento, G. (2015), *Formação: Uma estratégia de desenvolvimento organizacional e individual*, In A. Ferreira, L. Martinez, F. Nunes e H. Duarte (Orgs.). **GRH para gestores**. Lisboa: RH Editora.

Neves, J. e Gonçalves, S. (2009). A investigação em Gestão de Recursos Humanos em Portugal. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão* v.8 n.4 Lisboa out. 2009, pp. 66-83. - Consultado em 7 de dezembro de 2017, em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpbg/v8n4/v8n4a07.pdf>.

Neves, J., e Gonçalves, S., *GRH em Portugal: Evolução concetual, investigação e aplicação*, In A. Ferreira, L. Martinez, F. Nunes e H. Duarte (Orgs.). **GRH para gestores**. Lisboa: RH Editora

QNQ, 2017. Quadro Nacional de Qualificações [Online] Disponível em: <http://www.catalogo.angep.gov.pt/Home/QNQ> [Consultado a 10 de dezembro de 2017]

Robbins, S. P. (2002). *Comportamento Organizacional*. 9 ed. São Paulo: Prentice Hall.

Roe, R. A. (2002), What makes a competent psychologist?, *European Psychologist*, vol. 7, p.192 – 202, Hogrefe & Huber Publishers;

Sá, P., Paixão, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, 2013, 26(1), pp. 87-114.

Schmidt, F. e Hunter, J. (1998), The validity and utility of selection methods in personnel psychology: practical and theoretical implications of 85 years of research findings, *Psychological Bulletin*, vol. 124, nº 2.

Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science / Knorr-Cetina, Karin D. et al. (ed.). - London: Sage, 1983. - pp. 115-140. - ISBN 0-8039-9782-5 (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-80624>)

Senge, P. (1990), “*The leader’s new work: building learning organizations*”, *Sloan Management Review*, 32 (1), pp. 7-23.

Spencer, F. M., e Spencer, S. M. (1993), *Competence at Work: Models for Superior Performance*, John Wiley & Sons, Inc, Nova Iorque.

Torrington, D., Hall, L., Taylor, S., e Atkinson, C. (2011), *Human Resource Management* (8ªedição), Pearson Education, Londres, Reino Unido.

Truelove, S. (1995), *The Handbook of Training and Development*, Blackwell Publishers, Cambridge.

Ventura, M., (2007), *O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa*, in Rev SOCERJ. 2007;20(5):383-386, setembro/outubro.

Whiddett, S. & Hollyforde, S. (2005), *A practical guide to competencies: how to enhance individual and organizational performance*, 2nd edition, London, Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD);

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman.

Anexo A – Guião de entrevista**GUIÃO DA ENTREVISTA – EQUIPA DE RECURSOS HUMANOS**

- Apresentação do entrevistador.
- Apresentação do objetivo do estudo: Neste estudo procuramos estudar a formação profissional como a grande política de desenvolvimento de competências, mais concretamente perceber quais as competências requeridas pela Academia aos formandos quando entram num determinado curso e a forma como é desenvolvido o plano de formação para que no final do curso os formandos detenham as competências determinantes para a conclusão do mesmo e entrada no mercado de trabalho.
- Explicação de que toda a informação fornecida é anónima e confidencial. O nome do entrevistado ou qualquer outro nome não serão identificados em nenhum momento.
- Agradecimento prévio.
- Solicitação de autorização para gravar a entrevista.
- Preenchimento dos seguintes dados:

Género	
Idade	
Função	
Há quanto tempo está na equipa	

1 – Pergunta Generativa (*pergunta que vai gerar o desenrolar da narrativa*):
Como surgiu a criação deste curso na Academia e porquê?

DIMENSÃO	FINANCEIRA	<ul style="list-style-type: none"> • Este tipo de cursos traz mais vantagem à organização do que os cursos profissionais ou os estruturados para empresas clientes? • Pode explicar por favor como funcionam estes cursos CET em parceria com o centro de emprego?
	TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> • Com que objetivo surgiu a criação dos cursos CET? Quais as vantagens que pensam ter em relação aos restantes cursos de ensino regular? • Como é desenhado o plano de formação a lecionar durante o curso? É centrado já para preparar os formandos para o mercado de trabalho

	<p>em geral ou para alguns empresas com as quais mantêm protocolos de estágio?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é requerido aos formandos no momento de candidatura ao curso? • Como é o curso em si? Como foi delineado? Que competências propõem desenvolver nas várias áreas? • Houve algum pedido expresso de alguma identidade ou alguma necessidade específica na altura que levasse à criação deste curso? • Como são delineados os perfis de competências dos formandos no requerimento para a candidatura ao curso em específico? • Como é avaliado o perfil de competências dos formandos e por quem? • Como é feita a avaliação ao longo do curso e à saída do mesmo de forma a ter a certeza que os formandos detêm as competências que lhes foi proposta na entrada do curso? • Que instrumentos têm de avaliação? • Porque é que fazem o estágio para concluir o curso? Estes cursos são criados já com o objetivo de empregabilidade?
EMPREGABILIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Detém dados de ex formandos acerca da sua empregabilidade? Costumam ser contratados após o estágio? • Qual a taxa de empregabilidade do curso em geral?
INDIVIDUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a seu cargo no departamento de recursos humanos? • Que tipo de funções desempenha que influenciam diretamente a estrutura do curso? • Como é feita a seleção dos formadores para as diversas áreas de aprendizagem do curso?

Agradecimento final pela disponibilidade e cooperação.

Em caso de dúvida ou para qualquer esclarecimento adicional sobre a investigação, contactar Cátia Rocha através do *e-mail* cssra@iscte-iul.pt.

GUIÃO DA ENTREVISTA – FORMANDOS

ETAPAS

- Apresentação do entrevistador.
- Apresentação do objetivo do estudo: Neste estudo procuramos estudar a formação profissional como a grande política de desenvolvimento de competências, mais concretamente perceber quais as competências requeridas pela Academia aos formandos quando entram num determinado curso e a forma como é desenvolvido o plano de formação para que no final do curso os formandos detenham as competências determinantes para a conclusão do mesmo e entrada no mercado de trabalho.
- Explicação de que toda a informação fornecida é anónima e confidencial. O nome do entrevistado ou qualquer outro nome não serão identificados em nenhum momento.
- Agradecimento prévio.
- Solicitação de autorização para gravar a entrevista.
- Preenchimento dos seguintes dados:

Género	
Idade	
Curso	
Profissão	

1 – Pergunta Generativa (*pergunta que vai gerar o desenrolar da narrativa*):
 Porque decidiu candidatar-se a este curso na Academia?

DIMENSÃO	OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Qual foi o objetivo de se inscrever neste curso? A sua principal motivação? • Porque é que escolheu ingressar num curso CET após o 12º ano ao invés de seguir o ensino regular? Ou uma licenciatura? • Quais são as vantagens que pensa retirar deste curso em termos de aprendizagem e competências? • O que espera que aconteça após o termino do estágio obrigatório? • O facto de o curso ter um estágio obrigatório e dado pela Academia(ou seja não são os formandos que têm de ir à procura de um estágio) foi um fator essencial para a sua candidatura? Seria fator eliminatório se não tivesse estágio?
-----------------	------------------	---

RECRUTAMENTO E SELEÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • O que lhe foi solicitado na candidatura ao curso? • Que testes teve de fazer para ingressar neste curso? • Que tipo de perguntas lhe fizeram numa situação de entrevista? • Percebeu tudo o que era necessário para a sua inscrição? • Como teve acesso ao curso, através de que meio?
EXPETATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Porque é que escolheu a Academia? • O que fazia antes de ingressar neste curso? Estudava? Trabalhava? • O que espera fazer após a conclusão do curso? • Voltaria a candidatar-se se soubesse o que sabe hoje?

Agradecimento final pela disponibilidade e cooperação.

Em caso de dúvida ou para qualquer esclarecimento adicional sobre a investigação, contactar Cátia Rocha através do *e-mail* cssra@iscte-iul.pt.

Anexo B – Referencial do Curso (ANQEP)



1. Perfil de Saída

Descrição Geral

Implementar e gerir plataformas e sistemas de cibersegurança em organizações, bem como intervir em 1ª linha em incidentes de cibersegurança.

Atividades Principais

- Instalar, configurar e colocar em produção plataformas de cibersegurança ao nível das infraestruturas de comunicações e de segurança perimétrica, de tecnologias de informação (servidores web, aplicativos e de bases de dados), e de suporte aos ambientes colaborativos.
- Monitorizar eventos no ciberespaço e detetar ameaças à cibersegurança.
- Responder (em 1ª linha) a situações anómalas e incidentes de cibersegurança.
- Recolher e efetuar o tratamento de informação e evidências, utilizando ferramentas especializadas.
- Preparar os inputs necessários como apoio à elaboração de relatórios forense por parte de especialistas certificados seguindo os preceitos e regras de rigor forense.

2. Organização do Referencial de Formação

Formação Geral e Científica			
Código		UFCD	Horas
0683	1	Ética e deontologia profissionais	25
3769	2	Probabilidades e estatística	50
5064	3	Matemática	50
5065	4	Empresa - estrutura e funções	25

Formação Tecnológica			
Código¹		UFCD pré-definidas	Horas
5117	1	Primeiros conceitos de programação e algoritmia e estruturas de controlo num programa informático	25
9187	2	Legislação, segurança e privacidade	25
5745	3	Inglês técnico	50
5089	4	Programação - Algoritmos	25
5410	5	Bases de dados - conceitos	25
5113	6	Sistema operativo cliente (plataforma proprietária)	25
5114	7	Sistema operativo servidor (plataforma proprietária)	25
5101	8	Hardware e redes de computadores	25
5102	9	Redes de computadores (avançado)	25
5104	10	Instalação de redes locais	50
5106	11	Serviços de rede	25
5892	12	Modelos de gestão de redes e de suporte a clientes	25
9188	13	Fundamentos de cibersegurança	25
9189	14	Tecnologias de análise de evidências	50
9190	15	Introdução à programação aplicada à cibersegurança	25
9191	16	Introdução às técnicas de análise de evidências	50
9192	17	Análise de vulnerabilidades – Iniciação	50
9193	18	Análise de vulnerabilidades - desenvolvimento	50
9194	19	Introdução à cibersegurança e à ciberdefesa	50
9195	20	Enquadramento operacional da cibersegurança	50
9196	21	Cibersegurança ativa	50
9197	22	Wargaming	50
Total:			800
Formação Prática em Contexto de Trabalho (Estágio)			560

¹ Os códigos assinalados a laranja correspondem a UFCD comuns a dois ou mais referenciais, ou seja, transferíveis entre referenciais de formação.

Anexo C – Guião de entrevista (Academia de formação)

Guião de Entrevista	
Entrevistador: _____	Data: _____
Perfil do Candidato	
Nome Completo: _____	
Curso: _____	
Verificação das respostas do questionário	
Fale um pouco sobre si / Como se descreve a si próprio?	

Quais os seus pontos fortes e menos fortes?	

O que pensa sobre o cumprimento de horários e regras?	

Descreva, resumidamente, o acontecimento que mais marcou a sua vida.	

Com quem vive?	

Tem algum membro do agregado familiar desempregado?	

Como ocupa os seus tempos livres?	

Porque razão quer vir frequentar um curso de formação profissional e escolheu a ATEC?

Porque escolheu este curso e o que espera obter no final do mesmo?

Sabe o que é a área de Cibersegurança?

Enumere 3 razões que façam de si o candidato ideal para ser formando deste curso.

Como pretende chegar ao fim do curso com sucesso?

Observação durante a entrevista		
Critérios	Adequado	Desadequado
Apresentação Geral		
Postura Face à entrevista/entrevistador		
Linguagem não- verbal (postura/tiques/maneirismos)		
Movimentos Cabeça/Tronco/membros		
Mimica Facial/- Tiques		
Orientação do Olhar		
Tom de voz		
Velocidade da voz		
Expressão Verbal		
Hesitações/Pausas		
Discurso lógico		
Compreensão das questões colocadas		

Observações gerais sobre o candidato

Resultado da entrevista

- Aceite
 Aceite c/ reservas Nota: _____
 Não aceite

Anexo D – Questionário (Academia de formação)

Questionário	
1. Dados Individuais	
Nome completo: _____	
Data de nascimento: _____	
Meio de transporte a utilizar:	
Próprio <input type="checkbox"/>	Público <input type="checkbox"/>
*Rota da VW AE <input type="checkbox"/>	
<small>*Aplicável em casos onde não se verifica uma oferta de rede de transportes. A utilização é sujeita a um pedido e a uma autorização.</small>	
2. Percurso Escolar	
Habilitações Literárias	
9.º Ano <input type="checkbox"/>	10.º Ano <input type="checkbox"/>
11.º Ano <input type="checkbox"/>	12.º Ano <input type="checkbox"/>
Outra <input type="checkbox"/>	
Qual _____	
Houve alguma interrupção no seu percurso escolar? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Ano escolar	Motivo
O que mais lhe agradou e mais desagradou nas escolas que frequentou?	

Disciplinas favoritas. Porquê?	

Disciplinas com avaliação negativa. Porquê?	

Qual o seu método de estudo?	

Cod: T-F-085 23-09-2015	1/5

Prefere trabalhar sozinho ou em grupo? Porquê?

Com quem vive?

Tem algum membro do agregado familiar desempregado?

3. Formação Profissional

Durante o seu percurso escolar frequentou algum tipo de formação profissional?

Sim

Não

Em caso afirmativo preencher a grelha em baixo:

Curso/Ação de Formação	Local	Equivalência Escolar

Indique as razões das escolhas pelos cursos acima especificados.

4. Conhecimentos Linguísticos

Inglês

Francês

Espanhol

Outra. Qual?

Português - Compreensão e expressão oral e escrita
(para estrangeiros)

Fraco

Razoável

Bom

Especifique:

5. Conhecimentos Informáticos

Word

Excel

PowerPoint

Outlook

Internet

Conhecimentos técnicos. Se tiver, indique quais:

6. Percurso Profissional

Tem alguma experiência profissional?

Sim

Não

Caso tenha indicado "Não" avance para o ponto 7.
Qual?

O que gostou mais/menos de fazer? Porquê?

Porque saiu?

Tem mais alguma informação para nos dar relacionada com a experiência profissional que considere importante?

7. Saúde

Utiliza próteses? Se sim, especifique.

Consome álcool ou drogas com regularidade?

Ficha de Saúde



Dados pessoais

Nome _____

Data de nascimento _____

Contacto Telefónico _____



Informação de Saúde

Problemas de Visão Não Sim - Quais?

Problemas de Audição Não Sim - Quais?

Alergias Não Sim - Quais?

Asma	Epilepsia	Paralisia Cerebral
Bronquite Asmática	Hemofilia	Insuficiência Cardíaca
Diabetes	Meningite	Daltonismo
Autismo	Síndrome de Asperger	Depressão
Dislexia	Ansiiedade	Hiperatividade/Défice de Atenção
Outra. Especifique:		

Coloque uma cruz, caso se verifique.

Recebe acompanhamento Médico/Psicológico?

Toma algum tipo de medicamento regularmente ou faz algum tratamento?

Outros problemas de saúde. Especifique.

Quinta do Anjo, _____ de _____ de 20____

O Candidato _____ (assinatura)