

# COMUNICAR COM PÚBLICOS: CONTRIBUTOS CONCEPTUAIS PARA ANCORAR E PILOTAR A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

## **Elisabete Vinha**

Mestre em Psicologia do Trabalho e das Organizações  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais,  
Universidade Fernando Pessoa  
elisabete.vinha@gmail.com

## **Nelson Lima Santos**

Mestre Assistente  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais,  
Universidade Fernando Pessoa  
limasant@ufp.edu.pt

## **RESUMO**

Este trabalho apresenta alguns dos organizadores conceptuais em que deve ser ancorada a pilotagem da formação profissional, enquanto espaço privilegiado de comunicação com diversos públicos. Assim, são realçados aspetos relacionados com os novos desafios que se colocam à conceção da formação, suas representações e abordagens, com particular destaque para a andragogia, os modos de trabalho pedagógico e a avaliação da formação, a propósito da qual se apresenta, no quadro da análise estratégica, a *Matriz SWOT adaptada à Avaliação da Formação*.

**PALAVRAS-CHAVE**

Andragogia, avaliação da formação, comunicar com públicos, formação profissional, matriz *SWOT*.

**ABSTRACT**

This work presents a conceptual framework supporting professional training management, as a privileged space of communication with different audiences. Therefore, some aspects related to the new challenges for the conception of professional training are emphasized, as well as its representations and approaches, namely andragogy, modes of pedagogic work, and professional training appraisal. Moreover, some considerations and an incursion on a strategic analysis are advanced, towards an innovative proposal of the training process appraisal: the *SWOT* Analysis adapted to Training Evaluation.

**KEYWORDS**

Andragogy, training evaluation, communication with audiences, professional training, *SWOT* analysis.

## 1. INTRODUÇÃO

A formação profissional, enquanto espaço privilegiado de comunicação com diversos públicos, é assumida como o conjunto dos processos e procedimentos de aprendizagem de adultos, sendo reconhecida e perspetivada como um importante instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional (Bernardes, 2008; Lima Santos e Pina Neves, 2002, 2004; Lima Santos, Pina Neves e Anjos Ribeiro, 2003), concretamente, como um meio privilegiado de construção e reconstrução de competências (Lima Santos e Pina Neves, 2001, 2002, 2004; Lima Santos, Pina Neves e Anjos Ribeiro, 2003) – desde os saberes transversais e transferíveis a situações variadas do quotidiano pessoal e profissional, até às habilidades e capacidades específicas aplicáveis a contextos e situações de trabalho particulares (Lima Santos e Pina Neves, 2001).

Aliás, na atual conjuntura sócio-económica e sócio-laboral, a formação profissional, bem como as suas representações e abordagens, devem ser consideradas numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, já que é quase inevitável para as empresas/organizações o confronto com mercados concorrenciais cada vez mais (i) globalizados e competitivos (Coimbra, Parada e Imaginário, 2001), (ii) instáveis e imprevisíveis (Jobert, 2001), (iii) embrenhados em constantes reconfigurações dos modos de trabalho e da estrutura e dinâmica organizacionais (Lima Santos, Pina Neves e Anjos Ribeiro, 2003), sendo, ainda, (iv) regidos pelo imperativo permanente para inovar, quer na conceção de bens e serviços, quer no modo de gerir as organizações e os seus colaboradores (Kóvacs, 2003; Moura, 2007; Rebelo, 2006).

Além disso, perante um cenário em que os conhecimentos e qualificações rapidamente se tornam ultrapassados e obsoletos, e em que a máxima “um emprego para a vida” se despoja de qualquer sentido perante a debilidade das relações laborais e as situações precárias de emprego (Moura, 2007), urge preparar soluções que permitam dotar as pessoas de uma “bagagem” e de “ferramentas” flexíveis e dinâmicas, capazes de as manter preparadas para a vida e para uma cidadania ativa (Bernardes, 2008; Caetano, 2007), promovendo uma maior autonomia na construção de projetos pessoais e no desenvolvimento transversal de competências profissionais, logo, na senda da empregabilidade e da (re)integração no trabalho e pelo trabalho dos indivíduos.

Então, à luz deste enquadramento que caracteriza um novo paradigma global, e no sentido de dar resposta às exigências e (re)configurações que se colocam ininterruptamente no dia a dia das empresas/organizações, a formação profissio-

nal deve ser assumida como um veículo privilegiado e como dispositivo ideal para potencializar conhecimentos e (re)construir recursos e competências profissionais, bem como para (re)organizar percursos pessoais e projetos de vida, num processo de autoconstrução de um sentido coerente e significativo na relação que cada um estabelece consigo mesmo e com a realidade circundante (Coimbra, Parada e Imaginário, 2001).

## **2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

### **2.1. REVISITANDO O MODELO ANDRAGÓGICO**

Ora, colocadas estas breves considerações, é imprescindível encarar a gestão da formação profissional como um desafio, empreendendo esforços no sentido de tornar as suas práticas verdadeiramente úteis e proveitosas, nomeadamente, pautando-as por princípios e orientações que promovam nos indivíduos, por um lado, o desenvolvimento de competências transversais e específicas necessárias ao exercício de uma profissão e, por outro lado, impulsionem o seu desenvolvimento integral ao longo da vida.

É neste sentido que nos parece adequado revisitar as propostas da andragogia – arte e ciência de ensinar os adultos a aprender (Knowles, 1995; Lima Santos e Faria, 1999) –, cujo modelo apela a um processo de aprendizagem construído e reconstruído a partir de conhecimentos adquiridos e experiências vividas, fomentando a construção ativa, autónoma e responsável do conhecimento, no sentido da aplicabilidade e da utilidade pessoal e profissional para o aprendiz adulto.

Esta aprendizagem, centrada no desenvolvimento de competências específicas – conhecimentos, capacidades e comportamentos –, implica a adoção de sistemas de formação abertos, em que cada um pode aprender ao seu próprio ritmo e no nível mais apropriado, contribuindo, assim, para desmistificar o ato de aprendizagem, logo, representando-o como um processo natural de exploração, análise e desenvolvimento intimamente associado às atividades quotidianas e ancorado na (i) curiosidade, (ii) responsabilidade, (iii) autonomia e (iv) prontidão para aprender, que fundam a autoaprendizagem dos indivíduos (Lima Santos e Faria, 1999).

Concretizando, a andragogia sustenta as suas práticas na premissa essencial de que a educação/formação de adultos se constitui numa forma específica de aprendizagem, cuja função essencial é a de desenvolver no adulto a sua competência de

autoaprendizagem, ou seja, a sua capacidade de autopilotar a aprendizagem (Canário, 1999) no sentido de *aprender a aprender* (Lima Santos e Faria, 1999; Rurato, Faria e Lima Santos, 2000), movimento este só possível através do empenho ativo e contínuo do adulto em todas as suas experiências quotidianas, de modo a compreendê-las e dominá-las, originando a apropriação de princípios genéricos que podem ser transferidos para outras experiências (Nyhan, 1996, citado por Lima Santos e Faria, 1999).

Assim sendo, os pressupostos da andragogia evidenciam os principais aspetos a considerar na intervenção formativa com adultos, a qual deve ser ajustada às suas necessidades e eficaz nos resultados que pretende alcançar (Canário, 1999; Imaginário *et al.*, s/d, citado por Amorim, 2005; Knowles, 1984, citado por Amorim, 2005; Knowles, 1995; Lima Santos e Faria, 1999; Lima Santos, Faria e Rurato, 2000; Lima Santos e Pina Neves, 2002; Lima Santos, Pina Neves e Anjos Ribeiro, 2003; Rurato, Faria e Lima Santos, 2000), de tal modo que:

- (i) o adulto aprendiz seja ativo, autónomo e responsável pela negociação, planificação, contratualização, desenvolvimento e construção do seu percurso de aprendizagem;
- (ii) o formador seja o mediador e facilitador do processo de aprendizagem e não um simples transmissor do saber;
- (iii) a experiência do aprendiz seja a primeira fonte da aprendizagem e o recurso para a integração de novas aprendizagens;
- (iv) o processo de aprendizagem seja centrado no formando e orientado para a aplicação dos conteúdos e para a resolução de problemas;
- (v) a prontidão para aprender seja induzida por fatores internos e relacionada com a necessidade de saber ou fazer coisas para lidar de forma mais eficaz com escolhas, tarefas existenciais e problemas concretos do quotidiano;
- (vi) a motivação para aprender esteja relacionada com o interesse, a curiosidade e as necessidades que a aprendizagem satisfará, sendo mantida e desenvolvida por reforços internos (p. ex., autoestima, autoconfiança, autoatualização e autorealização).

Em suma, do ponto de vista da andragogia, o conhecimento é ativamente construído pelo aprendiz e a aprendizagem é um processo interativo de interpretação, integração e transformação do mundo experiencial de cada um (Pratt, 1993, citado por Lima Santos e Faria, 1999), porque, a um nível mais profundo da existência humana adulta, aprender sistemática e continuamente também contribui para a atri-

buição de um sentido biográfico ao percurso individual de cada um de nós (Coimbra, Parada e Imaginário, 2001).

## 2.2. NA SENDA DA COMPETÊNCIA

Como acabamos de refletir, a educação e formação de aprendizes adultos remete-nos, necessariamente, para a questão do modo de se fazer formação à luz dos princípios do modelo andragógico, a par do objetivo geral da formação profissional.

Ora, a formação profissional visa, essencialmente, iniciar, aperfeiçoar ou desenvolver conhecimentos concretos e competências específicas para satisfazer os requisitos/exigências de um determinado perfil profissional, no quadro de um dado contexto sócio-laboral.

Portanto, o conceito *competência* só pode ser por nós assumido, partilhando da visão de Le Boterf (1994), como um saber-agir reconhecido e socialmente validado, que se concretiza na ação.

Na verdade, a competência dos indivíduos resulta da mobilização e combinação de recursos postos em ação numa situação específica (Le Boterf, 1994, 2000), a partir de três dimensões de saber, desenvolvidas e (re)construídas pelos indivíduos nos seus contextos de existência e a partir das suas experiências (Le Boterf, 1994, 2000; Lima Santos e Pina Neves, 2001) – a dimensão técnica (*saber e saber-fazer*), a dimensão processual (*saber-integrar, sabermobilizar e saber-transferir*) e a dimensão psicossocial (*saber-agir e saber-ser/estar*).

Então, na perspetiva do desenvolvimento de todas as dimensões da competência parece essencial pensar e repensar a formação profissional em torno dos modos de trabalho pedagógico (Lesne, 1984), ou seja, para além das didáticas e docimologias a ter em consideração, vamos centrar-nos nas suas práticas e nos efeitos que as mesmas acabam por gerar nos formandos.

Concretizando, Lesne (1984) propõe-nos três *modos de trabalho pedagógico* (MTP) que nos permitem organizar e analisar as maneiras de fazer e os meios utilizados na formação de adultos, a saber:

- (i) o MTP 1 é de tipo transmissivo e de orientação normativa, tendo como essência a transmissão de saberes, valores, normas e modos de pensamento, entendimento e ação adequados e exigíveis pela sociedade, sendo que, no entanto, o aprendiz adquire fundamentalmente conhecimentos – nível do *saber*;

(ii) o MTP 2 é de tipo incitativo e de orientação pessoal, operando principalmente no plano das interações, das motivações e das disposições individuais, procurando desenvolver, a par de conhecimentos, capacidades de caráter prático, portanto o aprendiz adquire principalmente conjuntos de habilidades, técnicas e processos – nível do *saberfazer*;

(iii) por fim, o MTP 3 é de tipo apropriativo e centra-se na inserção social do aprendiz, no quadro de uma mediação pela qual se exerce o ato da formação, como ponto de partida e de chegada de transformações de si mesmo e do contexto em que age, gerindo e gerando a apropriação cognitiva do real, logo, mudanças de atitudes e comportamentos do aprendiz – nível do *saber-ser*.

Deste modo, integrada a perspectiva de Lesne (1984), com os referentes axiais que nos são propostos pela andragogia (Knowles, 1995; Lima Santos e Faria, 1999), a formação profissional não pode deixar de adquirir o caráter de utilidade, essencial para o aprendiz adulto e, deste modo, transmitir-se ao contexto da sua atividade profissional, bem como aos demais contextos que pautam a sua existência.

### **3. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UMA NOVA PROPOSTA**

Colocar a discussão em torno da formação profissional implica, necessariamente, refletir também acerca da avaliação da própria formação profissional, que se apresenta como uma das etapas essenciais de qualquer processo formativo (Caetano, 2007), etapa esta que se funda num processo sistemático de recolha de dados relativos à conceção, implementação e consequências da realização de uma dada intervenção formativa, bem como da sua análise e interpretação.

#### **3.1. OBJETIVOS E NÍVEIS**

A avaliação da formação identifica, recolhe, organiza, analisa e interpreta resultados concretos que permitam:

(i) conhecer as necessidades formativas dos destinatários (Tejada Fernández e Ferrández Lafuente, 2007)

(ii) regular o desenvolvimento e verificar a concretização das atividades e dos objetivos previstos para a intervenção (Lima Santos e Pina Neves, 2002);

(iii) averiguar os resultados e o respetivo impacto no desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, bem como no desenvolvimento das organizações, no sentido de conhecer a pertinência, os resultados e o impacto do investimento realizado (Lima Santos e Pina Neves, 2004);

(iv) validar a qualidade da intervenção em termos de eficiência, relevância e efeitos na dinâmica organizacional (Lima Santos e Vinha, 2008; Tejada Fernández e Ferrández Lafuente, 2007);

(v) organizar linhas de ação para o futuro, na perspetiva de uma melhoria contínua das intervenções (Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2005; Lima Santos e Pina Neves, 2004, Lima Santos e Vinha, 2008; Vinha e Lima Santos, 2009).

Portanto, perspetivada deste modo abrangente, a avaliação profissional afigura-se como um processo dinâmico, sistemático e simultâneo ao processo de formação (Lima Santos e Pina Neves, 2001, 2004), podendo concretizar-se de três modos e durante momentos distintos (Tejada Fernández e Ferrández Lafuente, 2007; Lima Santos, Pina Neves e Anjos Ribeiro, 2003; Lima Santos e Vinha, 2008), a saber: (i) avaliação de diagnóstico, (ii) avaliação de processo ou de acompanhamento e autorregulação e (iii) avaliação de produto ou final.

Importa acrescentar que a avaliação da formação também pode ser concretizada em diferentes níveis, aspeto este que exige a utilização de diversos instrumentos para a recolha de dados, obtendo-se e analisando-se diferentes tipos de resultados (Parry, 1997; Patrick, 1992), logo, definir o nível em que uma determinada avaliação se irá desenvolver é essencial para determinar as estratégias a privilegiar na recolha de informação, bem como os participantes a considerar (Lima Santos e Pina Neves, 2004; Lima Santos e Vinha, 2008).

Assim sendo, de acordo com o *Modelo dos Quatro Níveis*, de Donald Kirkpatrick (Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2005; Lima Santos e Pina Neves, 2004; Shepherd e Godwin, 2004), a avaliação da formação pode realizar-se em torno dos seguintes níveis: (i) *reações* – procura avaliar a satisfação imediata dos formandos relativamente à participação na formação; (ii) *aprendizagens* – pretende avaliar as aprendizagens, bem como a respetiva progressão, através da avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos formandos; (iii) *comportamentos* – o objetivo é o de avaliar as consequências da intervenção formativa para o desempenho profissional dos formandos; e (iv) *resultados* – pretende avaliar os efeitos da intervenção formativa na empresa/ organização em que o formando está inserido, identificando resultados concretos e comparando-os com os objetivos previstos.

Resta acrescentar que, em nossa opinião, a avaliação da formação deve ser assumida e concretizada de modo ajustado à realidade que se pretende avaliar, portanto, qualquer que seja o nível em que incide a avaliação, é imprescindível o desenvolvimento de instrumentos e procedimentos adequados e adaptados ao projeto formativo que se pretende avaliar, pois só desse modo é possível aceder às suas características e especificidades e os resultados da avaliação se revestem de real utilidade.

Nesta lógica, parece-nos que o modo de se fazer avaliação da formação se caracteriza por um certo dinamismo e versatilidade, logo, parece só fazer sentido se pautada por um certo esforço de inovação nas suas práticas. É neste sentido que realizamos, ainda, uma incursão pelo domínio da análise estratégica, com o objetivo de adotar e adaptar, para a avaliação da formação profissional, uma das suas ferramentas mais utilizadas – a matriz SWOT.

### 3.2. ADOÇÃO E ADAPTAÇÃO DE REFERENTES DA ANÁLISE ESTRATÉGICA

A nossa reflexão em torno da análise estratégica vai centrar-se num instrumento de análise bastante divulgado no domínio da gestão (Camara e Rodrigues, 2001; Mishra, Anand e Kodali, 2007; Valentin, 2001), instrumento este que se assume como importante e poderoso meio de recolha e análise de informação, se integrado de forma útil e inteligente no processo de gestão da empresa: a matriz SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities e threats*).

Na verdade, a matriz SWOT permite avaliar e relacionar os fatores internos de uma empresa/organização – ou seja, os seus pontos fortes e os seus pontos fracos – com os fatores externos que caracterizam a sua envolvente – leia-se, as oportunidades e as ameaças –, facilitando, assim, a identificação da relevância da sua atuação face às mudanças que ocorrem no mercado e a definição de planos de contingência (Mishra, Anand e Kodali, 2007).

Deste modo, tornando objetivas todas essas informações e realizando o cruzamento das mesmas é possível elaborar uma matriz que permite o desenvolvimento de orientações estratégicas eficazes, intentando ações que ampliem as vantagens competitivas das empresas/organizações no mercado, nomeadamente: (i) explorar oportunidades que potenciem os pontos fortes, (ii) usar os pontos fortes para reduzir a vulnerabilidade a ameaças externas, (iii) aproveitar as oportunidades que per-

mitam minimizar pontos fracos, (iv) definir um plano de contingência que colmate as fraquezas, transformando as ameaças em desafios.

Ora, ainda que com as indispensáveis adaptações, a matriz *SWOT* parece poder constituir-se numa ferramenta bastante útil na avaliação da formação profissional, nomeadamente, num modelo de análise consistente com as necessidades de informação de empresários e gestores.

Assim, e como referimos anteriormente, é no sentido de inovar no modo de fazer avaliação da formação que nos propomos apresentar a *Matriz SWOT adaptada à Avaliação da Formação*. Nesta proposta, a matriz surge enquanto modelo organizador da avaliação da formação, sendo que os seus quadrantes, comparativamente com a matriz tradicional, encontram a seguinte correspondência: (i) *Strengths* – o que correu melhor no projeto de formação, (ii) *Weaknesses* – o que correu pior, (iii) *Opportunities* – oportunidades que resultaram da participação no projeto, (iv) *Threats* – obstáculos/dificuldades na respetiva implementação (Lima Santos e Vinha, 2009; Vinha, 2009).

Em nosso entender, os quadrantes desta matriz permitem objetivar e clarificar a informação, já que se vão constituir nos referentes de base para recolha de informação, bem como nos organizadores e analisadores dos resultados a partilhar com os interessados na avaliação, acrescentando ainda a vantagem de utilizar uma linguagem próxima do domínio da gestão, logo, compreensível e adequada à melhoria estratégica das práticas de gestão, nomeadamente as de gestão da formação.

Acrescente-se que a distinção entre fatores internos e fatores externos é bastante ténue, ao contrário do que se observa na abordagem tradicional, ainda que, para a distribuição da informação pelos quadrantes da matriz se possa assumir que: (i) os fatores internos correspondem ao que correu melhor e ao que correu pior, no que diz respeito ao que estava previsto no modelo de funcionamento e desenvolvimento preconizado para o projeto de formação; e (ii) os fatores externos correspondem às oportunidades e aos obstáculos/dificuldades que não estavam necessariamente previstos, mas que resultaram da implementação desse mesmo modelo de funcionamento e desenvolvimento da intervenção.

Então, organizada desta forma, a informação recolhida oferece um conjunto de pistas de melhoria que representam mais-valias para intervenções análogas no futuro, concretamente: (i) o que se deve manter pelo facto de ter corrido bem; (ii) o que vale a pena corrigir ou, até, rever a sua pertinência, já que foi menos bem conseguido; (iii) que oportunidades foram identificadas e podem ser maximizadas no

futuro; e (iv) que obstáculos/dificuldades poderão constituir-se em desafios a serem explorados na procura de soluções para novos projetos.

#### 4. BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de breve conclusão, e tendo-se perspectivado a formação profissional – no quadro das suas representações, abordagens e discursos – como um espaço privilegiado de comunicação com diversos públicos, parece-nos importante salientar que as práticas de gestão, nomeadamente as de gestão da formação, devem procurar continuamente responder a um triplo desafio, isto é: (a) ajustar-se às necessidades concretas e específicas das empresas, atendendo às motivações e experiências dos seus colaboradores; (b) adaptar-se aos modos específicos de comunicar no contexto sócio-laboral; e (c) monitorizar de forma sistemática os modos e os meios de fazer e de avaliar a formação, na demanda da eficiência e da eficácia das suas práticas, demonstrando a real utilidade destes dois processos indissociáveis.

Assim sendo, as práticas de formação, concretamente as de avaliação da formação, poderão ser continuamente melhoradas se as pessoas forem consideradas parte ativa dos processos em que intervêm, nomeadamente nos processos de formação, sendo atores e autores dos mesmos: deste modo, os resultados serão, certamente, mais úteis e vantajosos para todos os envolvidos, contribuindo para aperfeiçoar e melhor ancorar intervenções análogas no futuro.

Na verdade, só a partir de práticas que contemplem os formandos como aprendizes ativos, autónomos e responsáveis, a formação se constituirá como um meio útil para a construção de projetos individuais e profissionais suscetíveis de valorizar os indivíduos – e, em última instância, de acrescentar um valor único e inimitável aos contextos profissionais em que atuam –, na senda de uma conceção do homem e do trabalho ao serviço do próprio e do desenvolvimento sócio-económico, procurando continuamente o bem-estar, o progresso e o sucesso de cada um e de todos nós.

#### BIBLIOGRAFIA

AMORIM, J. P. (2005). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania – a metamorfose das borboletas*. Lisboa, MTSS/DGERT.

BERNARDES, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas: Situação actual e perspectivas futuras. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 6. [Em linha]. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> [Consultado em 06/04/2009].

CAETANO, A. (2007). A formação profissional e a sua avaliação. In: Caetano, A (Org.). *Avaliação da formação: Estudos em organizações portuguesas*. Lisboa, Livros Horizonte, pp. 9-18.

CAMARA, P. B E RODRIGUES, J. V. (2001). *Humanator 2001: Recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa, Dom Quixote.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa, Educa.

COIMBRA, J. L., PARADA, F. E IMAGINÁRIO, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa, Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

JOBERT, G. (2001). A inteligência no trabalho. In: Carré, P. e Caspar, P. (Eds.). *Traçado das ciências e das técnicas da formação*. Lisboa, Instituto Piaget pp. 223-240.

KIRKPATRICK, D. E KIRKPATRICK, J. (2005). *Evaluating training programs: The four levels* (3<sup>rd</sup> ed.). Williston, Berrett-Koehler.

KNOWLES, M. S. (1995). *Designs for adult learning*. Alexandria. VI, American Society for Training and Development.

KOVÁCS, I. (2003). Inovação organizacional. In: Rodrigues, M. J., Neves, A. e Godinho, M. M. (Eds.). *Para uma política de inovação em Portugal*. Lisboa, Dom Quixote, pp.299-312.

LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle* (3<sup>a</sup> Ed.). Paris, Éditions d'Organisation.

LESNE, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris, Edilig.

LIMA SANTOS, N. E FARIA, L. (1999). Educação e aprendizagem de adultos: Desafios da autoaprendizagem. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, 1, pp. 45-66.

LIMA SANTOS, N. FARIA, L. E RURATO, P. (2000). Educação e aprendizagem de adultos: Avaliação do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem. In: *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 4, 6, pp. 649-656.

LIMA SANTOS, N. E PINA NEVES, S. (2001). O projecto CHANCE – Competências e habilidades adquiridas numa comunidade empresarial. In: Simões, A., Oliveira, A., Vieira, C. M. C., Alcoforado, L., Lima, M. P. e Gaspar, M. F. F. (Eds.). *Modelos e práticas em educação de adultos. Actas das II Jornadas*. Coimbra, NAPFA, pp. 339-357.

LIMA SANTOS, N. E PINA NEVES, S. (2002). Teorias e práticas de concepção, execução e avaliação da formação profissional. In: Veloso, A., Almeida, H., Silva, I. e Keating, J. (Eds.). *Actas do V Simpósio sobre Comportamento Organizacional da Associação Portuguesa de Psicologia*. Braga, Disponível em CD-ROM.

LIMA SANTOS, N. E PINA NEVES, S. (2004). *Avaliação do impacto organizacional de estratégias de consultoria formativa em PME: Da concepção de uma metodologia à reflexão sobre boas práticas*. Leça da Palmeira, Associação Empresarial de Portugal.

LIMA SANTOS, N., PINA NEVES, S. E ANJOS RIBEIRO, C. (2003). *Cadernos PRONACI – O papel das chefias intermédias nas organizações: cenários e desafios*. Leça da Palmeira, AEP-PRONACI.

LIMA SANTOS, N. & VINHA, E. (2008). Referenciais metodológicos para a construção de um questionário de avaliação de um projecto de formação-acção. In: Noronha, A. P., Machado, C., Almeida, L. S., Gonçalves, M., Martins, S. e Ramalho, V. (Eds.). *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga, Psiquilíbrios. Disponível em CD-Rom.

LIMA SANTOS, N. E VINHA, E. (2009). Formação de recém-licenciados em contexto de trabalho: Análise das especificidades e dos resultados de uma abordagem inovadora. In: Silva, B., Almeida, L., Lozano, A. e Uzquiano, M. (Eds.) *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, Universidade do Minho. Disponível em CDRom.

MISHRA, R., ANAND, G. E KODALI, R. (2007). Strengths, weaknesses, opportunities, and threats analysis for frameworks of world-class maintenance. In: *Proceedings of the Institute of Mechanical Engineers – Part B – Engineering Manufacture*, 221, pp. 1198-1208.

MOURA, R. (2007). Aprendizagem ao longo da vida, organizações aprendentes e novas culturas empresariais. In: Oliveira das Neves, A. (Ed.). *Cadernos Sociedade e Trabalho, nº10: Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, pp. 161-173

PARRY, S. B. (1997). *Evaluating the impact of training: A collection of tools and techniques*. Alexandria, American Society of Training Development.

PATRICK, J. (1992). *Training: research and practice*. San Diego, Academic Press Inc.

REBELO, G. (2006). Educação, formação e emprego: Por uma cultura de inovação. In: *Sociedade e Trabalho*, 29, pp. 57-65.

RURATO, P., FARIA, L. E LIMA SANTOS (2000). Educação e formação de adultos: Estudos diferenciais sobre a auto-aprendizagem e o auto-conceito de competência cognitiva. *In: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 4, 6, pp. 639-648.

SHEPHERD, E. E GODWIN, J. (2004). *Assessments through the learning process*. [Em linha]. Disponível em <http://www.questionmark.co.uk/search.aspx> [Consultado em 09/04/2009].

TEJADA FERÁNDIZ, J. E FERRÁNDIZ LAFUENTE, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *In: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2, 9, pp. 1-15.

VALENTIN, E. K. (2001). Swot analysis from a resource-based view. *In: Journal of Marketing Theory and Practice*, pp. 55-68.

VINHA, E. (2009). *Formar para inovar: Um estudo de caso com pequenas e médias empresas (PME) do norte do país*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações, orientada pelo Mestre Nelson Lima Santos e apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa. Porto, Edição da Autora.

VINHA, E. & LIMA SANTOS, N. (2009). Avaliação de resultados e do impacto de um projecto de formação-acção: Do sucesso da intervenção à empregabilidade dos estagiários. *In: Silva, M. C. et al. (Eds.). Actas do X Congresso LusoAfricano Brasileiro de Ciências Sociais – Vol.III.*, pp. 138-150. [Em linha]. Disponível em <http://www.xconglab.ics.uminho.pt/> [Consultado em 07/01/2010].