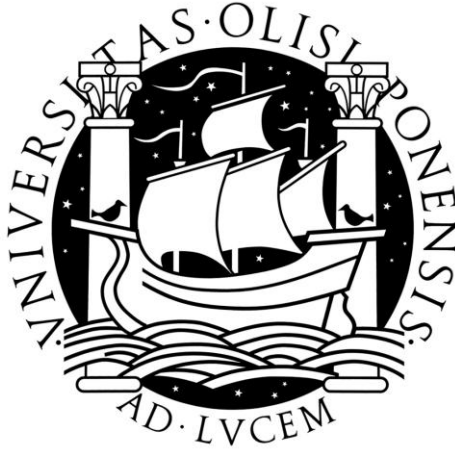


**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO  
EM GRANDES EMPRESAS**

**SITUAÇÃO ACTUAL E PERSPECTIVAS FUTURAS**

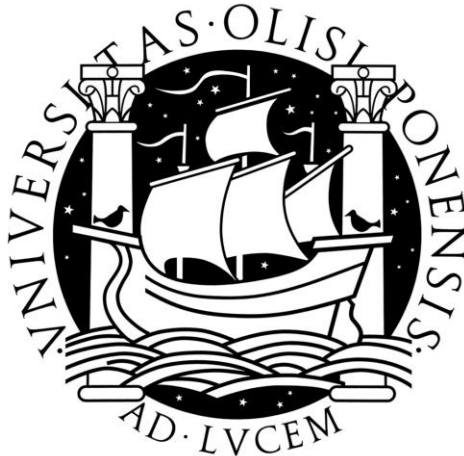
**Alda Cristina Pereira da Costa Bernardes**

**DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO  
(Formação de Adultos)**

2011



**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO  
EM GRANDES EMPRESAS**

**SITUAÇÃO ACTUAL E PERSPECTIVAS FUTURAS**

**Alda Cristina Pereira da Costa Bernardes**

Tese orientada pelo Professor Doutor Rui Canário

**DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO  
(Formação de Adultos)**

2011

Dedico este trabalho ao meu pai por todo o interesse e preocupação / atenção que sempre demonstrou em relação ao meu doutoramento.

## RESUMO

Partindo do conhecimento das motivações e limites da intervenção das grandes empresas na formação dos seus trabalhadores, este estudo visa traçar uma perspectiva da situação da formação nas grandes empresas e dar um contributo crítico para a compreensão das lógicas subjacentes às suas políticas e práticas de formação. Sendo as empresas tidas como um dos principais instrumentos do *crescimento económico* e da *empregabilidade*, importa conhecer o seu envolvimento na formação profissional e o valor que lhe atribuem. Parte-se do princípio de que as situações de formação nas empresas vão para além da formação formal e que há que investigar a acção de outros departamentos, nomeadamente as práticas de organização do trabalho, para além da acção dos departamentos de recursos humanos e da formação, para chegar às diferentes práticas e lógicas de formação. A investigação qualitativa iniciou-se com um estudo exploratório composto de 26 entrevistas a directores de recursos humanos de grandes empresas em Portugal, ao que se seguiu uma fase de aprofundamento no sentido de compreender as políticas e práticas de formação dos trabalhadores a partir de 3 estudos de caso em empresas multinacionais. Da análise dos resultados é possível identificar lógicas de concepção de políticas e práticas de formação que vão desde um modelo de formação tradicional e utilitarista, a um modelo de formação estratégica e orientada para a resolução de problemas, até um modelo de formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores.

**Palavras-chave:** Formação de adultos; Formação nas empresas; Trabalho e formação; Formação estratégica; Formação e desenvolvimento pessoal.



## ABSTRACT

This study is based on the knowledge of the motivations and limitations that large enterprises have in training their workers, and it aims to outline a perspective of the situation of training in large companies and to give a critical contribution to the understanding of the underlying policies and training practices. Since companies are perceived as one of the main instruments of economic growth and employability, it is important to know how they are involved in continuing training and what value they attribute to it. We start from the assumption that training in business situations go beyond formal training and that we must investigate the work of other departments, such as the practices of organizing the work, in addition to the action of human resources departments and training departments, to reach the different logics and practices of training. This qualitative research began with an exploratory study of 26 interviews to human resource directors of large companies in Portugal, which was followed by a phase of deeper analysis of 3 case studies in multinational companies, in order to understand the policies and practices of employee training. From the results of that analysis it is possible to identify different logics and practices of training ranging from a traditional and utilitarian model of training to a training strategic model, oriented to problem solving, or even a model of training oriented to the personal and social development of the workers.

**Key-words:** Adult education; Training in companies; Work and training; Strategic training; Training and Personal Development.





## AGRADECIMENTOS

A concretização desta tese de Doutoramento só foi possível com o apoio de muitas pessoas às quais quero manifestar os meus mais sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, ao Professor Doutor Rui Canário, orientador da tese e autor da ideia da realização deste estudo, agradeço para além dos seus ensinamentos, o incentivo no desenvolvimento deste trabalho, a exigência e rigor, e toda a confiança que sempre depositou em mim.

Às empresas estudos de caso, agradeço à Allianz Portugal, em especial à Dra. Vanda Cruz, à Efacec, em especial ao Dr. José Gama, e à Renault, em especial à Dra. Sílvia Henriques, a oportunidade e o apoio na realização do estudo empírico. Agradeço a todos os entrevistados a sua participação, nomeadamente aos 26 directores de recursos humanos entrevistados aquando do estudo exploratório.

À Professora Doutora Daniela Melaré e ao Dr. Luis Castelo Branco, agradeço a revisão da tese.

Aos Professores Belmiro Cabrito, Natália Alves e António José Almeida, agradeço, igualmente, o apoio e as conversas que muito contribuíram para a reflexão produzida.

Ao Toninho, para além do estímulo e de todo o apoio, agradeço os comentários sempre pertinentes.

Por fim, e não menos importante, aos meus amigos, e à minha família, em particular aos meus pais, agradeço todo o apoio e incentivo para a concretização deste projecto.



RESUMO .....	I
ABSTRACT .....	III
AGRADECIMENTOS .....	V
ÍNDICE .....	VII
ÍNDICE DE QUADROS .....	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS .....	XVII
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	XIX
ÍNDICE DE APÊNDICES .....	XXII
LISTA DE ABREVIATURAS .....	XXIII
INTRODUÇÃO .....	1
<b>CAPÍTULO I – TRABALHO E EDUCAÇÃO: DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS À FORMAÇÃO DOS “RECURSOS HUMANOS” .....</b>	<b>7</b>
Introdução .....	7
1.1. Trabalho, educação e formação num mundo globalizado .....	8
1.1.1. Dos contextos de aprendizagem: educação formal, informal e não-formal .....	22
1.1.2. Da qualificação e competência .....	28
1.2. Da educação formadora a uma formação educativa .....	33
1.2.1. A função emancipadora da educação e da formação .....	43
1.2.2. A função colectiva da formação .....	46
1.3. Da Educação de Adultos à “aprendizagem ao longo da vida” .....	50
1.4. Políticas públicas de educação e formação .....	56

1.5.	Formação e “Recursos Humanos” .....	69
1.5.1.	Perspectiva da teoria do capital humano .....	72
1.5.2.	Perspectiva estratégica da formação .....	74
1.5.3.	Perspectiva da formação pessoal e social.....	78
1.6.	As empresas e a formação.....	80
1.6.1.	Políticas de formação.....	80
1.6.2.	Práticas de formação .....	91
<b>CAPÍTULO II – O OBJECTO DA INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA .....</b>		<b>101</b>
2.1.	Delimitação do objecto de estudo .....	101
2.2.	Justificação do tema .....	104
2.3.	O estado do problema .....	105
2.4.	Objectivos do estudo .....	109
2.5.	Questões orientadoras.....	112
2.6.	Modelos teóricos de base.....	114
2.6.1.	Aprendizagem experiencial.....	115
2.6.2.	Concepção humanista da educação .....	118
2.6.3.	Aprendizagem organizacional .....	119
2.7.	Concepção da pesquisa e da Metodologia dos Estudos de Caso .....	122
2.7.1.	Critérios para a selecção dos casos.....	125
2.7.2.	O protocolo da pesquisa .....	128
2.7.3.	Processo e procedimentos para a recolha de dados .....	130
2.7.3.1.	As Entrevistas. Problemas e estratégias. Registo e condução .....	131
2.7.3.2.	Observação no terreno. Problemas e estratégias. Registo e condução.....	140
2.7.3.3.	Análise documental. Problemas e estratégias. Registo e condução .....	144
2.7.4.	Tratamento dos dados .....	151
2.7.4.1.	Análise de conteúdo das entrevistas .....	152
2.7.4.2.	Procedimentos de codificação .....	161
2.7.5.	Procedimentos para a avaliação da qualidade do estudo.....	162

2.7.6. Reflexões sobre o trabalho de campo (problemas, erros, escolhas, dificuldades) 163

<b>CAPÍTULO III – FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHADORES NAS GRANDES EMPRESAS. ESTUDOS DE CASO</b> .....	167
Introdução .....	167
<b>3.1. Empresa ALLIANZ: Da estratégia da empresa à formação estratégica</b> .....	172
3.1.1. História e evolução da empresa .....	172
3.1.2. Os trabalhadores .....	175
3.1.3. Política de formação e desenvolvimento dos trabalhadores.....	180
3.1.4. Manual de acolhimento .....	185
3.1.5. O planeamento e a organização da formação.....	188
3.1.5.1. A análise de necessidades de formação .....	189
3.1.5.2. A oferta de formação .....	194
3.1.5.3. Práticas de aprendizagem informal e não-formal .....	201
3.1.5.4. Promoção do desenvolvimento pessoal e social .....	208
3.1.5.5. Os destinatários .....	215
3.1.5.6. Os recursos humanos afectos.....	221
3.1.6. Execução da formação .....	226
3.1.7. O acompanhamento e a avaliação da formação .....	235
3.1.7.1. Procedimentos e práticas de controlo das diversas fases da avaliação.....	235
3.1.7.2. Análise dos resultados da formação .....	237
3.1.8. Formação na Allianz: Síntese conclusiva .....	240
<b>3.2. Empresa EFACEC: Gerar e partilhar conhecimentos e ideias</b> .....	245
3.2.1. História e evolução da empresa .....	245
3.2.2. Os trabalhadores.....	248
3.2.3. Política de formação e desenvolvimento dos trabalhadores.....	252
3.2.4. Manual de acolhimento .....	256
3.2.5. O planeamento e a organização da formação.....	260
3.2.5.1. A análise de necessidades de formação .....	260

3.2.5.2. A oferta de formação .....	265
3.2.5.3. Práticas de aprendizagem informal e não-formal .....	271
3.2.5.4. Promoção do desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores ....	281
3.2.5.5. Os destinatários .....	286
3.2.5.6. Os recursos humanos afectos à formação e desenvolvimento .....	291
3.2.6. A execução da formação .....	293
3.2.7. O acompanhamento e a avaliação da formação .....	299
3.2.7.1. Procedimentos e práticas de controlo das diversas fases da avaliação.....	299
3.2.7.2. Análise dos resultados da formação.....	302
3.2.8. Formação na Efacec: Síntese conclusiva .....	303
<b>3.3. Empresa RENAULT: A empresa como um conjunto de recursos formativos .....</b>	<b>308</b>
3.3.1. História e evolução da empresa .....	308
3.3.2. Os trabalhadores.....	310
3.3.3. Política de formação e desenvolvimento dos trabalhadores.....	314
3.3.4. Manual de Acolhimento.....	315
3.3.5. O planeamento e a organização da formação.....	317
3.3.5.1. A análise de necessidades de formação .....	318
3.3.5.2. A oferta de formação .....	327
3.3.5.3. Práticas de aprendizagem informal e não-formal .....	335
3.3.5.4. Promoção do desenvolvimento pessoal e social .....	347
3.3.5.5. Os destinatários .....	349
3.3.5.6. Os recursos humanos afectos à formação.....	354
3.3.6. A execução da formação .....	357
3.3.7. O acompanhamento e a avaliação da formação .....	366
3.3.7.1. Procedimentos e práticas de controlo das diversas fases da avaliação.....	366
3.3.7.2. Análise dos resultados da formação.....	368
3.3.8. Formação na Renault: Síntese conclusiva.....	369

<b>CAPÍTULO IV – PERSPECTIVA SOBRE A SITUAÇÃO ACTUAL DA FORMAÇÃO NAS GRANDES EMPRESAS</b> .....	375
Introdução .....	375
4.1. A educação e a formação subordinadas ao desenvolvimento económico .....	384
4.2. As empresas multinacionais e a Formação: um panorama diferenciador .....	390
4.3. Das lógicas de Formação nas empresas.....	399
4.3.1. A lógica do modelo tradicional e utilitarista de formação .....	404
4.3.2. A lógica da formação estratégica orientada para a resolução de problemas ....	406
4.3.3. A lógica da formação para o desenvolvimento pessoal e social .....	410
<b>CONCLUSÕES E PISTAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS</b> .....	417
<b>ALGUMAS RECOMENDAÇÕES</b> .....	425
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	431
<b>APÊNDICES</b> .....	451





## ÍNDICE DE QUADROS

---

Quadro 1: Elementos comuns na literatura de HRD .....	71
Quadro 2: Inquérito ao Impacto das Acções de Formação Profissional nas Empresas 2005- 2007.....	108
Quadro 3: Entrevistas realizadas na Allianz .....	139
Quadro 4: Entrevistas realizadas na Efacec.....	140
Quadro 5: Entrevistas realizadas na Renault .....	140
Quadro 6: Registos de observações realizadas na Allianz.....	142
Quadro 7: Registos de observações realizadas na Efacec .....	144
Quadro 8: Registos de observações realizadas na Renault.....	144
Quadro 9: Evidências pedidas e disponibilizadas pelas empresas.....	146
Quadro 10: Documentos para análise na Allianz .....	147
Quadro 11: Documentos para análise na Efacec.....	148
Quadro 12: Documentos para análise na Renault .....	149
Quadro 13: Relação entre a metodologia, o tipo de dados recolhidos e os métodos de análise a usar .....	152
Quadro 14: Categorias e subcategorias para “Políticas de Formação” .....	155
Quadro 15: Categorias e subcategor. para “Práticas de Formação organizadas pela área de RH” .....	156
Quadro 16: Categorias e subcateg. para “Práticas de Formação organizadas por outras Direcções” .....	157
Quadro 17: Categorias e subcategorias para “Perspectiva futura da Formação” .....	158
Quadro 18: Estrutura de codificação das entrevistas.....	161

Quadro 19: Estrutura de codificação das observações realizadas .....	162
Quadro 20: Estrutura de codificação dos documentos analisados .....	162
Quadro 21: Distribuição dos efectivos por categoria profissional segundo o género.....	177
Quadro 22: Norma interna sobre Branqueamento de Capitais .....	180
Quadro 23: “O que a Allianz se compromete a fazer”, Allianz.....	186
Quadro 24: “O que a empresa espera do trabalhador, Allianz .....	187
Quadro 25: Fontes de “Identificação de Necessidades de Formação” por área de formação ...	195
Quadro 26: Previsão de formação para 2008.....	197
Quadro 27: Formação técnica e de produto (Observação).....	198
Quadro 28: Acções de formação Internas e Externas por Área de Formação, Allianz .....	200
Quadro 29: Revista interna <i>Actual RH</i> (excerto de análise de documento), Allianz.....	204
Quadro 30: Portal de <i>Intranet</i> (Análise de documento).....	205
Quadro 31: Curso <i>e-learning</i> “Diversidade” (Análise de documento), Allianz .....	212
Quadro 32: Taxa de cobertura da formação por grupos profissionais, Allianz .....	217
Quadro 33: Distribuição das horas de formação por grupo profissional, Allianz .....	218
Quadro 34: Funções do órgão PDO (Análise de documento) .....	222
Quadro 35: Competências da PDO no âmbito da formação, Allianz .....	223
Quadro 36: Acção de Formação sobre Branqueamento de Capitais (Observação), Allianz .....	224
Quadro 37: Taxa de Cobertura anual em formação.....	228
Quadro 38: Nº Horas de formação por trabalhador, Allianz.....	229
Quadro 39: Custo médio por trabalhador (Eur.) .....	233

Quadro 40: Distribuição dos custos por tipo de formação (em milhares de Eur.) .....	234
Quadro 41: Avaliação de conhecimentos da acção de formação <i>Branqueamento de Capitais</i> .....	236
Quadro 42: Distribuição dos efectivos por categoria profissional segundo o género, Efacec ....	249
Quadro 43: “Diagnóstico de Necessidades de Formação” na Efacec.....	261
Quadro 44: Oferta Anual de Cursos na empresa .....	266
Quadro 45: Duração dos cursos, Efacec .....	268
Quadro 46: Cartaz apelando à participação dos trabalhadores em projecto.....	274
Quadro 47: Informações e dados na <i>Intranet</i> , acessíveis aos trabalhadores.....	278
Quadro 48: Apoio à “formação executiva” .....	285
Quadro 49: Taxa de cobertura da formação por grupos profissionais, Efacec.....	287
Quadro 50: Distribuição das horas de formação por grupo profissional .....	289
Quadro 51: Duração em número de horas das acções internas e externas.....	290
Quadro 52: Volume de formação realizada por Área de formação .....	295
Quadro 53: Nº de horas de formação/ trabalhador .....	297
Quadro 54: Tipos de avaliação da formação na Efacec .....	299
Quadro 55: Fases da “avaliação da formação” na Efacec.....	300
Quadro 56: Áreas de trabalho e trabalhadores contemplados no Comité Carreiras, Renault....	323
Quadro 57: Origem da “Identificação de Necessidades de Formação” por área de formação, Renault.....	329
Quadro 58: Previsão de formação para 2009 Total RRG.....	334
Quadro 59: <i>Intranet</i> no posto de trabalho de um <i>Cotech</i> (Observação) .....	337

Quadro 60: Reflexão sobre a entrevista a um director de filial (DREN01).....	338
Quadro 61: Partilha de informação (Observação).....	340
Quadro 62: Ponto de Encontro Qualidade (Observação), Renault .....	340
Quadro 63: Organização do trabalho (Observação) .....	343
Quadro 64: Documento e procedimento “Caderno Standards da Actividade e Métodos” .....	344
Quadro 65: Prémios atribuídos por conclusão de curso (2009) .....	347
Quadro 66: Taxa de cobertura da formação por grupos profissionais (Telheiras 2008) .....	351
Quadro 67: Acção de formação “Renault Minuto” (Observação), Renault .....	355
Quadro 68: Evidências de descentralização da formação .....	356
Quadro 69: Taxa de execução física da formação (2008), Renault .....	358
Quadro 70: Taxa de cobertura da formação nos últimos anos.....	360
Quadro 71: Nº Horas de formação por trabalhador.....	360
Quadro 72: Evolução dos custos com pessoal e com formação .....	365
Quadro 73: Desvio face ao orçamento (2008).....	365
Quadro 74: Taxa de devolução dos questionários (2008), Renault .....	368
Quadro 75: Comparação das 3 empresas multinacionais .....	378
Quadro 76: Lógicas de formação nas grandes empresas .....	403

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1: Exemplo Norte-americano de ordenação das competências. ....	32
Figura 2: Relação entre estratégia organizacional e formação .....	88
Figura 3: Fluxograma do Processo de Formação, Allianz .....	184
Figura 4: “Política dos recursos Humanos”, Efacec .....	255



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

Gráfico 1: Repartição de efectivos por grupo funcional, Allianz .....	176
Gráfico 2: Estrutura etária, Allianz.....	176
Gráfico 3: Repartição segundo o género, Allianz .....	177
Gráfico 4: Antiguidade nas empresas do grupo, Allianz .....	178
Gráfico 5: Habilitações dos trabalhadores, Allianz .....	179
Gráfico 6: Fontes de Identificação de Necessidades, Allianz .....	190
Gráfico 7: Distribuição das acções de formação a realizar em 2008 .....	196
Gráfico 8: Participantes no total de acções .....	218
Gráfico 9: Participantes em acções internas e externas por grupo de trabalhadores, Allianz .....	219
Gráfico 10: Duração em Número de Horas das acções internas e externas, Allianz.....	220
Gráfico 11: Horas não trabalhadas por formação .....	221
Gráfico 12: Evolução do N° total de Participantes e N° Horas de formação .....	228
Gráfico 13: N° total de acções internas e externas .....	229
Gráfico 14: Evolução do nº de acções por escalões de duração, Allianz .....	230
Gráfico 15: Formação executada em <i>B-Learning</i> , Allianz.....	231
Gráfico 16: Custos de formação, Allianz.....	232
Gráfico 17: Custo médio por trabalhador (Eur.).....	233
Gráfico 18: “Resultados da Avaliação da Eficácia” .....	237
Gráfico 19: Habilitações nas empresas do grupo, Efacec .....	248
Gráfico 20: Repartição de efectivos .....	249

Gráfico 21: Estrutura etária, Efacec .....	250
Gráfico 22: Antiguidade nas empresas do grupo .....	251
Gráfico 23: Acções previstas para 2008-2009, Efacec .....	268
Gráfico 24: Cursos “de oferta” e cursos a realizar por área de formação, Efacec .....	269
Gráfico 25: Participantes no total de acções .....	288
Gráfico 26: Participantes em acções internas e externas em 2008 .....	290
Gráfico 27: Horas não trabalhadas por Formação, Efacec.....	291
Gráfico 28: N° de horas de formação realizada.....	295
Gráfico 29: N° total de acções internas e externas, Efacec.....	296
Gráfico 30: Evolução do n° de acções por escalões de duração .....	297
Gráfico 31: Custos de formação.....	298
Gráfico 32: Resultados da avaliação da reacção dos participantes, Efacec .....	302
Gráfico 33: Total de trabalhadores disponíveis em 2008, Renault.....	310
Gráfico 34: Tipo de vínculo à empresa .....	311
Gráfico 35: Estrutura etária, Renault.....	311
Gráfico 36: Antiguidade na empresa, Renault.....	312
Gráfico 37: Distribuição dos trabalhadores por género 2008 .....	312
Gráfico 38: Habilitações nas empresas do grupo (N° de trabalhadores), Renault .....	313
Gráfico 39: Origem da Análise de Necessidades.....	320
Gráfico 40: N° de pessoas inscritas pelas diferentes áreas ( <i>e-learning</i> ) .....	333
Gráfico 41: Distribuição do n° de participantes previstos para 2009.....	333



Gráfico 42: Trabalhadores, Participantes e Horas em Telheiras (2008) por grupo profissional ..	349
Gráfico 43: % de Participantes por área de formação em Telheiras (2008) .....	350
Gráfico 44: Participantes por género (2008), Renault.....	353
Gráfico 45: N° de Horas e N° de Participantes .....	358
Gráfico 46: Distribuição da formação realizada, por área de formação (2008), Renault .....	361
Gráfico 47: Distribuição dos tipos de formação (2008) .....	362
Gráfico 48: Distribuição da formação interna e externa .....	363
Gráfico 49: Evolução dos custos com formação .....	364

1. Guião da entrevista exploratória
2. Lista de empresas para Estudo Exploratório
3. Análise de Conteúdo das Entrevistas Exploratórias
4. Relatórios das Entrevistas Exploratórias
5. Relatório elaborado no 1º ano do PhD – Estudo Exploratório
6. Protocolos dos Estudos de Caso
7. Guiões das Entrevistas dos Estudos de Caso
8. Entrevistas transcritas da Allianz
9. Entrevistas transcritas da Efacec
10. Entrevistas transcritas da Renault
11. Registos de Observações na Allianz
12. Registos de Observações na Efacec
13. Registos de Observações na Renault
14. Análise crítica de documentos da Allianz
15. Análise crítica de documentos da Efacec
16. Análise crítica de documentos da Renault
17. Análise de Conteúdo das Entrevistas da Allianz
18. Análise de Conteúdo das Entrevistas da Efacec
19. Análise de Conteúdo das Entrevistas da Renault
20. Relatórios dos três Estudo de Caso entregues nas empresas

## LISTA DE ABREVIATURAS

---

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação  
AVES – Projecto no âmbito o sistema da Qualidade que visa a diminuição de erros na reparação automóvel  
CARTECH – Bate-chapas (Renault)  
COTECH – Mecânico especialista (Renault)  
CNO – Centro Novas Oportunidades  
CEDEFOP - Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional  
DALZ01 – Quadro ou Director da Allianz (entrevistado nº 1)  
DEFA– Quadro ou Director da Efacec (entrevistado)  
Demi-COTECH – Mecânico semi-especializado (Renault)  
DGERT – Direcção Geral do Emprego e Relações do Trabalho  
DOCALZ01- Análise Crítica ao Documento Allianz (neste caso, nº 1)  
DOCEFA01- Análise Crítica ao Documento Efacec (neste caso, nº 1)  
DOCREN01- Análise Crítica ao Documento Renault (neste caso, nº 1)  
DP – Direcção de Pessoas  
DREN – Quadro ou Director da Renault (entrevistado)  
DRH- Direcção de recursos Humanos  
FALZ01– Formação da Allianz (Entrevistado nº 1)  
FEF - Fundação Europeia para a Formação  
FEFA – Formação da Efacec (Entrevistado)  
FREN – Formação da Renault (Entrevistado)  
FSE – Fundo Social Europeu  
F2K – Sistema de formação a distância gerido pelo IFA  
GERH – Gestão Estratégica de Recursos Humanos  
HRD – Desenvolvimento de Recursos Humanos  
HRM – Human Resources Management/ Gestão de Recursos Humanos  
IDI – Projectos de Investigação, Desenvolvimento e Inovação  
IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional  
IFA – Instituto de Formação Automóvel (antigo Instituto de Formação Renault)  
ISP – Instituto de Seguros de Portugal (autoridade oficial portuguesa de regulação e supervisão da actividade seguradora e resseguradora)  
I&D – Investigação e Desenvolvimento  
LMS - Um sistema de gestão da formação, inserido na *Intranet* que permite o acesso a cursos e em que ficam registados os dados dos utilizadores  
MPR – Trabalhadores do Armazém (Renault)  
MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social  
OBSALZ04 – Documento de Observação aquando da pesquisa empírica (Observação Allianz nº 4)  
OBSEFA04 – Documento de Observação aquando da pesquisa empírica (Observação Efacec nº 4)  
OBSREN04 – Documento de Observação aquando da pesquisa empírica (Observação Renault nº 4)  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
PALZ01 – Participante em formação da Allianz (Entrevistado nº 1)  
PDO – Planeamento e Desenvolvimento Organizacional  
PEFA01 – Participante em formação da Efacec (Entrevistado nº 1)  
PEQ – Ponto de Encontro Qualidade  
PER4V2 – Plano de Excelência Renault na fase nº 4 e na versão 2 deste projecto que visa a melhoria dos serviços de pós-venda no seguimento do processo desde a recepção até à entrega do veículo  
PME – Pequena e Média Empresa  
POPH – Plano Operacional do Potencial Humano  
PREN01 – Participante em formação da Renault (Entrevistado nº 1)  
QREN – Quadro de Referência Estratégica Nacional  
QCA – Quadro Comunitário de Apoio  
RH – Recursos Humanos  
RP – Renault Portugal  
RRG – Renault  
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências  
SNQ - Sistema Nacional de Qualificações  
UE – União Europeia  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
URA – Unidade de Reparação Automóvel (R. Minuto, Mecânica e Carroçaria)



## INTRODUÇÃO

No âmbito do projecto de investigação no qual se insere este estudo, a problemática centra-se nas políticas, nos princípios e lógicas de acção que se consubstanciam em práticas e estratégias de formação e desenvolvimento que são levadas a efeito no seio das grandes empresas em Portugal. A abordagem do estudo enquadra-se no âmbito das Ciências da Educação, e especificamente, na temática da Educação e Formação de Adultos. Tratando-se da formação de pessoas adultas que, neste caso, se encontram empregadas, abordar-se-á a problemática de toda a formação que lhes é proporcionada pelas empresas empregadoras.

A investigação parte de um estudo exploratório que decorreu em diferentes tipos de grandes empresas, para chegar à realização de três estudos de caso, a partir de uma amostra intencional de grandes empresas multinacionais. Sendo as empresas diferentes em função da sua história, da sua cultura, da sua origem e até da sua localização, no estudo exploratório percebeu-se que quando uma empresa elabora a sua política de formação, o faz a partir de especificidades internas, da sua história ou da situação actual e em função das transformações do trabalho que nela se operam.

Através de uma análise das lógicas subjacentes às políticas e actividades de formação nestas diferentes empresas, este estudo visa fornecer um panorama mais completo embora, obviamente, ainda parcial do estado da formação dos trabalhadores na actual situação das empresas. Na medida em que procura descrever o modo como os grandes empregadores estão a responder aos desafios colocados pelas novas realidades da economia internacional, particularmente no âmbito de um regime regulador que se tem vindo a pautar por princípios neoliberais, este estudo reveste-se de actualidade e de pertinência científica. A perspectiva adoptada é a da relação trabalho-educação e não a da educação-trabalho, na medida em que é a dimensão do trabalho, e a dimensão educativa do trabalho, que é central.

Partindo do princípio de que as empresas têm um papel a desempenhar na elevação dos níveis da educação e de formação dos seus trabalhadores, a concepção do trabalho como princípio educativo, associando-o a uma visão humanista e não necessariamente apenas à ideia de trabalho, é a perspectiva na qual situamos este estudo. Interessa, pois, a actividade de trabalho e circulação de saberes e de valores nas suas dimensões macro e micro. Por outro lado, a abordagem das políticas e práticas de formação deve englobar uma dimensão qualitativa que vai para além da dimensão quantitativa, geralmente mais conhecida. Em termos qualitativos, podem considerar-se as estratégias de formação, os conteúdos, os métodos ou as técnicas, contudo, são as políticas de formação que permitem compreender a visão da empresa face à

formação e ao desenvolvimento dos seus trabalhadores. Entende-se que a formação deve transcender a formação orientada para a tarefa assente em conteúdos de ordem meramente técnica ou funcional. Importa conhecer as políticas, as lógicas e as orientações de formação e desenvolvimento e não apenas o número de horas de formação por trabalhador ou sequer o volume de formação de uma empresa. Para conhecer as políticas, impõe-se, pois, analisar o planeamento que é realizado e os recursos afectos à formação que é promovida aos diferentes destinatários, relacionando-os com as oportunidades que a empresa possibilita, seja em tipo de formação (interna, externa), seja em modalidades de formação (formal, informal) ou tipo de cursos (visando competências técnicas e específicas *versus* competências “de banda larga”<sup>1</sup>).

Para o estudo das práticas de formação, o conceito de “formação” remete no âmbito desta pesquisa, para uma concepção alargada que não se circunscreve às situações de formação formal, nem se limita à acção estrita dos departamentos de formação e que está longe de remeter para um conjunto de acções de formação realizadas numa lógica parcelar. Por outro lado, refere-se ao facto de este se inscrever numa dimensão e abrangência muito mais vastos do que a formação que visa a aquisição de conteúdos imediatamente relacionados com o trabalho. A perspectiva do desenvolvimento, aqui entendida, visa priorizar a realização do ser humano enquanto tal e não enquanto meio de produção. Importa, pois, conhecer as políticas e práticas de formação e desenvolvimento dos trabalhadores, na sua dimensão profissional e enquanto activos ao serviço do capital, mas igualmente, na dimensão pessoal e social do seu desenvolvimento.

Considerando a importância do controlo da atitude e comportamento dos trabalhadores, é interessante questionar o tipo de formação que é proporcionada pelas empresas. Se são conhecimentos especificamente relacionados com as ferramentas de trabalho, a empresa e a cultura empresarial, ou se serão conhecimentos gerais, úteis para o indivíduo no sentido geral da sua vida, mesmo fora do contexto da empresa. Partindo-se do princípio de que se as empresas têm interesse em realizar a formação dos trabalhadores, a mesma pode enquadrar-se numa perspectiva do seu desenvolvimento global, adoptando princípios da educação, buscando competências amplas e transversais e considerando o saber em toda a sua extensão. Poderão, assim, contribuir para uma vida melhor, mais saudável e respeitável, em todos os segmentos da sociedade. Através da acção social dos seus formadores e trabalhadores participantes, as empresas e a sociedade poderão vir a colher os frutos como produto final de uma sociedade mais humanizada, com modelos de vida mais digna, mais feliz e mais respeitável entre os seus cidadãos. No modelo de educação e formação tradicional, ao contrário, os participantes tendem a

---

<sup>1</sup> A expressão “banda larga” é aqui usada no sentido dos conhecimentos básicos e gerais, transversais, e da capacidade de mobilizar os recursos adequados em diferentes situações, por oposição a uma formação que visa a especialização.

ser considerados seres passivos perante os acontecimentos, subordinando-se a outros que se imponham e que sobre eles mostrem poder.

Tendo em conta, pois, o ponto de vista aqui adoptado, entende-se que a formação dos trabalhadores pode não remeter apenas para conteúdos de ordem técnica que visam o desenvolvimento de competências específicas ligadas ao trabalho e às tarefas, numa lógica instrumental, sem que considere o desenvolvimento do trabalhador, enquanto pessoa, como um todo. A formação deverá orientar-se por valores abrangentes e universais assumindo uma dimensão educativa, e na medida em que os trabalhadores se vão apropriando e mobilizando novos valores éticos, culturais e sociais, como consequência, repercutir-se-ão os seus efeitos ao nível do trabalho e na realidade organizacional.

Tentaremos, necessariamente, como já referido, de modo limitado e parcial, dar a conhecer diferentes perspectivas de empresas que são representativas, organizando a tese em quatro capítulos. No primeiro capítulo, aborda-se a problemática da *educação* e da *formação*, na perspectiva da sua evolução e das diferentes interpretações que têm assumido os conceitos, desde a *educação de adultos*, à *formação dos recursos humanos*. Partindo de uma abordagem actual sobre o que representam as relações da educação, da formação e do trabalho num mundo globalizado, discutem-se as problemáticas da educação e da formação. Da educação de adultos ao conceito de *aprendizagem ao longo da vida* e à perspectiva das políticas públicas, faz-se uma incursão pelo conceito de educação *formadora*, entendida na sua mais vasta abrangência de desenvolvimento integral do indivíduo, e discute-se a formação com uma dimensão educativa que deve pautar toda a formação de âmbito profissional. Nesta perspectiva, assumem particular relevância a função emancipadora que desenvolve o indivíduo no sentido da sua capacidade de pensar e agir sobre as situações, e a função colectiva da formação, já que no contexto da formação profissional, o objectivo é o de empreender mudanças ao nível do trabalho. Na abordagem à formação contínua no contexto das grandes empresas problematiza-se quer a relação *formação* e *recursos humanos*, considerando várias perspectivas que podem existir de acordo com diferentes estratégias empresariais, quer a relação das empresas com a formação dos seus trabalhadores, através das políticas e das práticas que nelas se podem encontrar.

O segundo capítulo é dedicado ao objecto da investigação e à metodologia da pesquisa. Este capítulo irá fornecer informações sobre o processo da investigação, e sobre a estrutura analítica e a metodologia para esta pesquisa. Apresenta-se o estado do problema e defende-se que, no nosso país, a investigação produzida não é ainda suficiente para caracterizar todas as práticas emergentes de formação e desenvolvimento, levadas a cabo pelas empresas. Como tal, os objectivos do estudo prendem-se com o conhecer as políticas e práticas de formação e

desenvolvimento, analisando as que dão continuidade às iniciativas e a uma maior participação dos indivíduos, as que criam sinergias entre o desenvolvimento individual e o colectivo, e as que vão para além da formação específica, orientada para a tarefa. Delimita-se o estudo a uma abordagem qualitativa e não a aspectos meramente quantitativos da formação nas empresas. Definem-se as questões orientadoras que emergem de um conjunto de situações a problematizar e que serviram de base aos temas abordados nas entrevistas. A metodologia de estudo de caso baseou-se na triangulação dos dados recolhidos a partir de entrevistas, de observações no terreno e de análise documental. Depois de se discutirem os critérios para a selecção dos casos, apresenta-se o protocolo elaborado e enviado às empresas, bem como o processo e procedimentos para a recolha dos dados. Sobre o tratamento dos dados, é referido o trabalho de análise de conteúdo das entrevistas e a codificação do material recolhido. Discutem-se procedimentos seguidos para a validade do estudo, e procede-se a reflexões sobre a pesquisa empírica.

O terceiro capítulo é dedicado à pesquisa empírica. Antes de se caracterizar a formação das empresas estudos de caso, numa introdução, apresentam-se os resultados do estudo exploratório em que, para além das questões metodológicas, se faz a análise e interpretação dos dados. A apresentação de cada empresa estudo de caso inicia-se com dados sobre a sua história e evolução e uma caracterização dos trabalhadores, para depois se passar a apresentar a formação organizando a informação em torno de três grandes dimensões: a empresa e os trabalhadores, a análise das políticas e dispositivos de formação, e a oferta de formação. Apresentam-se as perspectivas para o futuro da formação, e de acordo com o material recolhido, é identificado um conjunto de pontos críticos que devem ser considerados.

O quarto capítulo, dedicado à análise e interpretação dos dados, inicia-se com um resumo dos estudos de caso para numa perspectiva macro sustentarmos a abordagem sugerida pela literatura que configura um cenário de subordinação da educação e formação ao sistema económico e produtivo. Sugere-se a existência de factores diferenciadores no panorama da formação nas empresas multinacionais, e reconhecem-se profundas diferenças nas lógicas de concepção da formação. Apresentam-se as conclusões e sugestões para futuras pesquisas, além de um conjunto de recomendações que são enunciadas. Os apêndices incluem todo o material que foi construído para o âmbito desta pesquisa.

Do ponto de vista pessoal, a grande motivação para a realização deste estudo é a convicção de que a educação é um instrumento que conduz à integridade humana e nos torna pessoas melhores, que nos conduz no sentido da compreensão dos sistemas sociais e das relações com os outros, que nos prepara, enfim, para responder às exigências da vida. Por outro



lado, o que nos motiva e interessa decorre de uma construção contínua da pessoa, a várias dimensões, que inclui as aptidões mas também a capacidade de discernir e de agir, um maior auto-domínio e a tomada de consciência de nós próprios e do meio que nos envolve.

Do ponto de vista social, desde logo, foi muito enriquecedor o facto de, enquanto profissional da área, ter tido a oportunidade de contactar com um leque tão vasto de empresas e de pontos de vista ideologicamente tão díspares para as várias matérias abordadas. Das empresas que ainda consideram a formação como um custo às que a vêem como um investimento, das que promovem formação técnica e específica, às que já apostam numa formação nos domínios pessoal e social, das empresas que consideram que a responsabilidade da formação deve caber aos trabalhadores, às que se julgam responsáveis pelo desenvolvimento dos seus trabalhadores, vai todo um campo de opiniões que por si só abrem o debate e permitem problematizar as várias perspectivas.

De um ponto de vista científico, é de salientar um aspecto paradoxal relacionado com o campo da investigação que, simultaneamente, constituiu uma dificuldade e um desafio. Enquadrado na área das Ciências da Educação, este estudo considera as perspectivas e o corpo teórico da Educação de Adultos. No entanto, tratando-se de uma pesquisa que visa o conhecimento do mundo das empresas e nestas, sendo a área de Recursos Humanos a que exerce o controlo da formação, houve que considerar a literatura dessa matéria já que é ela que apoia as decisões de muitos gestores. Na medida em que a formação intervém sobre os trabalhadores, é incontornável o facto de nas empresas fazer parte integrante da gestão dos recursos humanos. Neste cenário pluridisciplinar, tornou-se necessário confrontar e, por vezes, integrar as perspectivas inerentes à Gestão de Recursos Humanos e às Ciências da Educação, sendo que, sem as Ciências da Educação, não seria possível o desenvolvimento do sentido crítico das lógicas subjacentes às políticas de formação, enquanto subsidiárias da educação. Como considerou Mialaret (1999, p.95) as Ciências da Educação assumem o papel de explicação, de justificação, de elemento de progressão e contribuem para a tomada em consideração de todos os factores que podem acontecer nas situações de educação.

Numa época em que nas diversas vias de educação-formação, as empresas se constituem como operadores do Sistema Nacional de Qualificações, esperamos, igualmente, com este estudo, conseguir dar um contributo para a investigação das Ciências da Educação no seio das empresas, dado o restrito desenvolvimento da Educação de Adultos no contexto empresarial.



## **CAPÍTULO I – TRABALHO E EDUCAÇÃO: DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS À FORMAÇÃO DOS “RECURSOS HUMANOS”**

### ***Introdução***

Nos pontos seguintes problematizam-se as questões relacionadas com o trabalho, com a formação e com a educação, desde a perspectiva da educação de adultos até à da gestão e da gestão de *recursos humanos* e da formação nas empresas. Depois de abordar as questões do trabalho e a sua relação com a educação e a formação, na abordagem sobre as problemáticas da educação e da formação, far-se-á uma referência à Educação de Adultos encarada como um processo histórico e baseada num projecto de sociedade, e ao actual conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, assente em dinâmicas de funcionalidade e de racionalidade económica. As políticas públicas de educação estão hoje minadas por uma série de discursos de acordo com o quadro hegemónico em que se assiste à subordinação do mundo humano ao mundo do mercado. Pretende-se ainda problematizar as questões semânticas da educação e da formação e defender que se a educação é formadora no sentido de formar o indivíduo para a vida, a formação pode também conter uma abordagem educativa, se pensarmos a formação não apenas como conteúdos, mas como método, como forma e como processo educativo. Por isto se traz à discussão a referência à função emancipadora e função colectiva da educação e da formação, mais do que apenas a alusão aos conteúdos. Importa problematizar como apreender colectivamente o conhecimento, aprender e ensinar uns aos outros mais do que desenvolver competências num processo de individualização. Impõe-se identificar, reconhecer e analisar não apenas os saberes escolares ou científicos, formalizados, mas também os saberes que são produzidos na actividade de trabalho e em outras experiências de vida. Assim, tal como Méhaut (2009, p.170), nós não estamos focalizados nas concepções clássicas de formação, nas situações de formação bem identificadas, formais e que se medem, mas antes num alargamento da noção de formação pelo que nos situamos numa recomposição na forma de abordar a questão na empresa. A perspectiva é a de que ainda que as políticas de educação possam, de alguma maneira, estar articuladas com as políticas de desenvolvimento económico e com as políticas de emprego e de formação, a elas não devem subordinar-se. Neste sentido, a abordagem será a da relação trabalho e educação e não a perspectiva de educação e trabalho, já que a centralidade se encontra na dimensão educativa do trabalho. Importa compreender até que ponto o exercício do trabalho pode ser educativo no sentido da formação da mente e do carácter, quer pelo sistema de valores nos quais o trabalhador está imerso e se move e que o vão moldando, quer pelas metodologias e conteúdos de trabalho que conduzem ao gosto por

aprender, que apelam à inovação e iniciativa, a um espírito crítico e empreendedor, à apetência pela cultura e pelo multiculturalismo, ao domínio de outros idiomas, às capacidades de comunicação e de relação com os outros, e ao entendimento de um mundo mais justo, solidário e responsável.

### **1.1. Trabalho, educação e formação num mundo globalizado**

O tipo de educação vocacional em que estou interessado não é o que 'adaptará' os trabalhadores ao regime industrial existente... mas aquele capaz de alterar o regime industrial existente e, em última análise, transformá-lo.

Dewey (1915, citado por Hursh, 2006, p.155)

Impõe-se clarificar que não é indiferente a referência à relação educação e trabalho ou à relação trabalho e educação. A abordagem à relação trabalho, educação e formação, é intencional e surge alinhada com a perspectiva de Mészáros (2005), em que o papel da educação nas sociedades capitalistas é estratégico e vital, justamente pelo papel que a educação pode desempenhar na superação do capital, ou seja, da construção de uma sociedade não mais determinada pelas necessidades da produção de mercadorias, do lucro, ou da exploração alienante do trabalho. Este carácter coloca a educação como sendo central em qualquer processo de mudança social, no sentido de que a educação deixe de ser um momento específico da vida com fins utilitários determinados, para passar a ser a própria vida de todos os homens.

Numa mesma perspectiva, a frase de Dewey (1915) sugere que a educação e a formação, ao invés de se basearem numa lógica de adaptação dos indivíduos ao posto de trabalho, devem, antes, promover as mudanças colectivas e dos contextos de trabalho. Ilustra também, como refere Kuenzer (2002) que à medida que o trabalhador aprende a fazer face às formas de disciplina impostas pelo capital, se educa também para enfrentar essa dominação vendo-se “forçado a rever os seus modos de acção, criando novas formas de dominação” (p.11). No seio deste processo, vão-se gerando novas formas de produção, novos modos de organização do trabalho, novos padrões de relação, novas ideologias e, também, novas exigências de qualificação. O potencial educativo das situações de trabalho é igualmente abordado na obra de Méda (1999, p.26), quando considera que o trabalho é um factor de integração não só por envolver normas mas também porque é uma das modalidades de aprendizagem da vida em sociedade. Harris e Simons (1999) destacaram algumas formas de organização e estrutura do trabalho que têm impacto no processo de aprendizagem. Agruparam-nas em cinco funções que são: encorajar um ambiente que estimule a aprendizagem; trabalhar a

aprender com colegas de trabalho; estruturar e moldar os processos de trabalho à aprendizagem; promover a independência e a autonomia dos trabalhadores; e articular experiências de aprendizagem externas com o trabalho e a aprendizagem no posto de trabalho. Estas acções incluem a monitorização dos registos e qualidade, a organização do trabalho para que se verifique a rotação de tarefas, o alargamento de tarefas, o enriquecimento de tarefas, e, se possível, uma reduzida hierarquia para incentivar a descentralização e a autonomia.

Partindo do princípio que a educação é central em qualquer processo de mudança social (Kuenzer, 1998, p.33-34), são as modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho que trazem novos desafios à educação. As exigências com os padrões de qualidade associadas à redução de custos num mercado globalizado, típicos da produção fordista, têm vindo a ser substituídos pela necessidade de flexibilidade devido ao novo paradigma de base tecnológica. Este, por sua vez, conduziu a novas formas de relações sociais e nas relações entre trabalho, ciência e cultura, pelo que a sociedade pretende formar os trabalhadores e os cidadãos para atender às exigências impostas pela globalização da economia e consequente reestruturação ao nível da produção e dos processos de trabalho. Na mesma perspectiva de análise, Tiriba (2009) considera que ao mesmo tempo que o saber sobre o trabalho se tornou “flexível, volátil e rapidamente descartável” (p.155), também o mercado exige pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo, com conhecimentos técnicos, com um domínio das tecnologias da informação e comunicação e que comuniquem em vários idiomas. Quanto mais a produção capitalista simplifica o trabalho pela mecanização, mais as diferenças de qualificação deixam de ser reais e o conhecimento específico do trabalho que caracterizava o trabalhador individual no artesanato e na manufatura, “se dissolve num conjunto de habilitações genéricas” (Kuenzer, 2002, p.14). As habilidades manuais que predominavam numa indústria de manufatura têm vindo a ser substituídas por habilidades mentais numa nova indústria de “mentefactura” (Fernández, 2006, p.76). Nos processos de produção os perfis profissionais exigem, assim, uma constante formação profissional pois a formação inicial já não é suficiente.

O homem educa-se, faz-se homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo em que estão “sempre presentes e em confronto momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação, e portanto, de humanização e de desumanização” (Kuenzer, 2002, p.11). O processo de humanização na obra de Marx é compreendido e analisado fundamentalmente a partir da categoria trabalho. Também para Méda (1999), o trabalho é o que exprime “no mais alto grau a nossa humanidade, a nossa condição de seres finitos, criadores de valores, mas também de seres sociais” (p.22). Esta perspectiva, entende o trabalho no seu verdadeiro sentido, concebido como fonte de realização para o

homem, em que o emprego assalariado é, portanto, apenas uma forma de trabalho. O termo "trabalho" é usualmente utilizado como sinónimo de "ganhar a vida" através de trabalho assalariado na produção, correspondendo a uma troca de bens e serviços. Esta é uma tendência existente, no senso comum e na prática, para que o trabalho seja identificado com a troca de mercadorias e com o trabalho assalariado remunerado<sup>2</sup>. Tiriba (2009) considera que na denominada "*sociedade do conhecimento*, actual designação de *sociedade produtora de mercadorias*" (p.155), se verifica uma competição entre os capitais e uma "subordinação do trabalho ao capital"<sup>3</sup> (Frigotto e Ciavatta, 2003, p.18). O trabalhador, ao vender a sua força de trabalho como uma mercadoria, submete-se ao domínio exercido pelo capital. A este propósito, Polanyi (1944) argumenta que é pouco ético pensar a natureza e os seres humanos como meras mercadorias, cujo preço seria determinado pelo mercado.

Contudo, é desde o surgimento do capitalismo industrial, que as formas, a extensão e a duração do trabalho assalariado, têm sido cada vez mais determinadas pela rentabilidade das empresas privadas, bem como o poder de negociação relativo dos empresários e trabalhadores contratados. Nas últimas décadas, a concentração de grandes empresas, a automação extensiva e sindicalização em declínio levaram a mudanças significativas nas condições de emprego, incluindo o aumento dos níveis de desemprego crónico, a intensificação das horas de trabalho, um aumento nos empregos temporários, assim como muita controvérsia sobre os requisitos de qualificação para executar a maioria dos empregos na "nova economia" (Livingstone e Eichler, 2005). Neste processo, a regulação ocorre de modo unilateral e sob o critério do lucro. Se uns se apoiam nas concepções críticas, sociais e democráticas de Dewey que não aceita subjugar os interesses da educação aos dos empresários, outros, ao contrário, baseiam-se na visão de Taylor e em modelos de eficiência da produtividade. Nestes modelos, a abordagem é conceptualmente diferente, e surge a referência à relação entre educação e trabalho, que tem muitas vezes a ver com vários estudos que procuraram relacionar uma maior escolarização com o crescimento económico, e também com as orientações internacionais para as políticas educativas que surgem subordinadas à relação educação-trabalho. A União

---

<sup>2</sup> Na perspectiva de Livingstone e Eichler (2005), foi a mercantilização crescente que serviu para obscurecer o trabalho não remunerado. Esta ideia é de tal modo prevalecente que, por exemplo, o trabalho doméstico não remunerado e o trabalho voluntário da comunidade são, por vezes, pouco reconhecidos, normalmente não remunerados e subvalorizados ( p.1). É, pois, comum, que as pessoas que não têm uma actividade remunerada considerem que não trabalham, "mesmo que se ocupem 12 a 16 horas nas actividades domésticas, por exemplo" (Frigotto, 2009, p.130).

<sup>3</sup> Esta concepção de que o trabalho se transforma numa mercadoria rentável para quem dela dispõe, apoia-se na obra de Marx, nos Manuscritos Económico-Filosóficos (1973), quando refere que "a procura de homens regula necessariamente a produção de homens como de qualquer outra mercadoria (...) a existência do trabalhador encontra-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria". Nesta perspectiva de o homem ser reduzido à condição de mercadoria, o trabalhador é concebido como instrumento de produção a quem bastam condições mínimas de existência que lhe permitam sobreviver para produzir (p.102).

Europeia<sup>4</sup>, por exemplo, sugere que se desenvolva o espírito empresarial através da colaboração entre escolas e organizações locais, o que é importante para os indivíduos, para a economia e para a sociedade em geral. Sugere a colaboração entre instituições e a promoção de acções em que a educação não deve ficar de fora do contexto sociopolítico, mas também não pode ser determinada por ele, pois deve, antes de tudo, interagir com a realidade, transformando-a. A lógica é a de que se a sociedade e as escolas estiverem organizadas como as empresas, tal pode conduzir a um maior avanço tecnológico, a uma maior produção e ao aumento de capital. É a partir deste princípio que cada vez mais se tentam racionalizar processos e serviços. Nesta lógica de racionalidade, em que toda a produção é organizada para reduzir os custos, os seres humanos são tratados como uma variável que como as outras contribui para a produção e a maximização dos lucros. É neste sentido que no plano ideológico e nas relações capital-trabalho, surgem novos conceitos, nomeadamente, globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, entre outros (Bourdieu e Wacquant, 2002).

O conceito “globalização” não é consensual e constitui um campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemónicos apresentando várias interpretações e remetendo para “interesses contraditórios” (Murteira, 2007). Surgindo no âmbito da economia mundial e no contexto das empresas multinacionais, o conceito relaciona-se com os processos de produção flexível, com os investimentos à escala global, com a redução de custos e com a introdução das tecnologias de informação e de comunicação. Giddens (1990) define-o como “a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas ilhas de distância e vice-versa” (p.64). São, portanto, vários os autores que integram o conceito numa perspectiva económica, política e cultural. Santos (2001) considera tratar-se de um “fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (p.32). Para Charlot (2007) a globalização é, antes de tudo um processo socioeconómico todavia, ela traz também “consequências culturais, através do encontro entre culturas e do aparecimento e espalhamento de novas formas de expressão” (p.134). Carrilho (2010), destaca o pilar cultural, na medida em que ele possibilita a paz e a cooperação no mundo e “porque só ele pode atenuar os atritos, as tensões e as conflitualidades que o ameaçam” (p.97). Castells (2001) enquadra a globalização e a nova economia à escala mundial, como

---

<sup>4</sup> In Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 142, de 14-6-2002

resultado da revolução das tecnologias da informação. Justifica esta dimensão “informativa” porque a produtividade e a competitividade das unidades ou agentes desta economia dependem da sua capacidade para gerar, processar e aplicar com eficácia a informação baseada no conhecimento; é “global” porque a produção, o consumo e a circulação e as componentes como a mão-de-obra, as matérias-primas, as tecnologias ou os mercados, estão organizados à escala global (p.111). No entanto, de acordo com Santos (2001), o global acontece localmente e “é preciso fazer com que o local contra-hegemónico<sup>5</sup> também aconteça globalmente (...) pelo que é preciso desenvolver inteligibilidade recíproca entre as diferentes lutas locais, aprofundar o que têm em comum (...) para que possam ter lugar e prosperar” (p.79).

Sendo a globalização, igualmente, associada a uma abertura das fronteiras que leva à diminuição do peso do Estado devido a uma “nova valorização do local, com a abertura das fronteiras e a constituição de blocos regionais como a União Europeia” (Charlot, 2007, p. 132), ela surge relacionada com as empresas multinacionais que se tornaram mais potentes num quadro de recuo do Estado. Os grandes actores no mercado global são grupos ou empresas multinacionais que realizando uma crescente concentração de poder económico, de rendimento e de riqueza, a uma escala mundial, são determinantes nos processos de “globalização do conhecimento” e de “globalização financeira” (Murteira, 2007, p.26). É neste contexto que a empresa competitiva precisa de “conhecimento” para melhorar os seus produtos, processos e serviços e poder competir num mercado global.

Nem todos os autores, porém, consideram a globalização em termos unicamente negativos e ela pode ser vista como uma oportunidade para a empresa e para os trabalhadores, ao proporcionar novas mudanças. Ou, como refere Charlot (2007), a globalização tem um efeito positivo que é tender a “criar uma interdependência entre os seres humanos e evidencia a necessidade de uma solidariedade entre os membros da espécie humana e o fato de o planeta Terra ser um bem comum” (p.134). Neste sentido, a globalização pode também ser vista como o avanço constante na internacionalização da manutenção e comércio, um avanço que implica a diminuição dos poderes do Estado-nação. Para muitos outros, a globalização significa a normalização da produção e de consumo e, se nos situarmos na óptica do neo-liberalismo, dela resultará numa “maior compreensão, eficiência, escolha, e riqueza para todos” (Salt, 2000, p.116). Na perspectiva económica dominante, as políticas económicas liberais constituem uma oportunidade trazida pelo capitalismo global, com um maior crescimento económico e um aumento do emprego. É no âmbito deste “mercado global”, que emergem os conceitos de

---

<sup>5</sup> No campo das práticas capitalistas globais, a transformação contra-hegemónica consiste na globalização das lutas que tornem possível a distribuição democrática da riqueza, ou seja, uma distribuição assente em direitos de cidadania, individuais e colectivos, aplicados transnacionalmente. (Santos, 2001, p.80)



“empregabilidade” e de “flexibilidade”. A “flexibilidade” remete para a competição, associada à facilidade de contratação e despedimento dos trabalhadores, “por imperativos de agilidade na concorrência transnacional” (Murteira, 2007, p.60). A ênfase na flexibilidade está a alterar o próprio significado de trabalho na medida em que as pessoas fazem “pedaços de trabalho, partes de trabalho, ao longo da sua vida (Sennett, 2001, p.8). Vivem em risco, na ambiguidade, e perdem a noção de estabilidade e a vida “é feita de sucessivos *agoras* e de recomeços contínuos” (p.17), pelo que o autor vem mais tarde considerar que o capitalismo, como sistema económico que predomina no mundo, “ameaça as qualidades do carácter que vinculam os seres humanos uns aos outros e conferem uma sensação do eu sustentável a cada um” (Sennett, 2007, p.41). De facto, não obstante a realização profissional ser hoje o privilégio de uma minoria, a maioria das pessoas usa o trabalho para estruturar sua existência (Dominicé, 2004). A este propósito, no seu ensaio sociológico sobre as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo, Sennett (2001) faz uma reflexão acerca dos modos como os novos contextos profissionais e de trabalho modificam a relação das pessoas com o mundo. Destacam-se as preocupações permanentes do autor sobre a forma como o novo capitalismo tem levado à anulação de representações coerentes da vida social e do trabalho e da sua relação com a cidade, a participação cívica e os projectos pessoais. A flexibilidade do trabalho leva à desorientação dos sujeitos que podem tornar-se incapazes de dar uma sólida linha de rumo à sua vida. Nesta obra, o autor considera que a flexibilidade tem um grande impacto no carácter pessoal. Refere-se também aos desejos e aos sentimentos que podem inflamar-se no íntimo, sem serem testemunhados por mais ninguém. O carácter exprime-se pela lealdade e pela entrega mútua ou através da prossecução de objectivos de longo prazo. O capitalismo ameaça assim a “corrosão do carácter” (Sennett, 2001) particularmente ao nível das qualidades que vinculam as pessoas umas às outras e conferem uma sensação de *eu sustentável* a cada um. O facto de não existir nada de longo prazo, significa continuar a mudar-se, a não se comprometer e a não fazer sacrifícios, o que corrói a confiança, a lealdade e a entrega mútua. A circunstância de as pessoas serem tratadas, também elas, como *descartáveis*, reduz o sentido de importância de uma pessoa e de sentir que é necessária aos outros, pelo que as redes e as equipas enfraquecem o carácter. Nesta mesma perspectiva de análise, Kuenzer (1998) refere-se à produção colectiva que tendo substituído a produção individual, deveria reforçar os laços de solidariedade no trabalho colectivo. No entanto, o que está a ser reforçado, como conclui a autora, “é o individualismo possessivo, irmão da propriedade privada, valores fundamentais do capitalismo” (p. 52). Mais, tarde, a mesma autora vem reforçar esta ideia ao afirmar que na divisão do trabalho, “o trabalho perde interesse”, “o trabalhador passa a ser dominado pelo

instrumento de trabalho” e “a habilidade individual do trabalhador desaparece diante da ciência, e o trabalho individual desaparece ante o trabalho colectivo” (Kuenzer, 2002, p.45). O desafio que se impõe é, assim, considerar novas formas de controlo e criar novos comportamentos que fortaleçam o colectivo.

No mundo globalizado os países ricos são os que produzem, e os pobres, os que vivem à sombra dos primeiros, sendo consumidores. Martin e Schumann (1997, p.11) referem-se à “sociedade 20 por 80” para designar que apenas 20% da humanidade usufruirá da riqueza que é produzida no mundo participando activamente da vida, do lazer, e do consumo e os restantes 80% correspondem aos que dominantemente a produzem, ou se apropriam de forma marginal ou são excluídos. Na mesma perspectiva de análise, Santos (2001) considera que as empresas multinacionais são a principal forma institucional de uma classe capitalista transnacional na medida em que “mais de um terço do produto industrial mundial é produzido por estas empresas e de que uma percentagem muito mais elevada é transaccionada entre elas” (p.37). O impacto causado por estas empresas faz sentir-se ao nível das desigualdades sociais e na emergência de uma “burguesia de executivos que representa uma nova classe social” que se compõe de um ramo local e de um ramo internacional que envolve as elites das empresas, os altos funcionários do Estado, os líderes políticos e profissionais influentes. Todos estes constituem uma classe na medida em que partilham o mesmo interesse nas relações de poder político e de controlo social. Por outro lado, fruto também das transformações que ocorreram na economia e no mundo do trabalho assiste-se à emergência de trabalhadores assalariados que se constituem numa nova classe social que vende a sua força de trabalho. Quanto aos efeitos sobre as desigualdades sociais, a globalização apoia-se na ideia de que o crescimento e a estabilidade económica se baseiam na redução dos custos salariais “pelo que é necessário liberalizar o mercado de trabalho, reduzindo os direitos laborais (...)” (Santos, 2001, p.40). Como consequência, sem aumentos salariais e com a contracção do poder de compra interno, as empresas vão em busca de mercados externos e o conceito de consumidor substitui o de cidadão e o critério de inclusão deixa de ser o direito e passa a ser a solvência. Para alguns autores (Santos, 2001, p.41), o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial são as instituições responsáveis pela “globalização da pobreza” na medida em que exercem controlo sobre a dívida externa entre os países centrais, o que impõem depois aos países periféricos e semi-periféricos.

É no contexto desta racionalidade que surge a era da flexibilização, anteriormente referida, em que o processo de trabalho é computadorizado e os horários são flexíveis o que torna os trabalhadores dependentes das máquinas e o trabalho já não é legível para eles, “pois já não entendem o que estão a fazer” (Sennett, 2001, p.105). Esta afirmação ilustra a era do

trabalho em rede que como o autor refere, veio “enfraquecer o carácter pessoal” (p.21), entendido como ligação dos sujeitos ao mundo e que se caracteriza por uma falta de apego a tarefas particulares. Ilustra, igualmente, a era da “economia baseada no conhecimento” ou da “economia do trabalho”. Murteira (2007, p.45) explica que a “economia baseada no conhecimento” se encontra na base das economias de maior desenvolvimento económico que tendem a concentrar a maior parte do seu emprego e da sua produção no sector dos serviços e nestes, em serviços mais intensivos de conhecimento, como é o caso dos serviços de educação e saúde, I&D, prestação de serviços por parte de empresas especializadas, nos quais se incluem os serviços de consultadoria, auditoria, financeiros ou de formação. Para o autor, a “economia baseada no conhecimento” é assunto dos mais desenvolvidos e a “economia do trabalho” é matéria dos que o são menos, ou o não são de todo. A economia do trabalho é relevante num duplo sentido: o conhecimento do que é o sistema capitalista, e a expressão ideológica do mesmo. Por outro lado, de acordo com Livingstone e Eichler (2005, p.10), a noção de uma “economia baseada no conhecimento” é redundante, pois, todas as actividades humanas são sobretudo baseadas no conhecimento.

O trabalho num mundo globalizado e no âmbito da “economia baseada no conhecimento”, remete para temas essenciais como sejam, o crescimento económico associado ao progresso científico e tecnológico, o mercado de trabalho, o problema do desemprego, o sindicalismo, e o desenvolvimento humano. Associado à “economia do conhecimento” está o poder privado através das multinacionais em que é habitual falar-se do “trabalhador do conhecimento”. A ideia de que o mundo globalizado se encontra amplamente relacionado com as empresas multinacionais e com a “hegemonia do capitalismo transnacional em geral e do primado institucional das sociedades anónimas”, é igualmente partilhada por Salt (2000, p.116). O autor considera que a globalização pode ser vista tanto como um fenómeno inteiramente novo ou como apenas o próximo passo na evolução do capitalismo.

A abordagem de Castells (2001) situa o capitalismo e a sociedade contemporânea em *A Era da Informação*, justamente porque a sociedade em que vivemos se baseia na informação. Para o autor, as sociedades da informação organizam o seu sistema de produção em torno dos princípios de maximização da produtividade baseada no conhecimento mediante o desenvolvimento e a difusão das tecnologias da informação e pelo cumprimento dos pré-requisitos para a sua utilização, como sejam os “recursos humanos e as infra-estruturas de comunicações” (p.259). Foi para se adaptarem ao rápido crescimento económico e às mudanças tecnológicas que as empresas tiveram também que alterar o seu modelo de organização. Das “burocracias verticais” passou-se à “grande empresa horizontal” que se caracteriza por uma

organização em torno do processo e não da tarefa, a hierarquia plana, a gestão em equipa, os resultados medidos em função da satisfação do cliente, o sistema de recompensas baseado no resultado da equipa, a maximização dos contactos entre fornecedores e clientes, e a informação, formação e reciclagem dos empregados em todos os níveis (Castells, 2001, p.214).

No âmbito das relações de trabalho e educação num mundo globalizado, é importante determo-nos sobre os vários entendimentos da palavra “globalização”. Charlot (2007) propõe que se atente na existência de quatro fenómenos: o primeiro relaciona-se com o facto de, nas décadas de 60 e 70, “época do Estado desenvolvimentista”, antes da globalização e da época do “Estado regulador”, a educação ser pensada numa lógica económica, em que a educação está ao serviço do desenvolvimento. O segundo fenómeno remete para a década seguinte e para as novas lógicas socioeconómicas que se impuseram na década de 80, e que pela modernização, assumiram relevância os conceitos de qualidade, da eficácia, e da territorialização. O terceiro fenómeno é a própria globalização; e por fim, o quarto fenómeno, trata-se de um movimento que aceita a abertura mundial sem, por isso, concordar com a lógica neoliberal da globalização, sendo um movimento ligado aos fóruns sociais mundiais e à “solidarização da espécie humana” (p.129).

Não obstante, como defende Murteira (2007), na economia do conhecimento, o que interessa procurar não se relaciona com o possível e profundo sentido da vida, mas sim com o êxito do negócio ou da carreira profissional, mesmo que se trate dos chamados “trabalhadores do conhecimento” (p.28). Se a organização científica do trabalho, de Taylor, pressupunha a realização de tarefas atendendo a regras e fórmulas através de movimentos rápidos, precisos e estritamente necessários, também aqui, a ideia é planificar o trabalho para que ele seja realizado o mais rapidamente possível, de modo objectivo e desprovido de toda a subjectividade do trabalhador enquanto pessoa. Como refere Frigotto (2009), a tarefa do trabalhador não requer conhecer o que faz, mas executar o que o comando da produção lhe prescreve e o trabalhador ideal é aquele que “pensa pouco e que faz bem feito o que se lhe pede” (p.130). Por isso Taylor considerava que o ideal seria que o trabalhador fosse como “um macaco domesticado”.

Foi a partir de 1950, que por via da segunda revolução industrial, e do aumento da produtividade e do progresso tecnológico, se assistiu a um elevado crescimento económico que trouxe novos modos de vida e estilos de consumo com grandes transformações. A par do crescimento populacional, as novas fontes energéticas, os transportes, o surgimento de novas máquinas e ferramentas, passaram a dominar as atenções e havia que produzir em massa, relegando para segundo plano, a produção artesanal baseada em valores como a autonomia ou a flexibilidade. Para tal, houve a necessidade de criar padrões e normas de produção, através

também de uma decomposição do produto em partes e componentes. É pois, com a organização científica do trabalho, de Taylor, que termina a autonomia dos trabalhadores, pois o enfoque passou a estar nos meios de produção aos quais os operários teriam de se adaptar<sup>6</sup>. Nesta linha de análise, para Shannon (2006), o capitalismo pressupõe que o trabalho é “um processo racional desprovido de espiritualidade e de emoções que se pode tornar mais produtivo se adequadamente organizado” (p.17). Esta racionalização da produção conduz à divisão do trabalho e, conseqüentemente, ao trabalho individualizado. A cultura do impessoal ou de um individualismo que impera sobre tudo e todos, “que leva a parecer que se quebraram modos de ser, sentir, pensar, agir e sonhar” (Ferreira, 1998, p.99), são referidos por autores como Sennett (2001), Canário (2007), Kuenzer (1998) e Ferreira (1998). Na base deste pensamento está a ideia de que no mundo moderno as pessoas se inserem em organizações de modo impessoal, onde não há lugar para as emoções e à medida que se vão eliminando defeitos, mais desumanizado, esse mundo é. Por exemplo, Canário (2007) considera que existe uma cultura do novo capitalismo que produz seres humanos “adaptados a uma total incerteza e tende a retirar-lhes a possibilidade de viver em comunidade e de pensar e agir artesanalmente” e em que se afirma uma “cultura do efêmero, do conjuntural, do precário, do utilitário, do curto prazo” (p.1). O trabalho do artesão era caracterizado por ser autónomo, altamente flexível, por uma elevada qualificação e por ser detentor de todo o processo de produção. Os produtos eram exclusivos e não sujeitos a pressões para cumprir um certo volume de produção. Ao contrário, na sociedade industrial capitalista, “quanto mais a produção e os bens são variados, mais os trabalhos do produtor são uniformes e mais o seu trabalho cai sob a categoria do trabalho lucrativo (Méda, 1999, p.109). O “espírito artesanal”, por outro lado, baseia-se no princípio de “fazer algo bem simplesmente pelo prazer ou pelo facto de o fazer bem” (Sennett, 2007, p.76-77) e não importa se a acção do trabalho é para quem o produz tirar partido da sua personalidade, se serve a realização dos seus dons naturais ou para fins espirituais.

Na lógica capitalista, o trabalho não é um fim em si mesmo, é um meio que permite aumentar as riquezas produzidas e é um meio de humanização do mundo, como referia Marx. É neste contexto que surge o trabalho em regime de *outsourcing*, ou a redução dos custos de mão-de-obra. O conceito “flexibilidade” surge associado também à elevada rotação no mercado de trabalho e à instabilidade do emprego nas organizações, o que leva Sennett (2001) a afirmar que “os empregos aparecem e desaparecem como acontecimentos sem ligações” (p.46). As

---

<sup>6</sup> Mais tarde, a mecanização fordista de Henry Ford ainda que tenha trazido alguns avanços nas condições de trabalho, acentuou ainda mais a rotina na realização das tarefas. Com o conseqüente aumento da produção, surgiram novas necessidades de consumo donde decorreu a diversificação dos produtos. A crescente competição do mercado e a evolução dos movimentos sindicais conduziram a uma reestruturação do fordismo e no fim da década de 1970 surge o neo-fordismo, caracterizado por atribuir uma maior flexibilidade à produção e aos trabalhadores.

empresas produzem cada vez mais, com cada vez menos trabalho humano e tem sido a utilização das máquinas que facilitam o trabalho ao utilizador, uma causa para que a empresa contrate menos trabalhadores, com salários mais baixos do que no passado. O próprio objectivo de puro crescimento económico conduz a desigualdades e implica elevados custos em matéria de ambiente e de emprego, o que se revela “insuficiente para garantir o desenvolvimento humano” (Delors et al., 1998, p.79). O rápido aumento do desemprego é, em muitos países, um problema estrutural ligado ao progresso tecnológico, justamente pelo facto de se assistir à substituição de mão-de-obra por tecnologias inovadoras. De acordo com Murteira (2007) no âmbito do modelo liberal, nos países mais desenvolvidos, e na tendência predominante para a flexibilização e precariedade do emprego, o “*trabalhador do conhecimento* surge em condições de gerir o seu próprio curso de emprego e aprendizagem” (p.68). Esta responsabilização individual provém, segundo Alves (2006), da “privatização dos problemas sociais” e está associada à “configuração de novas subjectividades individuais e sociais que se constroem por referência ao domínio de competências como a autonomia, a flexibilização, a adaptação [...]” (p.9).

Com o aumento da distância entre os países pobres e os países ricos, aumentou também a dependência daqueles em relação a estes e como as regras são ditadas por quem tem maior poder económico e político, as políticas de educação são projectadas segundo as exigências da produção e do mercado e dos que dominam a economia. Agravaram-se as disparidades pela competição entre as nações e a desigualdade na distribuição da riqueza. Assiste-se, então, à “procura de educação para fins económicos” (Delors et al., 1998). As comparações internacionais realçam a importância do “capital humano” e, a relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana, torna-se cada vez mais evidente (p. 71) pelo que se requerem novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade. Neste cenário, Castells (2007) considera que só aumentando a produtividade e a qualidade da produção, com base na economia do conhecimento e de processamento de informação, “é que as economias avançadas podem dar um salto em termos de competitividade e alcançar um nível de vida mais elevado” (p.372). O autor coloca grande ênfase nas formas de formação usadas e que podem ser determinantes para elevar o conhecimento, ao referir que as formas específicas de formação de “capital humano” para sustentar a economia do conhecimento determinam o modelo de desenvolvimento de cada economia. Deste ponto de vista, a formação permanente de mão-de-obra adquire uma dimensão estratégica que passa a mobilizar outros actores para além dos sistemas educativos, como sejam os formadores privados, os empregadores e os representantes dos trabalhadores. A este propósito, Castells

(2007) refere que “quanto mais a sociedade se baseia na mobilidade de capital e imigração para produzir mão-de-obra de conhecimento, menor o papel do Estado” (p.372).

Com a redução do papel do Estado têm-se verificado contribuições do sector privado na educação e formação, e a Unesco (2010, p.108), baseando-se em estudos anteriores de Chisholm; Larson, Mossoux, (2004) e em Desjardins et al. (2006), considera que os empregadores são os principais investidores na educação de adultos em muitos países. Nos países industrializados, em média, cerca de duas em cada três pessoas que realizam qualquer actividade de educação de adultos fazem-no com pelo menos algum apoio do empregador, o que significa que os empregadores são a fonte de financiamento mais comum para a educação de adultos. Contudo, os trabalhadores são dotados de conhecimentos sobre o trabalho, que constroem a partir da sua experiência e do modo como vão resolvendo os problemas que enfrentam. Reconhece-se que “os operários conhecem a produção melhor que ninguém” (Kuenzer, 2002, p.66) pelo que é do interesse das empresas aceder ao manancial de conhecimentos que os trabalhadores possuem. Como alerta Rummert (2009), para os empregadores, enquanto forças dominantes, é fundamental que mantenham sob controlo as condições de acesso ao conhecimento, para assegurarem o seu poder e, mais do que isso, é fundamental “apropriar-se dos saberes dos trabalhadores, construídos colectivamente nos processos de trabalho, para incorporá-los às máquinas, reduzindo a dependência do capital em relação ao trabalho” (p.37). Neste contexto, o trabalhador deve mobilizar as suas faculdades “físicas, intelectuais e emocionais, combinadas na medida certa para garantir a maior produtividade do trabalho” (Tiriba, 2009, p.155). Tal revela que as forças do capital têm regulado a seu favor as condições de acesso ao conhecimento e que as mesmas se apropriam dos conhecimentos dos trabalhadores (Kuenzer, 2002; Rummert, 2009; Tiriba, 2009). Deste ponto de vista, a educação e o acesso ao conhecimento são, em parte, controlados pela iniciativa privada e a produtividade e a eficiência empresarial que visam um máximo resultado com o menor custo, mais do que o conhecimento crítico, são o grande objectivo. No entanto, a necessidade de uma qualificação mais geral, os esquemas participativos, a utilização do saber do operário, a rotatividade do trabalho, o enriquecimento do trabalho ou o ciclo de controlo de qualidade, abrem espaço para conquistas dos operários através da organização, surgindo uma contradição na medida em que educam o trabalhador “ao mesmo tempo para o capitalismo e para a sua superação (Kuenzer, 2002, p.57). Com a ampliação de tarefas e a sua crescente especialização, o trabalhador vai adquirindo conhecimentos do processo produtivo no seu todo, contrariando dessa forma a lógica do capital e do controlo do saber.

Na racionalidade subjacente às políticas de educação seguidas pelo neoliberalismo e que são decorrentes da globalização, a *eficiência* surge como um caminho para a competitividade e a produtividade. De acordo com Dewey (1959), a finalidade da educação numa sociedade democrática é “habilitar os indivíduos a continuar a sua educação – ou que o objecto ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento” (p.108). Nos trabalhos de Thompson (1987) sobre a classe operária inglesa, o autor evidencia que os trabalhadores de há muito, buscam na educação a via supostamente mais factível para alterar as suas condições de vida. Por outro lado, Salt (2000) considera que a educação é um dos meios pelos quais os trabalhadores podem defender os seus interesses na luta de classes com os seus empregadores. Existe uma crença generalizada de que a capacidade dos sindicatos para pressionar a sua agenda é frequentemente determinada, em grande medida, pelo nível de escolaridade dos seus membros no que se refere a questões específicas que os afectam (p.115). É através dos níveis de educação e formação que os sindicatos e os trabalhadores podem aspirar a compreender a dinâmica da economia global da qual fazem parte, e desenvolver soluções para os problemas que eles enfrentam. No seu estudo, Alves (2006), conclui que também os estudantes associam a educação ao facto de poderem vir a ter melhores condições de acesso a profissões que se situam no topo da pirâmide da estrutura ocupacional. A autora considera que este é o “reflexo do triunfo da visão técnico-instrumental da educação e do lugar secundário a que tem vindo a ser confinada a reflexão crítica e política sobre o papel da educação na sociedade” (p.74). É esperado que “os poderes infinitos da educação” sejam o garante da empregabilidade, na perspectiva dos sujeitos e da competitividade para as organizações (Rummert, 2009, p.34). A este propósito, Lima (2010a) refere-se a um “pedagogismo” que comporta “crenças exageradas no poder da educação e da aprendizagem” (p.41), ao que Nóvoa (2011)<sup>7</sup> considera tratar-se da “armadilha do diploma” dado que na ideologia do capital humano possuir um diploma é como se fosse, por si, um factor de sucesso a emprego. A sobrevalorização da educação com ênfase na formação de subjectividades que se encontram conformadas à ordem instituída e ao padrão da acumulação flexível, integra os discursos hegemónicos.

Quanto à “empregabilidade”, trata-se de um conceito pluridimensional, que contém variadas concepções possíveis. Na perspectiva de Gazier (1999, p.11) a “empregabilidade de iniciativa” incide sobre as capacidades que cada indivíduo possui para “vender” no mercado de trabalho a qualificação o que é responsabilidade da criatividade individual e da capacidade de mobilizar e construir redes sociais. A este conceito, desenvolvido principalmente no Reino Unido

---

<sup>7</sup> In “Diplomados precários mais do que duplicaram em 10 anos”, Jornal Público, 13-02-2011



e nos EUA, opõe-se a "empregabilidade interactiva" que relaciona a capacidade de um indivíduo para obter um emprego que o satisfaça tendo em conta a interacção entre as suas características pessoais e o mercado de trabalho. Para além do facto de a empregabilidade ser resultado da interacção entre o indivíduo e o mercado de trabalho, na análise da empregabilidade individual, há que ter em conta os factores individuais, as circunstâncias pessoais, e os factores externos (Almeida, 2007, p. 53-54). Os factores externos reflectem os mecanismos de regulação do mercado de trabalho como as políticas de gestão de recursos humanos por parte das empresas, estando associados às dinâmicas do mercado de trabalho, às tendências macroeconómicas, às condições de trabalho e às políticas de recrutamento das empresas, entre outros. Assim, como refere Alves (2007), num contexto onde impera "a penúria de emprego e uma crescente flexibilização da relação salarial", não faz sentido colocar o ónus do desemprego nos desempregados e explicá-lo por via da sua reduzida empregabilidade, sob pena de mistificar um problema complexo, "cuja resolução não se compadece nem com medidas compensatórias nem com medidas paliativas" (p.63). Neste quadro, tal como defende Almeida (2007), as empresas têm também um papel a desempenhar na promoção da empregabilidade, quer seja através das suas políticas de formação profissional contínua quer seja através dos modelos de organização do trabalho adoptados.

Se tradicionalmente o objectivo da educação é formar cidadãos críticos e livres, muitos têm sido os que consideram que o papel da educação deve ser preparar os indivíduos para o mundo do trabalho. Para a Comissão Europeia, por exemplo, o objectivo da educação "é preparar um viveiro de mão-de-obra flexível para responder às necessidades que as empresas têm de trabalhadores pouco qualificados" (Hirtt, 2010)<sup>8</sup>. Esta visão apoia-se na concepção de que a missão da escola deve ser a de apoiar os mercados e que a solução para os problemas do desemprego e das desigualdades é uma melhor adequação do ensino às necessidades da economia. Os conceitos de "aprendizagem ao longo da vida" e "formação ao longo da vida" que adiante abordaremos, enquadram-se nesta perspectiva, e remetem para situações de educação e formação estritamente ligadas ao trabalho.

Nunca se falou tanto de aprendizagem, e hoje, em qualquer livraria, para além das secções das Ciências da Educação, é nas secções de Economia e de Gestão que diariamente se encontram novos livros sobre a temática da *aprendizagem* e da *formação* e "os grandes pedagogos são os economistas e os especialistas da gestão" (Lima, 2006). Nesta mesma perspectiva, o *Novo Espírito do Capitalismo* de Boltansky e Chiapello (1999), nasce de uma

---

<sup>8</sup> In "Na Europa, as competências contra o saber", Le Monde Diplomatique, Outubro, 2010

inquietação dupla: por um lado, a coexistência de um capitalismo regenerado e uma degradação da situação económica e social que afecta um crescente número de pessoas e, por outro lado, o estado da crítica que se se indigna, não apresenta propostas alternativas. Contribuindo para o debate sobre as transformações do capitalismo, nesta obra, os autores fazem uma análise aprofundada aos livros e manuais dos autores de referência do *management* das décadas de 1960 e 1990. O objectivo é colocar em evidência a transformação profunda do espírito do capitalismo nesses 30 anos e a literatura de gestão dirigida aos quadros, informando-os das últimas inovações em matéria de gestão de empresas e de direcção de pessoas. De acordo com os autores, esta literatura não é apenas técnica, mas também moral, normativa, que diz o que deve ser feito. Nos anos 60, os textos centram-se na mobilização e na motivação dos quadros e nos anos 90, tratam a mobilização geral de todos os trabalhadores<sup>9</sup>. Nos anos 90, surge um acento no papel do líder que é aquele que deve ter uma visão, a deve transmitir e fazer com que os outros adiram.

Sustentamos a abordagem sugerida por Charlot (2007), para quem, no mundo globalizado, assistimos hoje, a uma contradição entre novos horizontes da educação. Por um lado, a sociedade globalizada trata o saber como um recurso económico, mas, por outro lado, “requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos” (p.136). Esta ambiguidade reflecte-se na necessidade de níveis de qualificação mais elevados e novas competências requeridas face ao trabalho e às tarefas do quotidiano, mais complexas a todos os níveis de desempenho. Desde a ida ao banco ou aos correios, o uso da *Internet* para troca de informações com o Estado ou a necessidade de acompanhar o desenvolvimento das necessidades dos filhos, exigem novos modos de raciocínio que remetem para o primado da qualificação e das competências, mas também para os variados contextos em que ocorre a aprendizagem.

### **1.1.1. Dos contextos de aprendizagem: educação formal, informal e não-formal**

“Em vez de se delegar os poderes a uma estrutura única verticalmente hierarquizada e constituindo um corpo distinto no interior da sociedade, são todos os grupos, associações, sindicatos, colectividades locais, corpos intermediários, que devem encarregar-se, pela sua parte, de uma responsabilidade educativa.”

Edouard Lizop, s/d, citado por Faure *et al.*, 1972, p.247

O reconhecimento e a valorização dos processos e dinâmicas educativas não formais e informais é uma aquisição que nasce do interior do campo da formação de adultos (Canário, 2006c, p.161-163). O princípio é o de que a educação encerra todo um conjunto de valores e de comportamentos que podem ser veiculados pelas diferentes instituições da sociedade (Josso,

---

<sup>9</sup> Os autores notam que tal se deve à procura da redução dos efectivos para obter ganhos de produtividade, à externalização dos empregos, a deslocalização da mão-de-obra, que conduzem a uma fragmentação social dos actores económicos e ao risco de ruptura da relação sócio afectiva tradicional entre a empresa e os seus empregados.

2005; Morin, 2002; Lengrand, 1981). Trata-se de um “processo permanente de socialização” caracterizado pela influência de uma dada formação social sobre um indivíduo e da sua acção recíproca (Lesne, 1977, p.22). Nesta acção, interagem elementos fisiológicos, psicológicos, e sociológicos e o indivíduo vai adquirindo progressivamente uma identidade social e cultural específica, em relação com o meio em que se encontra. Pain (1990) é um autor que se refere ao potencial formativo da organização do trabalho e das situações de trabalho, aos efeitos educativos que decorrem da organização dos espaços onde se desenvolvem as actividades da vida quotidiana, e ao papel educativo desempenhado pelos meios de comunicação de massa, donde se depreende que a formação tanto ocorre pela via dos conteúdos, como pela via dos métodos, da forma, dos processos e dos meios. Segundo a perspectiva do autor, ao qualificar uma situação como sendo educativa com base nos seus efeitos educativos, podemos estar em presença de efeitos ou resultados de uma acção que *a priori*, não foi concebida com finalidades educativas. Como alerta Kuenzer (2002), a qualificação do trabalhador compreendida como aquisição do conteúdo do trabalho desenvolvido pelo capitalismo é fundamental, mas não esgota a questão. É imprescindível “o desenvolvimento da consciência da classe trabalhadora, de tal modo a permitir a superação do modo capitalista de trabalho” (p.15). Além do conhecimento do trabalho, todo o comportamento compatível com o processo de trabalho também é apreendido, como seja a organização, a disciplina, as normas e procedimentos.

No quadro da educação permanente, o postulado do Relatório Faure et al. (1972) “aprender constantemente para sobreviver e evoluir” decorre do princípio biológico e filosófico de que o homem é um ser inacabado. A instituição escolar não é o único local de aprendizagem, mas sim toda a sociedade, o que levou à definição das expressões *informal* e *não-formal*, na literatura, usadas de modo alternado e nem sempre distintivo. A frase de Edouard Lizop (s/d) remete justamente para a variedade de instituições e de contextos em que ocorre a educação e a aprendizagem, e para as responsabilidades educativas que devem por elas ser assumidas. No princípio de que a educação e a aprendizagem acontecem dentro e fora dos locais de trabalho, ocorrem em todas as dimensões da vida de um adulto, seja em casa, no trabalho ou na comunidade. A própria definição genérica de *aprendizagem* envolve a obtenção de conhecimento ou habilidades a qualquer hora e em qualquer lugar através de processos individuais e de grupo (Livingstone e Eichler, 2005, p.3). Neste sentido, a educação e a formação do indivíduo são um processo permanente, e os locais onde ocorrem, constituem um *continuum* entre a vida quotidiana e a participação em programas de educação formal.

Numa perspectiva tradicionalista, a educação é muitas vezes concebida como uma prática em que aqueles que ainda não sabem recebem o conhecimento daqueles que sabem e

são, portanto, dependentes de alguém. A educação assim concebida é fundamentada numa desigualdade fundamental entre quem educa e quem recebe - e precisa - da educação (Biesta, 2010, p.53). Por outro lado, baseia-se na crença de que a maioria do que se aprende é resultado de ensino, embora a experiência demonstre o contrário. As pessoas admitem, na sua maioria, que foi através da experiência vivida, do convívio com os outros, da troca de experiências, ou do debate de ideias que aprenderam a maior parte das coisas que sabem e que precisam. Billett (2010) considera que “muitas vezes, ignora-se a importância e ubiquidade das experiências de aprendizagem fora dos cursos que são a fonte mais comum de aprendizagem através da vida do indivíduo” (p.401).

Tal como refere Canário (2008) “a educação ultrapassa largamente as fronteiras da educação deliberada, formal e institucionalizada, ou seja, o universo escolar” (p.32). As pessoas aprendem de forma empírica, através da experiência de vida, na fábrica ou na rua, e de forma intuitiva, através de meios como a internet, a televisão, os vídeos e as tecnologias, nos centros de informação e, em dinâmicas e espaços de aprendizagem que se vão ampliando cada vez mais. Numa perspectiva sistémica, a formação não é, pois, um evento mas uma experiência contínua que ocorre formalmente em sala de aula e informalmente nas situações de trabalho. O reconhecimento da importância dos processos educativos não formais e informais prova-se, por exemplo, pela atenção dada às qualidades pessoais dos candidatos a emprego, que resultam, em parte, da formação complementar à sua formação de base. Segundo Dominicé (2004), parece que os recursos recebidos na educação familiar, incluindo as habilidades interpessoais, devido ao seu valor nos perfis de competência, têm um papel importante que determina a selecção final dos candidatos emprego (p.70).

Por outro lado, se os contextos em que ocorre a aprendizagem são diversificados, também diversos podem ser os resultados que se verificam após as situações de formação, nomeadamente, a transferência para o posto de trabalho. Muitos estudos têm mostrado que são vários os factores que afectam o sucesso da formação (cf. Salas e Kosarzycki, 2003; cf. Salas et al., 2006, cf. Billett, 2010). Salas e Kosarzycki (2003) consideram que a organização serve de contexto para os “ambientes de concentração e disseminação” de formação, que afectam depois o sucesso da formação (p.488). Os estudos de Billett (2010, p.402) colocam o enfoque no sujeito em formação ao considerarem que a aprendizagem é dirigida pelas necessidades individuais e por uma intencionalidade, mediadas pelas capacidades e interesses do sujeito e moldadas por imperativos pessoais. O autor refere que aprender exige a consciência e a capacidade de utilizar o que se sabe, o que leva à mudança, tanto *no que se sabe* como *no como se sabe*. Para tal, é necessária a capacidade de se ser reflexivo e partilhar o que se aprende com os outros e

entre as gerações. A este propósito, Salas e Kosarzycki (2003, p.487) consideram que o sucesso da formação é uma função da aprendizagem que ocorre como um produto de mudanças cognitivas complexas num indivíduo. As características pessoais do participante/ formando, como por exemplo, a capacidade cognitiva, a inteligência prática, a auto-eficácia, a orientação para objectivos, ou a motivação para a formação, também influenciam os resultados da formação.

Neste princípio, a aprendizagem não é totalmente dependente de fontes externas, em especial dos locais ou meios que promovem especificamente a aprendizagem como escolas, universidades, locais de trabalho, etc. Os propósitos nos quais os indivíduos se empenham e dirigem a sua aprendizagem e com diferentes graus de interesse, envolvimento, intencionalidade e esforço, são vários. Podem incluir o aprender a comunicar com os outros, envolver-se com os parceiros sociais, desenvolver as capacidades para se empenhar em actividades socialmente valorizadas, incluindo aprender a envolver-se em novas exigências profissionais. Da mesma forma, deve considerar-se, igualmente, a aprendizagem associada aos papéis que surgem nas vidas dos indivíduos “sejam os de um filho ou filha, irmão, mãe, ou de educador para os pais, etc” (Billett, 2010, p.402).

Para além da forte contribuição dos factores individuais na aprendizagem, é importante a orientação e apoio que o indivíduo encontra no exterior. Quando um trabalhador entra na sala de formação, ele terá já sido alvo de uma série de “influências pré-formação” (Salas e Kosarzycki, 2003, p.488). Além das influências do ambiente, ele terá uma percepção sobre o quanto a organização valoriza a formação e qual o efeito esperado nos seus resultados pessoais. E quando a formação termina e o trabalhador regressa ao trabalho, as condições que vai encontrar no local de trabalho irão afectar a sua disposição ou capacidade para aplicar o que aprendeu. Nesta perspectiva, quando se realizam actividades mesmo de modo solitário, elas acabam por ser socialmente moldadas, pois as situações de formação tendem a ser apoiadas por alguém, sejam os amigos, familiares, colegas, professores, formadores, ou tutores, ou em actividades na comunidade.

No desenrolar das actividades normais de trabalho, os trabalhadores desenvolvem e mobilizam as suas competências através do seu envolvimento nas tarefas relativas ao exercício das suas funções e postos de trabalho e, nomeadamente, na relação com os outros. Neste processo de transferência da formação para o trabalho, o modelo de Thayer e Teachout (1995), define o clima necessário para que a mesma ocorra. Este modelo apresenta diferentes variáveis que podem influenciar a aprendizagem o que, por sua vez, tem um efeito directo sobre a transferência. Apoiando-se na literatura, os autores descrevem sete variáveis pré-formação: a)

as reacções prévias à formação (Baldwin e Ford, 1988; Mathieu et al., 1992); b) a educação anterior (Mathieu et al., 1992); c) a auto-eficácia (pré-formação) (Ford et al., 1992); d) a capacidade (Ghiselli, 1966); e) o *locus* de controlo (Williams et al., 1991); f) o envolvimento no trabalho (Noe e Schmitt, 1986); e g) a carreira e as atitudes no trabalho (Williams et al., 1991). Todos estes factores criam um ambiente prévio à formação, que pode promover ou, ao contrário, inibir a aprendizagem. No modelo proposto por estes autores e baseando-se no estudos de Kirkpatrick (1976), a aprendizagem pode, igualmente, ser afectada pelas reacções dos formandos à própria intervenção da formação. Salas et al. (2006) referem ainda outros modelos que reconhecem a influência de factores externos à formação (individuais, organizacionais e situacionais) que afectam a sua eficácia.

Foi para valorizar a aprendizagem concebida como um processo colectivo, que surgiram os conceitos de *comunidades de prática* (cf. Boud e Middleton, 2003; cf. Smith, 2003), e de *aprendizagem situada* (*situated learning*) (cf. Wenger, 1997; cf. Evans e Hoffman, 2000). De acordo com Evans e Rainbird (2002, p.15), estas abordagens surgiram nos anos 1980s, como reacção aos pontos de vista dominantes da psicologia que enfatizavam a aprendizagem como sendo individual, racional, abstracta, separada da percepção e da acção em geral. A perspectiva situacional vem questionar estas assumpções, referindo que a aprendizagem ocorre em função da actividade, do contexto e da cultura na qual ocorre e, é neste sentido, que ela é situada. Existindo uma interacção social, os aprendentes encontram-se envolvidos em comunidades de aprendizagem. No local de trabalho, as actividades desenvolvidas como parte do trabalho diário, estão ligadas à cultura da organização e do grupo de trabalho ou da profissão. Estas práticas inspiram-se na experiência prévia que os indivíduos possuem, ligam conceitos e práticas, estimulam a reflexão e a transferência de conhecimento de uma, a outra situação.

Relativamente aos conceitos que remetem para os diferentes contextos de aprendizagem, não existe um consenso ou uniformidade de critérios para distinguir educação, formação, e aprendizagem, não-formal e informal, sendo os conceitos, muitas vezes, usados de modo indiscriminado. O ensino e a formação *formal* têm sido frequentemente identificados com a inscrição contínua em instituições burocraticamente estruturadas, de escolaridade formal, desde a infância até ao nível superior (Illich, 1971). A aprendizagem ocorre como resultado de experiências em instituições de educação ou de formação e tem objectivos definidos, pelo que é intencional, do ponto de vista do educando (Comissão Europeia, 2000, 2001). Teoricamente, a formação formal ocorre na ausência de acção, e os participantes são removidos do trabalho do dia-a-dia para participar em cursos, palestras, debates, simulações, dramatizações ou outras actividades de formação.

Menos abordado, o conceito de “não-formal” remete para as situações de formação que não são fornecidas por uma instituição de educação ou formação, contudo, uma situação de formação não formal é estruturada porque existem objectivos de aprendizagem, tem uma duração e, existe apoio à aprendizagem, sendo também intencional (Comissão Europeia, 2000, 2001). Para Canário (2006c, p.161), estes processos são marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, possuindo, em geral, um carácter voluntário, não existindo preocupações de certificação e são pensados “à medida” de públicos e situações singulares. A educação não-formal inclui, por exemplo, programas de alfabetização, de ensino profissionalizante oferecido fora do sistema formal, actividades em associações com fins educativos, e actividades que se desenvolvem na comunidade que visam a melhoria de hábitos de saúde. Os contextos de formação *não-formal* incluem, por isso, a educação, a formação, e o desenvolvimento pessoal. Os temas são muito relacionados com o bem-estar comunitário, e as actividades promovem uma consciencialização de factores que podem abranger temas profissionais, de desenvolvimento pessoal, bem como os interesses pessoais.

As actividades de aprendizagem “informal” permitem a aquisição de conhecimentos ou habilidades fora dos currículos das instituições de programas educacionais, cursos ou workshops. Para Canário (2006c, p.161) são processos que correspondem a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizadas ou estruturadas. Informal porque a formação ocorre em situações acidentais ou de forma espontânea, por exemplo na aprendizagem de habilidades de trabalho ou em actividades de desenvolvimento comunitário. As actividades parecem corresponder à ponta submersa de um *iceberg* na medida em que existe toda uma gama de aprendizagem informal e de auto aprendizagem individual. Deste modo, a aprendizagem informal resulta das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, ou com o lazer, não é estruturada, mas pode ser intencional, ou não, ocorrendo aleatoriamente (Comissão Europeia, 2000; 2001). São vários os obstáculos e dificuldades para estudar a aprendizagem informal, mas há um consenso crescente de que em educação de adultos é imperioso abordar a aprendizagem informal. Segundo Livingstone e Eichler (2005, p.6) para estudar a aprendizagem informal, empiricamente, há que se centrar sobre tudo o que as pessoas possam identificar como projectos de aprendizagem ou actividades deliberadas de aprendizagem, para além da formação formal. Segundo a perspectiva de Fuller e Unwin (2002, p.97) o conceito de “aprendizagem informal” situa-se em duas abordagens distintas: A primeira, dos investigadores e educadores, centrada no aprendente e na aprendizagem reflexiva que o coloca, mais do que ao formador ou tutor, sob controlo. A segunda, dos gestores de recursos humanos e dos que têm a perspectiva do “capital humano”, que concebem a aprendizagem

informal como forma de melhorar a performance do posto de trabalho e tentam acreditar o lado informal da formação com episódios de formação formal. Para os dois grupos, a aprendizagem [em contexto de trabalho] é vista como uma “actividade individualizada” (Eraut, 1998) e informal, inseparável do contexto de trabalho.

### **1.1.2. Da qualificação e competência**

Os modos de transformação do trabalho que decorrem da evolução técnica e científica modificam de modo inevitável, as qualificações e as competências exigidas pelos novos processos de produção. Neste processo, as transformações modificam tanto a organização do trabalho industrial, como a relação do trabalhador para com o trabalho. Das diferentes perspectivas sobre os conceitos de qualificação e competência abordados por Dubar (1999), o autor destaca as concepções “substancialista” e “relacionalista” da *qualificação*, associadas aos trabalhos de Georges Friedmann e de Pierre Naville, respectivamente. Friedmann (1946; 1964) aborda a “desqualificação do trabalho operário” para se referir à perda de habilidade profissional e ao empobrecimento das tarefas exigidas aos operários, no quadro da produção *taylorista*. Neste sentido, a qualificação não é tanto um atributo do trabalho em si, mas mais o conjunto dos saberes e habilidades dos trabalhadores. Para Naville (1956) o conceito de qualificação remete para a relação social entre as operações técnicas e a estimativa de seu valor. Para ambos, o tempo de formação institucionalizada constitui o melhor indicador dos níveis de qualificação.

No entanto, na perspectiva de Dubar (1999) é na definição de *qualificação social*, de Alain Touraine, que nasce aquilo a que veio a designar-se “competência”, no final da década de 1980. Passa-se da qualificação ligada ao operário para a qualificação ligada ao posto de trabalho, definida pelas exigências de um emprego e, mais concretamente, pelas especificações técnicas das máquinas. Neste entendimento, as “qualidades gerenciais e relacionais” tornam-se essenciais, e já não se trata de ocupar um posto de trabalho, mas de “participar activamente da realização dos objectivos da empresa”, validados pela sociedade inteira (p.90). O autor considera ainda existir, mais tarde, uma dualidade na qualificação / competência, em que uma concepção profissional fundada na “qualificação” privilegia os conhecimentos formais como condições para o exercício da actividade profissional. A referência à “competência” releva a profissão como uma *arte* na qual envolvem qualidades pessoais que são também capacidades profissionais e relacionais, que não podem ser adquiridas por meio de uma formação prévia, mas antes, são inatas ou decorrem da experiência directa, na prática, e em situação real.



Nos novos processos de produção, por outro lado, as tarefas físicas têm vindo a ser substituídas por tarefas intelectuais e mentais, e os operadores têm vindo a deixar de ser meros trabalhadores braçais para passarem a ter que manobrar as máquinas, sendo responsáveis pela sua manutenção e controlo. Os saberes adquiridos na escola tornam-se rapidamente obsoletos e requerem o desenvolvimento de uma formação permanente que dá resposta a uma exigência de ordem económica e do interesse das empresas que é a necessidade de estas se dotarem das “competências” necessárias para manterem os seus níveis elevados de serviço. Neste cenário, os operários integram grupos de trabalho de projecto, verificando-se uma “desmaterialização do trabalho” (Delors et al., 1998) que pressupõe um conjunto de qualidades pessoais como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, ou de gerir e de resolver conflitos. Referindo-se às consequências das novas formas de trabalhar nestas organizações flexíveis e de mudanças rápidas, Sennett (2007, p.89-91) considera que esta capacidade de trabalhar bem em equipas “de curta duração” em que não se chegam a conhecer bem os outros elementos do grupo, é desejável porque cada vez que a equipa é desfeita e se entra num novo grupo, o que importa [às empresas] é começar rapidamente a trabalhar com esses novos colegas de trabalho. Estes motivos levam o autor a falar de relações de curto prazo e no “espectro da inutilidade” que, ao contrário do espírito artesanal a que anteriormente aludimos, se baseiam na cooperação e na necessidade de se ser rápido e em que, independentemente do que se tenha feito no passado, os sujeitos podem passar a ser julgados como tendo deixado de ser úteis ou valiosos. Por isto o autor alerta para a *meritocracia* e para o facto de estas organizações flexíveis baseadas em “tarefas continuamente cambiantes” precisarem de pessoas com agilidade mental.

Desde a análise da evolução dos sistemas de trabalho e da definição de *qualificação social* de Touraine, a noção de *competência* encontra-se amplamente difundida nos discursos e nos regulamentos que regem a formação profissional, em vários projectos de postos de trabalho, e nas habilidades ligadas à gestão. O conceito “provém do mundo empresarial e está muito ligado à própria competição” (Lima, 2006), e a “competência” que hoje as empresas e organizações necessitam, é explicada por Le Boterf (2008a): quanto mais o indivíduo se situa numa organização do trabalho que faz apelo à polivalência, à necessidade de tomar iniciativa, de correr riscos, e onde as tarefas são menos controladas, mais a competência requerida pode ser definida em termos de “saber como agir em situação”, o que significa que o trabalhador deve saber o que fazer e quando fazer. Numa mesma perspectiva de análise, Kuenzer (1998, p.41) considera que para as áreas automatizadas se configura um tipo de procura assente em conhecimentos mais abrangentes dos campos da ciência presentes no processo produtivo, como os idiomas, a informática, ou a comunicação. Já as unidades produtivas onde predomina a

organização do tipo *taylorista fordista* determinam a exigência de conhecimentos científico-tecnológicos específicos bem como as habilidades psicofísicas e modos operacionais. Contudo, a definição das competências que são requeridas e a sua natureza, depende muito das situações e da organização do trabalho (Le Boterf, 2008a).

Le Boterf (2008<sup>a</sup>; 2008b) tem vindo a clarificar o valor semântico da palavra “competência” e a referir-se aos mal-entendidos ou à utilização e entendimento que se faz, nem sempre adequado, da mesma. Desde logo, o autor considera que, habitualmente, a noção de competência é definida como “uma soma de conhecimentos, de saber-fazer e de saber-ser”<sup>10</sup> (Le Boterf, 2008b, p.15-16). A persistência dessa definição decorre da sua simplicidade porque a palavra é fácil de enunciar, é fácil de memorizar, e é simples de explicar, contudo, como explica o autor, ao ser simples demais, corre-se o risco de a simplificar excessivamente. Um trabalhador pode ter muitas habilidades [conhecimentos, saber-fazer, e saber-ser] e não saber agir com competência numa determinada situação. O que distingue algumas pessoas no trabalho não são os seus conhecimentos, mas a sua capacidade em os utilizar adequadamente em situações e saber como agir eficazmente numa base sustentável. As competências necessárias num dado contexto podem não fazer sentido ou não ser possíveis de exigir noutras situações. Na resolução de um problema ou na tomada de iniciativa, um funcionário deve saber não só seleccionar e mobilizar recursos, mas também precisa de conhecer a organização. Deste ponto de vista, a competência resulta não da soma de uns quantos conhecimentos e habilidades mas de uma combinação de vários recursos que podem ser implementados, pelo que se deve tratar a competência como um processo e não como um conjunto de recursos.

Em termos conceptuais, Le Boterf (2008a) considera que as “competências requeridas” e as “competências reais” são muitas vezes confundidas. As competências requeridas são aquelas contidas nos referenciais de competência. As competências reais pertencem ao indivíduo, são singulares e por si construídas, e não podem nem podiam ser de propriedade da empresa. Por outro lado, a dupla dimensão da competência, “individual e colectiva” a que Le Boterf (2008a) se refere, remete para o facto de que o indivíduo para agir com competência tem de mobilizar os seus próprios recursos mas também os recursos do seu ambiente, pelo que ele tem de saber agir e interagir numa determinada situação profissional. O conceito deve, assim, reflectir a capacidade real e não apenas a habilidade necessária. Tal significa que validar as competências em situação de trabalho não se pode limitar a controlar separadamente a

---

<sup>10</sup> Nos seus textos, Boterf (2008<sup>a</sup>, 2008b), apresenta um exemplo simples e familiar para se perceber que a competência não é a soma de conhecimentos: saber andar de bicicleta e a prática do ciclismo de estrada exige conhecimentos gerais, conhecimentos de freio, acelerar até saber as regras de trânsito... É possível decompor estas habilidades básicas, mas a competência global (ou seja, o passeio de bicicleta numa estrada) não pode ser reduzido a esta adição. Há uma dinâmica de interacção entre esses elementos.

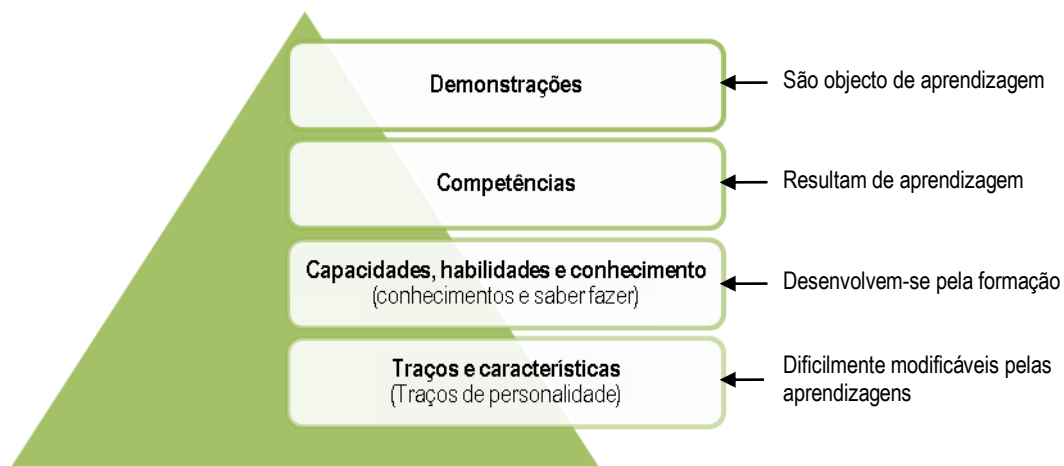
aquisição de recursos [conhecimentos, habilidades, atitudes, ou pensamentos, entre outros] mas há que assegurar que o sujeito é capaz de os seleccionar, de os combinar e de os mobilizar adequadamente numa dada situação particular. Neste sentido, uma pessoa, pelo facto de ser detentora de conhecimentos e habilidades que adquiriu, não pode ser reconhecida como competente, enquanto ela não o provar, numa situação de trabalho. Le Boterf (2008a) refere-se ainda à “dimensão da reflexividade” também necessária para se poder considerar uma pessoa “competente”. Não basta ser capaz de uma acção bem-sucedida, mas tem de compreender o porquê e analisar e explicar a sua maneira de fazer ou agir. A acção pode ser bem sucedida por tentativa e erro, o que não significa que a pessoa tenha atingido a competência. Por isto, alerta o autor, definir as competências em termos de "ser capaz de" pode levar a erros de identificação da competência com a actividade.

No entanto, como alerta Sennett (2007, p.70-72), as competências extinguem-se e não duram sempre, pelo que adquirir uma competência não equivale a possuir um bem permanente. A extinção das competências é uma característica constante do progresso tecnológico na medida em que a experiência, em muitas organizações e empresas, perde valor e porque as competências são entendidas como a capacidade de fazer algo novo, ao contrário de se inspirarem naquilo que os indivíduos já sabem fazer. Por outro lado, na actual sociedade em que abunda a informação e em que cada vez é maior o ritmo de inovações e transformações, os saberes, as qualificações e as “competências” carecem constantemente de actualização. Charlot (2005, p.139) chama a atenção para o facto de que a sociedade do conhecimento e a sociedade da informação não são a mesma coisa. Nesse sentido, não é por se estar hoje na sociedade da informação, com muitas informações, que se produz mais saber e mais cultura. O saber começa quando o conhecimento que se tem de um facto produz sentido sobre o mundo, sobre a vida, sobre os outros, e sobre o próprio.

De acordo com este princípio, Le Boterf (2008b, p.18) considera que os ganhos de produtividade ou desempenho de uma equipa ou grupo de trabalho se situam, cada vez mais, nas interacções entre os seus membros, dentro do quadro de relações que mantêm entre si. As exigências de eficácia colectiva fazem com que os trabalhadores devam não apenas ser capazes de manter um emprego, mas também de cooperar. Neste sentido, a performance colectiva de uma equipa é, em grande parte, função da qualidade da cooperação entre os seus membros. Contudo, os comportamentos resultam do confronto entre a personalidade e as situações que o indivíduo encontra (Le Boterf, 2008b, p.18-19). Segundo Jones et al. (2001) num

trabalho desenvolvido para a organização norte-americana de Educação NPEC<sup>11</sup>, uma competência é uma combinação de habilidades, capacidades e conhecimentos necessários para realizar uma tarefa específica. A Figura 1 pretende mostrar o modelo conceptual de aprendizagem e as suas inter-relações com as competências que estes autores desenvolveram. Cada um dos degraus é pensado para influenciar os degraus que aparecem acima e abaixo.

**Figura 1:** Exemplo Norte-americano de ordenação das competências.



Baseado no modelo do National Postsecondary Education Cooperative (Jones et al., 2001)

O primeiro degrau da pirâmide é constituído pelos traços e características da personalidade que constituem a base para a aprendizagem e mostram como as novas experiências podem ser construídas. De acordo com este modelo, são as diferenças nos traços e características pessoais que ajudam a explicar porque é que as pessoas procuram diferentes experiências de aprendizagem e adquirem diferentes níveis e tipos de competências, habilidades e conhecimento. Um outro nível mostra que as capacidades, habilidades e o conhecimento são desenvolvidos através de experiências de aprendizagem que incluem trabalho e participação em assuntos da comunidade. As competências são o resultado de uma aprendizagem integrada de experiências e podem combinar os elementos precedentes e, finalmente, as demonstrações são o resultado da aplicação de competências. Neste princípio, o que é importante de descrever ou avaliar é a maneira como uma actividade deve ser ou foi realizada e não apenas o resultado em si. Trata-se de conceber a competência como um processo e não apenas de a entender como a posse de recursos, a questão central não é, pois, saber definir uma competência, mas compreender o que significa agir com pertinência e competência numa determinada situação.

<sup>11</sup> National Postsecondary Education Cooperative

Assim, ter recursos é uma condição necessária mas não suficiente para agir com competência (Le Boterf, 2008b, p.20).

## **1.2. Da educação formadora a uma formação educativa**

“O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender, que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece base de segurança. ...”

Rogers, Carl. *Liberdade para Aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1978*

Impõe-se, neste ponto, contribuir para a discussão em torno da clarificação dos conceitos de *educação* e de *formação*, para depois se defender o papel que cada uma deve ter nos contextos económico, cultural e social: se a educação deve assumir o seu papel formador do indivíduo, a formação deve superar os objectivos meramente orientados para a tarefa. Para iniciar a discussão, parte-se do princípio que no plano ideológico e teórico, nem sempre os modos de abordagem dos conceitos de *educação* e de *formação* são consensuais. Por outro lado, do ponto de vista conceptual e político, existe uma grande variedade de conceitos - *educação, formação, qualificação, instrução, ensino, aprendizagem*, que muitas vezes são usados de forma indistinta e há que ter em conta que não só não têm o mesmo sentido em todos os países como não o têm para todas as organizações, nem para todos os indivíduos e por isso, diferentes perspectivas são possíveis de encontrar. Desde logo, porque, no plano institucional, no seio dos discursos e das políticas, os conceitos surgem mesclados.

Em Portugal, a formação pode existir enquadrada dentro do sistema educativo, onde se inclui a “educação de adultos” e a educação extra-escolar e pode, igualmente, estar inserida no mercado de trabalho cuja base institucional para esta modalidade de formação é a empresa e o público-alvo é constituído pelos activos, quer empregados quer desempregados, incluindo os indivíduos à procura do primeiro emprego<sup>12</sup>. Na Europa e em Portugal, no âmbito das reformas dos sistemas de educação e de formação, nas instituições e nos documentos, os conceitos surgem como partes de um todo que são os “sistemas educativos na Europa”. São exemplos o documento *Estruturas dos Sistemas de Ensino, Formação Profissional e Educação de Adultos na Europa*<sup>13</sup> que reúne informação sobre as estruturas dos sistemas “de ensino”, “de formação profissional” e de “educação de adultos”. Do mesmo modo, é frequente a referência às políticas

---

<sup>12</sup> Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de Outubro, regula as actividades de formação dentro do sistema educativo e Decreto-Lei n.º 405/91, de 16 de Outubro, regula a formação relacionada com o mercado de trabalho

<sup>13</sup> “Estruturas dos sistemas de ensino, formação profissional e educação de adultos na Europa. Portugal 2007/07”. Unidade Portuguesa da Rede Eurydice. Ministério da Educação

públicas “de educação e formação”. Na legislação<sup>14</sup>, a *educação e formação profissional* ou *formação profissional* surgem como sinónimos, e visam “dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais actividades profissionais”. Nesta concepção, a educação surge como subsidiária da formação profissional ficando, assim, confinada à formação de competências com vista ao exercício de uma profissão, o que leva Lima (2010b) a afirmar que a educação é um conceito “em acelerado processo de mutação, que de resto se arrisca a ser politicamente representado como arcaico e substituído por conceitos alternativos” (p.63).

Embora na Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>15</sup> as suas finalidades pressuponham, de alguma forma, uma relação do sistema de ensino e da educação com a formação, ao visar desenvolver a “capacidade para o trabalho com base numa sólida formação geral e específica”, “descentralizar e diversificar as estruturas e acções educativas”, assegurar uma escolaridade “de segunda oportunidade”, e desenvolver “o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos”, a educação surge como universal e central em todo o processo de formação do indivíduo. Nos princípios básicos da Educação consagrados na Constituição da República<sup>16</sup>, ao Estado incumbe a responsabilidade da democratização do ensino, “não podendo este atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”.

No senso comum, o termo *educação* remete, contudo, para uma ligação à escola e à transmissão de conhecimentos. No entanto, restringir o conceito *educação* à instrução ou compreensão de uma disciplina, seria amputá-lo da *missão espiritual* que é para Morin (2002) “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garante da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (p.99). Charlot (2002) no âmbito do Fórum Social Mundial (2002) redigiu um documento sobre a educação democrática, onde aborda várias dimensões do conceito, que incluem o estímulo pelos valores universais, a educação contra a violência e as drogas, o respeito pelas diferenças culturais, o desenvolvimento sustentável e o património, a alfabetização como direito para todos, a promoção do pensamento crítico e racional, a protecção contra o fundamentalismo, a formação para a cidadania e o desenvolvimento pela consciência dos direitos e deveres, a construção de sentimentos de pertença, ou a educação para a tolerância e o diálogo. O carácter de *mundialização-solidariedade* que se inscreve no respeito pelas diferenças culturais é novamente reforçado por Charlot (2005) que considera que a educação é “um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização” (p.137). A

---

<sup>14</sup> Por exemplo, no Artº 3º do Dec Lei 396/2007 de 31/12

<sup>15</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto

<sup>16</sup> Constituição da República Portuguesa (CRP), artigos 43.º, 70.º, 73.º a 75.º e 77.º

humanização, na medida em que o indivíduo ingressa numa cultura e em tudo o que ela representa, a socialização, porque sendo a educação cultura, esta requer que se entre em toda uma cultura, a de um determinado grupo social, em determinado momento histórico. A singularidade remete para o reconhecimento do outro na sua diferente cultura, mas sempre em relação à universalidade do homem e à singularidade do sujeito. Este princípio enquadra-se na ideia de educação defendida pela Unesco, que se baseia no respeito pelo ser humano e está vinculado à emancipação das pessoas e ao auto-desenvolvimento sustentável dos diferentes povos e culturas em todo o mundo. Também o grande objectivo da Declaração Universal dos Direitos Humanos é que cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito pelos direitos e liberdades e pela adopção de medidas progressivas de carácter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efectiva.

*Educação* provém de dois vocábulos latinos - *educare* e *educere* -, estando o primeiro relacionado com o orientar, nutrir, decidir num sentido externo, levando o indivíduo de um ponto onde ele se encontra para outro que se deseja alcançar e o segundo, *educere*, refere-se ao promover a saída de dentro para fora das potencialidades que o indivíduo possui. O campo lexical de “educar” centra-se na ideia de nível e de elevação do nível, designando tanto o desenvolvimento intelectual, como moral como físico. De acordo com a definição do dicionário Oxford (1978), educar “is to bring up so as to form habits, manners, intellectual and physical aptitudes”. O dicionário da Porto Editora (7ª edição) apresenta uma definição mais ampla de educação: “é um processo que visa o desenvolvimento harmónico do homem nos seus aspectos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade”.

Pelo facto de no senso comum serem muitas vezes usados de modo indiscriminado os conceitos de educação e *ensino*, impõe-se recordar que “ensinar” provém de *insignare*, que é meter uma marca ou conferir uma distinção, tendendo a designar o operatório, o método, o que sublinha o lado institucional da actividade. O pólo “instruir” que provém de *instruere*, que remetendo para equipar ou inserir, refere-se aos conteúdos a transmitir e ao fornecimento das ferramentas intelectuais (Goguelin, 1975). Também Dewey (1959, p.14) distingue *adestramento* e *treino* do ensino educativo. A distinção não é muito clara, contudo, as mudanças consideradas no primeiro caso, são mais exteriores e, no segundo, são de disposição mental ou emocional.

O conceito de *formação* usa-se em muitos sentidos no âmbito dos processos de educação ou de formação. O facto de o conceito de educação “parecer ter sido ultrapassado pela crescente referência ao conceito de formação, até mesmo quando se anuncia a tentativa de uma articulação entre os dois” (Lima, 2010b, p.67), torna crucial compreender que apesar das

bases ideológicas de algumas políticas e discursos em querer juntar a educação e a formação, os seus fundamentos, as suas lógicas e os objectivos são distintos. O conceito de formação tanto se usa para a referência à formação em si, como um fim, como se usa referindo-se ao processo no sentido de formar e de transformar o indivíduo ao longo da sua existência. Fabre (1994) refere-se ao *triângulo da formação* para justificar que do ponto de vista das lógicas e dos fins da formação, é possível “formar em”, numa lógica didáctica que se refere aos conteúdos e aos métodos; “formar por” (um conteúdo, uma disciplina), na lógica psicológica de evolução do formado; e “formar para” (profissões específicas ou funções), na lógica sócio-económica de adaptação ao contexto cultural ou profissional (p.25) o que comporta necessariamente uma dimensão de adaptação sócio-cultural. O conceito é, assim, polissémico e os seus significados são, muitas vezes, equívocos, tornando a formação um fenómeno complexo e ambíguo, que “deve ser questionado do ponto de vista ontológico, epistemológico e ético” (Fabre, 1994, p.14). Etimologicamente, “formar” provém do latim *formare* que significa dar o ser e a forma e evoca uma acção profunda sobre a pessoa, implicando uma transformação do seu ser. A formação é “instruct and discipline in or for some particular art, profession, occupation or practice; to make proficient by such instruction and practice” (dicionário Oxford, 1978). No dicionário Larousse de 1908 o termo surge enquadrado numa rubrica militar “formation des cadres et des servants, leur instruction”.

Alguns autores referem-se a diferentes dimensões que clarificam a distinção entre *educação* e formação. A relação entre os dois conceitos pode ser expressa da seguinte forma: formar pressupõe a passagem do saber à prática, à vida, e implica a transmissão de conhecimentos como a instrução mas, igualmente, de valores e de saber-ser como a educação. Por outro lado, como a educação, a formação caracteriza-se por agir sobre a personalidade inteira, contudo, formar é mais ontológico que instruir ou educar; na formação é o próprio ser que está em jogo, na sua forma (Fabre, 1994, p.23). Quanto aos objectivos e estratégias, de uma maneira geral, a formação parece estar mais orientada para o trabalho e as tarefas do que para a pessoa e, a educação, está mais orientada para a pessoa. Relativamente aos conteúdos, a formação visa dotar de conhecimentos e técnicas e inculcar atitudes para a realização de determinadas tarefas, enquanto que a educação tem um sentido mais profundo, exercendo as suas influências por um período mais longo e orientando-se para estruturas mais teóricas e conceptuais que se reflectem na capacidade de análise e de crítica do indivíduo. Em termos de processo, a formação tende a ser mais mecânica com respostas mais uniformes e previsíveis a uma instrução e orientação normalizadas, reforçadas mediante a prática e a repetição, e a educação é um processo mais orgânico do qual resultam mudanças menos previsíveis no



indivíduo (Buckley e Caple, 1991, p.2-4). Josso (2005, p.116)<sup>17</sup> situa a distinção dos conceitos na sua acção no tempo, considerando que “a formação diz respeito a toda a vida, enquanto a educação é apenas relativa a certos períodos na vida”. Esta perspectiva encara a formação na sua vertente ao longo da vida, contudo, não clarifica os seus desígnios. Outros autores, porém, utilizam o termo *formação* quando se referem à *educação*. A expressão *formação geral* vai para além dos conhecimentos e deve ser a base e anteceder toda a *formação profissionalizante*. Compreende as competências e as atitudes afectivas, os modos básicos de valoração e as atitudes estéticas, morais e políticas (Brezinka, 2007, p.106).

Do ponto de vista das instituições, algumas definições são muito restritivas e ora demasiado simplistas, ora redutoras, em termos das dimensões que o conceito pode encerrar. É o caso da que é dada pelo Thesaurus do Cedefop que refere que “a formação na empresa é toda a formação profissional (...) dada nos locais de uma empresa e a uma pessoa que tem o *status* de trabalhador ou de empregado” (Viet, 1988, p.72). É o caso da definição dada pelo CIME que integra um conjunto de actividades que visam a “aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade económica” (CIME, 2001). No entanto, muitas vezes, a designação “formação profissional” remete para contextos de formação de jovens e de formação ligada aos centros de emprego ou escolas profissionais. Conforme refere Cardim (2005, p.150), a formação profissional inclui de tudo um pouco: acção pública e privada, públicos constituídos desde trabalhadores não qualificados a pessoal superior. As acções vão das poucas horas a anos de duração”. A perspectiva de limitar a formação à aprendizagem profissional ou a um acto mais ou menos manipulador, situa-se numa visão simplista e redutora que nada acrescenta ao conceito em si. Para além da “formação profissional”, (Fabre, 1994, p.26-27) refere-se à “formação psicossociológica” e a “formação didáctica”, conforme a referência seja, respectivamente, à preparação para uma profissão, seja o desenvolvimento pessoal e o processo de mudança global da pessoa no sentido da renovação das identificações e representações sociais; ou, seja no caso da “formação didáctica”, centrada na instrução tendo em conta os processos cognitivos, afectivos ou sociais da construção de um saber.

Uma outra abordagem que se encontra na literatura em torno do conceito de *formação* é a racionalista, fortemente orientada para a melhoria das operações e dos resultados económicos das empresas. Apesar de não se dever esperar que os programas de educação possam resolver

---

<sup>17</sup> Josso, M.-Christine (2005). “Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças” In CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (Org.) (2005). Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências. Lisboa: Educa

profundas mudanças económicas poderão, no entanto, ajudar a identificar as causas de tais mudanças, “encorajando um entendimento das opções e desafiar a apatia que domina muitos face à crise” (Salt et al., 2000, p.14). Nesta visão inscrevem-se as definições que remetem para a aquisição de destrezas com o objectivo de melhorar a *performance*. A OCDE (1997) considera a formação como “all the various processes by which an individual develops the competencies required for employment-related tasks” (p.19). Esta definição enquadra-se numa concepção utilitarista, em que apenas existe se o indivíduo obtiver proveito pessoal e de curto prazo. Na mesma perspectiva de análise, igualmente individualizada, a abordagem funcionalista é a que considera que a formação contínua dos trabalhadores se refere à sua capacitação para exercer correctamente a sua profissão e as tarefas exigidas para o seu posto de trabalho. Trata-se de uma formação técnica, meramente orientada para a tarefa e os conteúdos pouco diferem dos temas que interessam à empresa. É uma formação que se destina a melhorar a imagem dos trabalhadores de *capital humano*, ao nível das suas habilidades e conhecimentos relacionados com o trabalho específico. Deste ponto de vista, o conceito assume-se como uma resposta a necessidades actuais, que imediatamente se relacionam com as tarefas desempenhadas pelo indivíduo no seu trabalho, o que leva Barbier (2009c) a afirmar que parece ter “mais uma função de mobilização dos actores do que uma função de reconhecimento ou de compreensão dos fenómenos” (p.1).

Também na literatura anglo-americana, no conceito de *formação*, assume particular relevância a aquisição de competências e atitudes, que se relacionam com alterações cognitivas e comportamentais. Goldstein (1993) define *formação* como a “aquisição sistemática de capacidades, regras, conceitos ou atitudes que resultam na melhoria da performance noutro ambiente” (p.3). Numa mesma perspectiva de análise, para Salas et al. (2006) a formação pode ser igualmente definida como uma “aquisição sistemática de conhecimento (o que precisamos de saber), habilidades (o que temos de fazer), e atitudes (o que precisamos de sentir) que, juntos, levam a um melhor desempenho num ambiente particular” (p.473).

Tendo em conta o ponto de vista adoptado por estes autores, a *formação* refere-se à mudança cognitiva ou de comportamento das pessoas e acções, e centra-se na circunstância de as pessoas receberem as competências certas para fazer um determinado trabalho. Ainda que mais completa, na medida em que abrange as várias aquisições de saberes e contém uma referência ao potencial estratégico quando se refere aos resultados que devem notar-se, *a posteriori*, no ambiente de trabalho, esta concepção perspectiva a *formação* meramente orientada para o desenvolvimento de tarefas. Nela cabem as actividades de formação e de desenvolvimento que visam a aquisição de capacidades e competências actuais e futuras e pode

incluir todas as categorias de formação: formação formal e informal, formação no posto de trabalho e formação em sala, formação específica e formação geral. No entanto, é ainda assim, uma definição que não clarifica se o tipo de competências a que se refere inclui uma dimensão educativa ou de formação geral e básica da pessoa. Não inclui, igualmente, a dimensão colectiva dos processos de formação o que torna o próprio conceito de *formação* limitativo e surge associado a intervenções em que existe um formador, rege-se por uma lista de conteúdos associados a disciplinas, e se pretendem mudanças de comportamento dos indivíduos, isoladamente considerados.

Ainda outra concepção de formação mais abrangente por encerrar outras dimensões que não apenas as competências técnicas imediatas é a de Sarramona e Ferrer (1988) que referindo-se aos objectivos que a formação cumpre na empresa, apresenta uma perspectiva mais equilibrada, na medida em que além de considerar a vantagem da empresa, introduz uma dimensão de desenvolvimento pessoal e profissional e as vantagens para o trabalhador. Considera que a formação, para além de habilitar de forma progressiva para realizar tarefas de maior preparação e responsabilidade, actualizar os conhecimentos e habilidades que permitam afrontar os avanços produzidos no mundo laboral relacionados com tecnologia ou mudanças de procedimentos, deve ser uma fonte de satisfação profissional e de melhoria das condições pessoais, ao mesmo tempo que cobre as necessidades dos postos de trabalho.

Nesta perspectiva, a formação assume-se como um conjunto de aprendizagens que permitem o desenvolvimento de projectos pessoais de vida onde a projecção laboral “é mais um aspecto mas não o único nem, para algumas pessoas, o mais importante” (Camps, 2005, p.36). Nesta lógica, é possível considerar que a formação tem o propósito de produzir mudanças e os trabalhadores podem promover mudanças no local de trabalho e num contexto social mais amplo. Se a formação é de cariz técnico, nos seus conteúdos, fins e objectivos, mais dificilmente ocorrerão mudanças. Não pretendendo, contudo, retirar o significado e o valor à formação de carácter técnico e orientada para a tarefa, já que ela é importante e necessária, revestindo-se, muitas vezes, de uma enorme utilidade, sendo o garante da capacidade de adaptação a novas técnicas, tecnologias processos ou sistemas, a formação que integra um cariz pessoal e social pode contribuir para as melhorias ao nível do trabalho em várias dimensões. Esta abordagem encerra a ideia de que a formação dentro e fora da empresa possibilita a que as pessoas assumam novos papéis e responsabilidades sociais que vão para além das habilidades relacionadas com o exercício de uma profissão. Neste sentido, a formação pode enquadrar-se numa lógica de acção social, na medida em que favorece a promoção profissional e eleva os níveis de qualificação e também da satisfação dos trabalhadores. A este propósito, refere-se um

estudo realizado por uma empresa de Recursos Humanos<sup>18</sup>, que conclui que a formação é, para 54% dos portugueses inquiridos, a regalia mais importante (seguindo-se os benefícios de saúde e flexibilidade de horário).

Se a educação se refere ao “desenvolvimento do indivíduo no sentido global, sem nenhuma relação específica com o trabalho” (Pineda, 1995, p.23; Marchand, 1983), ela cumpre a sua função social na medida em que é uma actividade “formadora ou modeladora – isto é, modela os seres na forma desejada de actividade social” (Dewey, 1959, p.11). Modela em valores afectivos e sociais e em saber-ser, opondo-se à instrução como veículo de saberes e de saber-fazer. É este o sentido que se propõe para a designação de *formação educativa*. Se a educação é *formadora*<sup>19</sup> e garante parte do nível de formação básica das pessoas na medida em que tem a missão da transmissão de cultura entre gerações, da formação dos indivíduos para a cidadania, do desenvolvimento das aptidões pessoais, a formação, pode e deve, numa fase posterior, ter uma função educativa, ao transcender a mera formação técnica e de conteúdos, orientada para a tarefa. Lima (2010a) considera que a educação, “enquanto direito humano, comporta limites normativos, ético-políticos e morais, que são incompatíveis com fenómenos de amestramento, endoutrinação ou condicionamento dos seres humanos” (p.43). Tendo em conta as definições, o termo educação tem implícito um maior contributo para o processo de desenvolvimento porque directa e continuamente afecta a formação “não apenas dos conhecimentos e atitudes mas do carácter e cultura, aspirações e realizações” (Harrisson, 1989, p.5).

A distinção dos conceitos pode, como vimos, não ser clara porque se as actividades educativas são formativas, também as situações de formação e a própria formação em si, podem encerrar uma dimensão educativa. No discurso contemporâneo, segundo Fabre (1994, p.19), às vezes, a formação associa-se à sua âncora profissional e tudo é formação. O entendimento é o de que a formação pode surgir ligada a conteúdos formais e formalizados mas também a conteúdos mais difusos e que nada têm a ver com os postos de trabalho. Neste sentido, a formação que é proporcionada pelas empresas pode desempenhar um papel educativo ou mesmo reeducativo na medida em que conduz a transformações individuais e colectivas, que se reproduzem em novos comportamentos, atitudes e em novos valores. Estes podem até repercutir-se depois ao nível do desempenho no trabalho actual ou futuro das pessoas. Tal

---

<sup>18</sup> Estudo Kelly Global Workforce Index da empresa de RH Kelly Services. Baseou-se em questionários aplicados a 134 mil trabalhadores, dos quais 16 mil portugueses, a propósito do tema “Benefícios e Regalias”. In Diário de Notícias, 30/8/2010

<sup>19</sup> Consideramos que educativo/ formativo é algo mais passivo, susceptível de poder formar, assim queira a pessoa; enquanto que educador/ formador é algo mais activo, que procura formar mesmo sem contar com a receptividade da pessoa, não estando sujeito à sua vontade. É algo que está implícito e que não depende das vontades. A expressão “educação formadora” foi, assim, a escolhida, e contém, em si, um significado que é diferente de “educação formativa”, não aplicável neste caso.

ocorre na medida em que a educação e os processos educativos tanto medeiam na transformação como na manutenção de práticas sociais e de valores. Deste ponto de vista, como refere Lengrand (1981), qualquer pessoa que tem responsabilidades de instrução e de formação será um educador (p.105). Se a formação compreende as mudanças ao nível profissional, ela pode também visar o desenvolvimento do próprio indivíduo e a sua relação com o Mundo. A formação pode conter esta dimensão de educação, no sentido do desenvolvimento pessoal e da formação básica dos indivíduos. Essa é a fórmula, segundo Legrand (1981, p.52), para elevar a cultura de um indivíduo, na medida em que se vai tornando “cada vez mais ele próprio”.

A retórica *formação* pode ainda referir-se ao que é, ao estado real, ou ao estado ideal e desejável. Se, por um lado, o conceito nos remete para o *formar*, ou *dar forma*, por outro, o seu uso pode ser inapropriado na medida em que designa acções cujo resultado é indeterminado. De acordo com Brezinka (2007, p.105)<sup>20</sup> o conceito pode referir-se a estados da personalidade dos que são sujeitos a processos de educação ou ensino, pode referir-se às acções de formação, ou ainda ao resultado pretendido com tais acções. O autor considera que há que definir se se faz uma referência a formar outras pessoas, no sentido de ensinar, mostrar, dirigir, ou formar-se a si mesmo, no sentido de aprender. Na mesma perspectiva de análise, e quanto à intencionalidade das acções educativas, Pain (1990) propõe que se qualifique uma situação como educativa, não a partir da explicitação prévia das suas intenções, mas antes com base nos seus efeitos educativos e na concretização de mudanças duráveis de comportamentos e atitudes, que decorrem da aquisição de conhecimentos na acção e da capitalização de experiências individuais e colectivas.

A perspectiva de uma *formação educativa* fundamenta-se em ideias como as de Salt et al. (2000) que referindo-se a Hellyer e Schulman (1989), acreditam que a educação dos trabalhadores deve considerar consciência crítica e desenvolver acção social (praxis), e que as actividades de formação dos trabalhadores, quando definidas pelos seus interesses, devem ir além da aquisição de aptidões para o trabalho. Neste princípio, as actividades educativas devem fazer parte integrante da acção social. Esta concepção apoia-se nas influências de Freire, e fundamenta-se, igualmente, num dos postulados que orientou a elaboração do Relatório Faure e que foi precisamente *a educação formadora das pessoas*, que pressupõe a preparação ao longo

---

<sup>20</sup> Para este autor, o conceito de formação geral, que nem sempre significa unicamente o básico ou comum, oscila entre três significados: *formação geral básica*, *formação comum* e *formação ampla ou multicompreensiva* (p.107). Esta última é a que se refere, por um lado, à formação geral das capacidades corporais e mentais, e, por outro lado, uma formação “objectual, en el sentido de un saber omnicomprensivo o amplio” (p. 107). A formação da capacidade é uma formação formal e a formação *objectual* é uma formação de conteúdos ou, material. De acordo com este autor, a formação geral, para os autores da filosofia da educação do final do séc. XVIII e começos do XIX, tais como Pestalozzi e Humboldt, referia-se ao ideal de homem formado harmonicamente em todas as suas faculdades, com maior incidência das capacidades racionais ou intelectuais, e a formação geral não significava o saber muitas coisas.

de toda a vida, de um saber em constante evolução e de aprender a ser. Apoia-se, igualmente, na necessidade da construção de uma “sociedade educativa” (Lengrand, 1981, p. 107) baseada numa educação permanente, através da constante comunicação, da consulta mútua, e do enriquecimento com as experiências e contribuições específicas de cada um, nos meios social e familiar e em todas as esferas da vida do indivíduo. A experiência é, na obra de Gramsci, “estruturante da acção educativa”, no entanto, “a valorização da experiência não pode representar a rejeição da cultura letrada” (Rummert, 2009, p.41).

Segundo Brezinka (2007), as pessoas, as empresas e o país podem obter mais benefícios se a formação for dotada de uma componente de educação ou de formação geral, no sentido de preparar para a vida, de uma formação básica global da pessoa em todos os seus aspectos essenciais ou capacidades (p.106). Esta perspectiva considera que a formação deve promover a autonomia dos indivíduos no sentido de estes procurarem sempre mais. Que saibam por si resolver situações com iniciativa e autonomia, nos princípios de justiça, liberdade, cidadania e respeito pelos outros. Do mesmo modo, Charlot (2005), referindo-se à função do ensino, considera que este não se deve ficar apenas pelo transmitir e fazer aprender saberes, mas pelo humanizar e socializar, “ajudar um sujeito singular a acontecer” (p.85). Trata-se de preparar as pessoas, os profissionais, para trabalharem o humano, o subjectivo e o social. O desenvolvimento das competências pessoais e cívicas produz benefícios sociais e económicos tais como a cidadania activa com o aumento da responsabilidade social e política da sociedade. Charlot (2005) refere-se ainda a uma dimensão cultural presente no ensino e na formação: “o ensino (...) não é a simples transmissão de um saber, mas é igualmente portador de uma intenção cultural. Do mesmo ponto de vista, a formação não é a simples aprendizagem de práticas, ela é também acesso a uma cultura específica” (p.95).

Do ponto de vista político, a *educação formadora* e a *formação educativa* devem ser vistas como um investimento na medida em que geram benefícios a longo prazo, constituindo-se como condição essencial do desenvolvimento económico e social a longo prazo. A educação deve preparar os indivíduos para a vida, e deve ter um papel fundamental na formação do carácter, estando ao serviço de um desenvolvimento humano que seja sustentável. É neste sentido, também, que nos referimos a uma *educação formadora* que se preocupe não só com os conteúdos mas também com o desenvolvimento do indivíduo como pessoa e cidadão, preparando-o para a vida. A educação deve, pois, ser independente, estando isenta de pressões políticas ou ideológicas e a formação, mais do que estar preocupada apenas com o desenvolvimento económico e o lucro imediato, deve ter objectivos mais amplos de desenvolvimento de trabalhadores mais conscientes e de cidadãos mais responsáveis.

A formação pode, assim, desempenhar um papel educativo conciliando a preparação para o trabalho actual e futuro mas também desenvolver as capacidades humanas que contribuem para que o indivíduo seja uma melhor pessoa. Deste ponto de vista, as empresas devem preocupar-se em elevar não apenas os níveis de qualificação e competências dos seus trabalhadores, mas de promoverem a sua educação. A par da formação e de todo um conjunto de actividades formativas com carácter educativo que desenvolvem para os trabalhadores, as empresas podem ambicionar a ter melhores pessoas e, assim, melhores trabalhadores. Este carácter educativo pode estar presente em conteúdos ou em processos de participação que envolvam “questões de saúde, de bem-estar, comportamento, autonomia e acompanhamento às pessoas” (Rodrigues e Nóvoa, 2005, p.12). De acordo com Josso (2005), são justamente os conhecimentos e os valores (veiculados pela educação) que “vão primeiramente assegurar a integração na vida social, na vida cultural, na vida política (...) (p.116)”. A função social da Escola está, contudo, alterada na medida em que já não cabe à escola a exclusividade na função de divulgação do conhecimento científico. Como refere Singer (1978, p.7), *educação e formação* são dois conceitos que se sobrepõem. A formação não é mais vista como um processo de “doing things to people” mas mais de estruturar situações nas quais o processo de aprendizagem é optimizado.

### **1.2.1. A função emancipadora da educação e da formação**

É necessário perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá arrumar no seu cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer ocasião, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é verdadeiramente nociva especialmente para o proletariado.

(Gramsci, A. "Socialismo e Cultura". *Il Grido del Popolo*, 29.01.1916).

No quadro das políticas públicas caracterizadas pela hegemonia de uma sociedade mercantil em que prevalece a lógica do consumo e do lucro, a educação é vista como um instrumento que visa fornecer os conhecimentos e as competências necessárias à economia e às empresas. Na educação assim concebida, assiste-se não só à reprodução do sistema de classes mas também à adequação da educação à ideologia dominante. Este facto reforça a importância de a educação e também a formação deverem ser concebidas como alavancas promotoras da mudança e da transformação social e do trabalho. A educação como emancipação humana surge, assim, como objectivo na luta contra este modelo de sociedade mercantil, pelo que, neste contexto, a associamos à *educação formadora* e à *formação educativa*. Existe uma função emancipadora na educação e na formação, na medida em que

visa lutar contra o trabalho alienante cuja função é manter a dominação sobre o trabalhador. Ao contrário, o trabalho de modo emancipador é libertador e tem como função a transformação do trabalhador num ser que pensa, que actua na resolução de situações, e que intervém no sentido de transformar a realidade.

A frase de Gramsci sugere que toda a cultura que se coloca como enciclopédica onde o indivíduo se julga sábio e superior só porque memorizou um conjunto de informações transmitidas de modo factual e sem crítica, é nociva, porque cria uma situação irreal. A memorização supõe uma verdade em si, que pode ser adquirida, ordenada, guardada, criando indivíduos desajustados. Se a educação e a formação têm o propósito de preparar as pessoas para se tornarem usáveis, úteis ao mundo do trabalho, outras dimensões são preteridas. A educação formal limita as possibilidades de liberdade e de criatividade, segue padrões, ignora as diferenças individuais, e o histórico de vida de cada aluno, ou a experiência de cada adulto. Se os professores e formadores se regem por metas estritas em que têm de cumprir currículos ou horas de formação, a educação ensina a ler mas não a apreciar a leitura, ou ensina os números mas não a gostar de matemática, por exemplo. Se a escola educa para servir a sociedade, e para mais tarde exercer uma profissão que promete a realização pessoal e profissional - e em que depois o que acontece é bem diferente, e os adultos que foram educados com conhecimentos e técnicas nas mais diversas áreas, tornam-se cidadãos incompletos nas dimensões do seu desenvolvimento pessoal, adultos e trabalhadores com falta de iniciativa e de sentido crítico, ou pessoas com dificuldade de integração e cooperação.

A educação deve antes ser libertadora, no sentido de estimular o sujeito na construção de conhecimentos, promovendo o espírito crítico e a reflexão. Para Gramsci, a cultura corresponde a uma intervenção inteligente e criativa na realidade, e para as classes trabalhadoras coloca-se a necessidade de construir a sua própria cultura como instrumento de emancipação política. A participação activa e a consciência crítica são centrais no discurso de Gramsci, pelo que o papel dos formadores deve ser o de trabalhar pelo formando e não para o formando. O autor identifica duas diferentes dimensões de Homem, de acordo com o grau de consciência crítica. Rummert (2007b, p.15-16), afirma que o 'homem massa' não possui clara consciência do significado da sua própria acção e não avalia criticamente a sua forma de participação no processo histórico. Normalmente, a concepção que tem do mundo é imposta do exterior e baseia-se no que é o pensamento da classe dominante. Por oposição, encontra-se o homem consciente, participante ou 'colectivo' (Gramsci) que se conhece a si mesmo e identifica a importância dos seus actos nos rumos do processo histórico da sociedade à qual pertence, sendo, por isso, capaz de criticar sua concepção de mundo e sua acção.



No pensamento piagetiano, a ideia da emancipação em educação é a de que os professores, ao invés de pretenderem modificar ou condicionar o comportamento dos alunos, antes pretendem que os alunos se tornem independentes e autônomos, para que possam pensar por si próprios, e para fazerem os seus juízos e tirarem as suas próprias conclusões. Nesse sentido, a cooperação entre pares e o trabalho em grupo permitem a troca de pontos de vista sobre os conhecimentos, o que possibilita alargar horizontes ao mesmo tempo que educa para o convívio em sociedade. Para Piaget, a construção do conhecimento e da autonomia intelectual, começa com a realização de pesquisas livres onde se exercerá permanentemente a curiosidade natural na criança.

Conquistar por si mesmo um certo saber, com a realização de pesquisas livres, e por meio de um esforço espontâneo, levará a retê-lo muito mais: isso possibilitará, sobretudo, ao aluno a aquisição de um método que lhe será útil por toda a vida e aumentará permanentemente a sua curiosidade, sem o risco de estancá-la; quando mais não seja, ao invés de deixar que a memória prevaleça sobre o raciocínio, ou submeter a inteligência a exercícios impostos de fora, aprenderá ele a fazer por si mesmo funcionar a sua razão e construirá livremente suas próprias noções.

(Piaget, 1973 p.62)

Piaget defende uma educação do pensamento, da razão e da própria lógica, que é condição essencial da educação da liberdade. O desenvolvimento do indivíduo para a autonomia não se compadece com situações de professores e formadores autoritários ou únicos detentores do conhecimento. Nesta linha de pensamento, a educação não trata de inserir o indivíduo na ordem existente, antes implica uma orientação em direcção à autonomia e à liberdade (Biesta, 2010, p.43). Tomando como referência a obra de Gramsci (2000), Rummert (2009) afirma, quanto à educação do trabalhador, que a educação deve “formá-lo como pessoa capaz de pensar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (p.30).

Os pedagogos John Dewey e Paulo Freire, e na América do Norte, Michael Apple, têm dado contributos na abordagem “crítico-emancipatória”, por considerarem que não existe a emancipação individual sem uma transformação mais ampla da sociedade. Na perspectiva de Paulo Freire, a educação tem uma função libertadora, além de que assume um papel na luta por uma sociedade democrática e um compromisso com a ética. O autor refere-se à *criticidade* como sendo fundamental para a mentalidade democrática. Tal implica uma permanente atitude crítica, a rejeição de uma “atitude do simples ajustamento ou acomodação” (Freire, 1969, p.44), tratando-se de por o homem numa postura conscientemente crítica diante dos seus problemas. O autor considera que quanto mais crítico é um grupo humano, mais democrático e permeável ele é, e quanto menos *criticidade*, mais ingenuamente são tratados os problemas e os assuntos são discutidos superficialmente. Esta é também a perspectiva do modelo *dialógico social* de Fernández (2006), segundo o qual a educação faculta aprendizagens que permitem interagir de

uma forma reflexiva e imaginativa na vida quotidiana e estrutural da sociedade. De acordo com o autor, “é um modelo que dá prioridade à consciência crítica, ao pensamento, à participação e gestão social” (p.17). Na mesma linha de análise, em Portugal, Canário (2008; 2009), tem vindo a problematizar e discutir o conceito de *educação emancipatória*, “essencial para superar o actual desarmamento crítico face à lógica do capital, supõe a análise e desconstrução de uma visão da conflitualidade social no século XX reduzida à dicotomia entre dois campos: o do capitalismo e o do capitalismo de estado” (Canário, 2008, p.19). Baseando-se em Mészáros (2005), o autor considera que a educação de natureza *emancipatória* compreende as “modalidades educativas susceptíveis de contribuir para um processo de emancipação social, entendida como uma superação da lógica do capital” (Canário, 2009, p.149). Nesta perspectiva, a ruptura com a lógica do capital, supõe um processo de aprendizagem, “fundado numa sociedade de produtores livremente associados” (Canário, 2008, p.33).

A emancipação desempenha um papel central nas modernas teorias e práticas educacionais. De acordo com Biesta (2010), é necessário lembrar às pessoas que podem ver e pensar por si mesmas e não são dependentes de outras pessoas que vêem e pensam por elas. Na mesma obra o autor argumenta que o filósofo francês Rancière fornece uma maneira nova e diferente para entender como a educação pode contribuir para a emancipação e também onde e como, muitas vezes, em nome da emancipação e da democracia, ela realmente dificulta a emancipação. A educação de base emancipadora não se situa na discussão entre o aprender com ou sem um mestre, a diferença é antes, entre a aprendizagem com um 'mestre explicador e aprendizagem sem mestre explicador. O que defende Rancière, não é uma escola sem professores ou uma escola sem mestres, o que ele considera como o principal obstáculo para a emancipação, é a posição do mestre explicador (Biesta, 2010, p.59). Mais do que transmitir, deve questionar e levar a que os indivíduos pensem por si. Do ponto de vista da formação nas empresas este aspecto é muito relevante na medida em que hoje as organizações requerem pessoas com capacidade de tomada de decisão a questões, que sejam participes e que trabalhem com eficácia, sem estarem dependentes de outros.

### **1.2.2.A função colectiva da formação**

A reflexão em torno da função colectiva da formação, tal como a concebemos, tanto pode ser encarada na perspectiva da relação trabalho e formação, como na de formação e trabalho. Tendo como referência empírica os modos de organização da formação, o entendimento que atribuímos à função colectiva da formação, encerra duas dimensões que

pretendemos discutir. Por um lado, decorrendo das dinâmicas autónomas de iniciativa dos trabalhadores e do facto de os indivíduos se organizarem entre si por via das relações que estabelecem, aprendem novas formas de socialização e novos valores que se repercutirão na sua vida dentro ou fora dos contextos profissionais. Por outro lado, outra dimensão da função colectiva da formação é a que se prende com as modalidades de concepção e organização da formação que sob determinadas condições, promovem dinâmicas susceptíveis de facilitar toda uma eficácia colectiva e a transformação dos contextos. Se a primeira dimensão se relaciona com as formas de organização contra a alienação do trabalho ou mesmo que sem o visar, se enquadram em modalidades que promovem a participação, a autonomia e a libertação do indivíduo, a segunda dimensão remete para contextos de formação formal e para as modalidades de concepção e dinâmicas no processo da formação. Esta dimensão relaciona-se com o facto de que a formação tanto pode visar a formação individual, como, ao contrário, visar uma transformação ao nível dos colectivos e das práticas de trabalho. No mundo da formação nas empresas, assiste-se, muitas vezes, a situações em que ainda que a formação seja dirigida a grandes colectivos, cada um dos indivíduos participa nas acções de modo indeferido no tempo, com o objectivo de se produzirem mudanças ao nível do trabalho. Não é pelo facto de todo um conjunto de indivíduos de um mesmo grupo de trabalho assistir a uma mesma acção num período de tempo mais ou menos próximo, que os vincula directamente com uma correspondente mudança colectiva, como se o todo funcionasse como a soma das partes. De acordo com Barbash (1955) e Hopkins (1985), nos processos de aprendizagem colectiva, essenciais na formação dos trabalhadores, estes precisam de se identificar como membros da classe e não simplesmente como indivíduos o que, necessariamente, requer uma pedagogia dialéctica, em que os trabalhadores aprendem a melhorar a sua situação em relação aos proprietários de capital. O processo de socialização só faz sentido pensando nas relações que se estabelecem entre os indivíduos, através das normas, dos valores, dos modos de pensar, sentir e agir de cada um. De modo mais ou menos consciente, “cada indivíduo participa no exercício colectivo de um controlo social, de um condicionamento social, de uma pressão social” (Lesne, 1977, p.25) pelo que pode exercer uma certa influência sobre a formação da orientação social a que pertence. Os agentes sociais ou de socialização a que se refere o autor podem ser a família, os grupos etários ou grupos de pares, a escola, o trabalho, as empresas, os sindicatos, a igreja, a tropa ou os movimentos sociais. Considerando a teoria sociológica e as regulações sociais, em qualquer colectividade, cada membro pode ser, ao mesmo tempo, objecto de um condicionamento exercido pelos outros, exercer condicionamento sobre os outros, ou ser sujeito de um auto-condicionamento, na medida em que o indivíduo é objecto de socialização e que o

mundo social exerce sobre ele uma “dominação cultural, uma pressão social, um condicionamento social ou um controlo social” e que ele próprio é sujeito da sua socialização (Lesne, 1977, p.32).

Numa outra abordagem, mais centrada na relação trabalho e formação, em que é central o potencial formativo das situações de trabalho, Koenig (1994), considera que a dimensão colectiva da aprendizagem pode ser activada tanto através da circulação de ideias ou na difusão de práticas construtivas, e da construção do conhecimento, como pela criação de relações entre as competências pré-existentes. No primeiro caso, o impacto da aprendizagem cresce com a diversidade de interpretações produzidas pelos indivíduos. À medida que as pessoas passam a compreender de forma similar as diferentes percepções por elas produzidas, aumenta a possibilidade de aquisição de novas competências. No segundo caso, sustentado pela criação de relações entre as competências pré-existentes, visando uma maior confrontação e articulação entre os actores, que normalmente estão habituados a mobilizar as suas competências de modo independente.

Para activar o processo de aprendizagem colectiva, Koenig (1994) apresenta as seguintes formas: a difusão de competências através do trabalho interactivo e em equipa; o intercâmbio de experiências com especialistas ou entre domínios de competências, por intermédio de reuniões, projectos comuns ou por meios mais informais; e recolha de novos conhecimentos, acessíveis aos funcionários. Neste quadro, na perspectiva de Lesne (1977, p.110), para promover a função colectiva da aprendizagem, o formador tem de possuir determinadas características que visem fazer emergir um potencial de aquisição do saber e não um corpo constituído de conhecimentos. A sua personalidade, considera o autor, constitui o seu principal instrumento de trabalho. O conceito de formador como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência e pressupõe que o formador deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência. Apoiando-se na obra de Dewey, Zeichner (1993) parte do princípio de que a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos formadores. Pelo contrário, é um modo de encarar e responder aos problemas e “implica intuição, emoção e paixão” (p.18). Para tal, são necessárias três atitudes para a acção reflexiva: a *abertura de espírito* no sentido de examinar constantemente as fundamentações lógicas que estão na base do que é considerado natural e correcto e não descansam enquanto não descobrem as causas dos conflitos; a atitude de *responsabilidade* pressupõe a ponderação cuidadosa das consequências de uma dada acção; a *sinceridade* é igualmente uma atitude necessária à reflexividade (p.19). O pressuposto do profissional reflexivo é que quanto maior for a consciência de um formador sobre as origens e consequências das suas acções e das

realidades que as constroem, maior é a probabilidade de poder controlar e modificar quer as acções quer os constrangimentos. A tarefa fundamental na formação de formadores é a de desenvolver as suas capacidades para a acção reflexiva, o "espírito crítico" sobre a sua prática e o contexto social e educativo vigente.

Canário (2008; 2009) tem vindo a discutir a relação entre aprendizagens colectivas, realizadas no âmbito de processos instituintes de mudança social e o papel e a natureza do Estado nesses processos. A propósito dos movimentos sociais e das instituições criadas pelos trabalhadores, Canário (2008) cita Gramsci (2004) para quem os conselhos de fábrica, eram considerados “uma necessidade histórica, ao nascerem e se afirmarem, segundo ele, em períodos revolucionários, na medida em que correspondem à criação, a partir do interior das unidades de produção, de instituições de um novo tipo e que prefiguram uma outra organização social” (p.30-31). Para Canário (2008) estes conselhos de fábrica “representam, simultaneamente, uma dinâmica de mudança instituinte em que, através do exercício da solidariedade e democracias operárias, os trabalhadores afirmam a sua “liberdade criadora de história e, por outro lado, um processo de aprender novas formas de viver e trabalhar” (p.32). É a concepção criadora que estas dinâmicas contêm em si que afirmam um “novo sistema social que se opõe a uma concepção de prescrição em que há uma tentativa de decretar o comunismo, à revelia da acção colectiva e autónoma. Neste contexto, assume particular relevância a acção autónoma e a capacidade de os indivíduos “conscientes de si”, se organizarem no sentido de promoverem mudanças, sem estarem dependentes da acção do Estado ou do poder das instituições. Nestas dinâmicas, não se trata, com efeito, de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Canário (2009) refere-se assim, à emancipação social do trabalho que surge como “resultado da acção colectiva e autónoma dos trabalhadores, organizados em instituições próprias, independentes do Estado e do patronato” (p.134). É que, como tinha o autor já explicado, na ausência de movimentos sociais que expressem a autonomia dos assalariados, a emancipação social não poderia ser assegurada por políticas e práticas educativas oriundas da esfera do Estado já que o Estado e as instituições “perpetuam a ordem estabelecida” (Canário, 2008, p.33-34). O associativismo popular, por exemplo, define a sua autonomia pela sua acção e finalidades que nada têm a ver com a ordem social instituída, “ao contrário do que acontece com as iniciativas de filantropia social, oriundas da esfera do Estado, da Igreja ou de empresários” (Canário, 2009, p.149).

### 1.3. Da Educação de Adultos à “aprendizagem ao longo da vida”

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a Humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de facto, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades.

Delors et al. (1998, p.82)

Apesar de a Educação de Adultos se ter vindo a pautar, ao longo da sua história, por um certo distanciamento em relação às formas tradicionais de educação, quando se iniciou, era dominada pelos modelos convencionais e eram os trabalhadores que constituíam a principal clientela da Educação de Adultos. Se nessa época os trabalhadores procuravam a sua instrução em instituições públicas ou particulares, mais tarde, a Educação de Adultos encontra-se associada à alfabetização e ao ensino recorrente, ao desenvolvimento local e à animação sociocultural, sem que estas tenham uma relação específica com o trabalho. Foi devido às conquistas da educação popular e da intenção democrática de alargar o acesso à cultura que a educação de adultos terá surgido na Europa no início do século XX.

Para os promotores da formação contínua, as qualificações profissionais exigidas pelas mudanças no sistema de produção económica e pela concorrência do mercado, são o seu primeiro e muitas vezes único, objectivo. Neste contexto, a formação do passado ligada a um património cultural tende a ser preterida, dando lugar, por via da tensão financeira actual, “tanto no domínio público como privado, a um princípio unilateral de eficiência e desempenho” (Dominicé, 2004, p.68). Como consequência, hoje, a educação de adultos surge ligada a outras dinâmicas muito diversificadas e assiste-se ao uso quase indiscriminado do conceito. A ligação à alfabetização e a todas as dinâmicas que permitem que mulheres e homens continuem a aprender, tal como a associação aos cursos de formação profissional que visam o emprego de jovens e adultos, são frequentes. Ou, mais recentemente, o caso dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, nomeadamente, a iniciativa *novas oportunidades* que visam orientar os adultos para ofertas complementares de cariz profissionalizante e que, muitas vezes, ao nível dos discursos políticos e do entendimento geral, parecem definir a única forma de educação de adultos. O próprio entendimento que a Unesco<sup>21</sup> faz da educação de adultos, ao defender “um novo sistema de educação de adultos” surge relacionado com os programas de reconhecimento, validação e certificação de competências. Também o relatório “aprendizagem e educação de adultos” (Unesco, 2010) é um exemplo desta associação deixada pelo próprio título e, no seu conteúdo, ao fazer depender da designação

---

<sup>21</sup> Ouane Adama, director do Instituto para a Aprendizagem ao Longo da Vida da Unesco, em entrevista a Bárbara Wong (18.11.2010). In Público. “Ainda vemos a educação de adultos como uma utopia”.

única “educação de adultos”, os termos “alfabetização”, “educação profissional”, “educação superior”, “educação não-formal”, ou “educação e estágios não formais”, na análise do orçamento de educação de diferentes países (cf. Unesco, 2010, p.99). A expressão *Educação* surge, assim, na problemática e nas designações em torno da formação, o que deixa antever que o entendimento dos conceitos e do seu papel pode não ser o mesmo em cada Estado ou nação, deixando, porém, a ideia de que o seu significado, as dimensões e os objectivos são muito diferentes dos da educação permanente. Carrilho (2010) considera existir uma “confusão” entre os processos de certificação de competências básicas e a qualificação das pessoas, defendendo a necessidade de uma qualificação “que articule, numa só visão, as políticas de educação – a todos os níveis – e de cultura, de ciência e de formação” (p.11).

Por outro lado, e ao mesmo tempo que cada vez mais se usam os termos “educação” e “formação” de modo aleatório, em alguns países como em Portugal, assiste-se ao uso da expressão “formação” onde tradicionalmente a designação era “educação de adultos”. Lima (2010a) refere-se à “situação de confusão terminológica e de sincretismo conceptual” (p.42) ao nível das políticas e das práticas de educação e formação. Em termos políticos, institucionais e sociais, a formação parece querer apoderar-se do lugar da “educação”, ao mesmo tempo que a educação quer mostrar abertura ao mundo exterior, usando ou substituindo-se pelo uso de “formação”. O panorama da educação de adultos é, assim, hoje diferente do que o era na década de 1970.

Os princípios da Educação de Adultos como disciplina terão começado quando a Unesco, a partir da década 1960/70, inicia a promoção da “Educação Permanente” (*Life Long Education*) que significava uma espécie de *humanização do desenvolvimento* (Finger, 2003; 2005). Se o grande objectivo da Unesco era promover a ciência e a tecnologia em todo o planeta, a educação permanente tinha por função humanizar esses princípios. Na perspectiva da humanização da educação e se queremos pensar numa mudança do paradigma existente em educação, há que ter em conta os princípios do *Aprender a Ser* do Relatório Faure (cf. Faure et al., 1972), os quatro pilares do Relatório Delors et al. (cf. Delors, 1998), e os *Sete Saberes para a Educação do Futuro* de Edgar Morin (cf. Morin, 2002). O relatório que Edgar Faure coordenou e enviou à Unesco em 1972, continha todos os princípios da educação permanente, com homens suficientemente instruídos, informados e conscientes (cf. Faure et al., 1972, p. XXIX). Com base nesta concepção humanista, supõe-se que o Homem deve ser capaz de compreender as consequências globais dos comportamentos individuais, de conceber as prioridades ou de assumir as solidariedades que compõem o destino da espécie. Os postulados do Relatório Faure podem e devem balizar toda a acção educativa. Baseando-se numa concepção humanística,

colocam no centro das suas preocupações, o Homem e a sua plenitude de ser. Por outro lado, sobre a tecnologia e a aplicação sistemática da ciência e do conhecimento organizados em tarefas práticas e concretas, permitirão uma melhor compreensão dos processos objectivos que rodeiam o Homem, e sobretudo de melhor assegurar a eficácia de sua acção global. Um dos postulados baseia-se no princípio de que a educação, para formar um homem completo, não pode ser senão global e permanente ao afirmar que “Il s`agit non plus d`acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de se préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constante évolution et d`apprendre à être” (Faure, 1972, p.XVI).

Actualmente, podem encontrar-se algumas aproximações entre o conceito de Educação Permanente e a conceptualização de uma formação centrada no desenvolvimento integral do indivíduo. Tal como refere Morin (2002), não basta pertencer a uma cultura, há que aprender a estar no Planeta Terra pelo que “devemos inscrever em nós uma consciência antropológica”, uma “consciência ecológica”, uma “consciência cívica terrestre”, e a “consciência espiritual da humana condição” (p.81). Os objectivos de inspiração humanista do Relatório *Aprender a Ser* (1972) voltam a surgir mais tarde no Relatório Delors et al. (1998) para a Unesco num dos quatro pilares que pressupõem o desenvolvimento do ser humano nas suas faculdades mentais, físicas e espirituais. A educação global do indivíduo deve apoiar-se em quatro princípios para a construção do conhecimento ao longo da vida: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser*. No pilar *aprender a conviver*, o objectivo é fomentar a paz pelo que faz ressaltar a importância das relações, através de projectos cooperativos, das actividades desportivas e culturais, das actividades sociais e humanitárias. Esta concepção apoia-se no Relatório Delors et al. (1998), quando neste se afirma que é preciso “não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (p.102). Na mesma perspectiva, o *Aprender a Ser*, supõe que a educação deve fornecer referenciais para se compreender o mundo e se comportar de modo responsável e justo. A pessoa pode desenvolver-se no seu todo, aprendendo a pensar com autonomia e sentido crítico.

Deste ponto de vista, a educação permanente, inseria-se nos princípios do Estado Providência, em que o Estado apoia e financia uma educação para todos. A Conferência Geral da Unesco, em Nairobi (1976), definiu a educação de adultos, em toda a sua abrangência. Nesta definição, a educação de adultos abarca uma diversidade de propostas educativas e abrangentes, do ponto de vista metodológico, e contém uma dupla perspectiva, de enriquecimento integral da pessoa, e de uma participação num desenvolvimento equilibrado e independente.



...totalidade dos processos organizados de educação, seja qual for seu conteúdo, o nível ou o método, sejam formais ou não formais, ou seja, que prolonguem ou reiniciem a educação inicial dispensada nas escolas e universidades e na forma de aprendizagem profissional, graças às quais as pessoas, consideradas como adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas competências técnicas ou profissionais ou lhes dão nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um enriquecimento integral do homem e uma participação num desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente (Unesco, 2005).

Lengrand (1981) referia-se à amplitude e complexidade das responsabilidades e das tarefas da educação, considerando que o seu verdadeiro significado não é a aquisição de conhecimentos, mas sim “o desenvolvimento do ser humano, que cada vez se vai tornando mais ele próprio, através das diferentes experiências da sua vida” (p.49). A educação permanente era assim, continuada, presente em todo o momento, deveria ir muito para além da educação tradicional e ocorreria em situações críticas da sociedade como na relação entre as diferentes gerações, ou no dar às famílias condições para que pudessem exercer tanto o seu papel de protecção como a sua função educativa. Neste sentido, a missão essencial do educador era ajudar os indivíduos, entendidos como seres humanos a tornarem-se mais eles próprios, fornecendo-lhes os instrumentos da consciência, da reflexão e da expressão, do pensamento mas também dos sentimentos. Nesta perspectiva de educação para a vida do indivíduo e em todas as dimensões da sua existência, a educação permanente, teria de estar imersa em todas as actividades humanas, ligadas ao trabalho e aos tempos livres. Do mesmo modo, a sua acção podia ocorrer a um nível individual ou colectivo, em casa, com a família, no trabalho, nos tempos livres, na experiência artística, ou na prática da educação física e desportos.

Nos princípios da educação permanente, a educação deve supor uma solidariedade à escala mundial de modo a que todos os indivíduos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, ao mesmo tempo que se abrem à compreensão dos outros, baseando-se nos princípios do respeito pelos outros e pela diversidade. Afirmar a sua diferença e descobrir a sua cultura, ou reforçar a solidariedade do grupo, são aspectos que contribuem para uma educação libertadora. Se é um facto que a formação é uma ideia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, conforme referem Delors et al. (1998) “para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa” (p.85).

A própria designação “aprendizagem ao longo da vida” e “formação de recursos humanos” surgem, segundo Lima (2006), a substituir a designação de “educação de adultos”. A transição do conceito de *educação* para o de *aprendizagem*, leva o autor a considerar estarmos perante uma mudança de paradigma nas políticas educativas (2010, p.45). Por este motivo, vários autores (Canário, 2003b; Lima, 2006; Lima, 2010a) têm criticado as políticas e os conceitos de “aprendizagem ao longo da vida”, dada a perspectiva que contém que é a da

aquisição de qualificações e competências com vista à adaptação ao mundo do trabalho. Lima (2010a) considera que se focaliza na “adaptação funcional dos aprendentes individuais à empregabilidade, flexibilidade e competitividade económica, no quadro da “sociedade da aprendizagem” e da “economia do conhecimento”” (p.41).

Também no âmbito das políticas públicas e do “programa de aprendizagem ao longo da vida”, a “educação de adultos” corresponde a uma visão simplista associada a “qualquer forma de aprendizagem não profissional seguida por adultos, com carácter formal, não-formal ou informal”<sup>22</sup>. A expressão é também redutora na medida em que o enfoque é colocado unilateralmente, do lado do sujeito adulto. A proposta que está implícita na expressão “aprendizagem ao longo da vida” visa fazer entender que os indivíduos são os “agentes de sua própria educação” (cf. Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, Unesco, 1976, p. 2), por meio de interações contínuas que não se limitam a um período de presença na escola. Também Lima (2006) considera que a expressão “aprendizagem” contém em si a ideia da responsabilização do indivíduo pela sua formação. Esta perspectiva não admite a educação como um direito e um valor universal a ser assegurado pelo Estado. O grande objectivo do *Programa Aprendizagem ao Longo da Vida*<sup>23</sup> é contribuir para o desenvolvimento da União Europeia “enquanto sociedade de conhecimento avançada”, caracterizada por um “crescimento económico sustentável”. No quadro deste programa, são considerados os sectores escolar, o ensino superior, a formação profissional e a educação de adultos, aos quais correspondem outros subprogramas sectoriais. Os objectivos do programa relacionam-se com o “desenvolvimento da coesão social, a cidadania activa, o diálogo intercultural, a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal, e a criação de um sentido de cidadania europeia”, e deste ponto de vista, a lógica é a da “empregabilidade ou da aquisição de competências para competir” (Lima, 2006). Na medida em que estes princípios são baseados na compreensão e no respeito dos direitos humanos e da democracia, incentivando a tolerância e o respeito pelos outros povos e culturas, o programa contribui para a *formação geral* das pessoas, ao mesmo tempo que cumpre os objectivos de “crescimento económico”. No âmbito deste programa, os conceitos de aluno, estudante, formador, professor, educação e formação, surgem, teoricamente, distintos. Contudo, em termos de acção política, e da construção de um projecto de desenvolvimento humano e democrático de educação, a educação surge muito próxima e serve os mesmos fins da formação profissional.

---

<sup>22</sup> Decisão n.º 1720/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Novembro de 2006, que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida.

<sup>23</sup> A Decisão 2006/1720/CE de 15 de Novembro de 2006, adoptada pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia, alterada pela Decisão 1357/2008/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 16 de Dezembro de 2008, estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida, designado “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida”.

Em termos políticos, a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida representam, assim, visões diferentes. O Relatório Delors et al. (1998) marcou a mudança do uso do termo “educação ao longo da vida” do Relatório Faure, para “aprendizagem ao longo da vida”. Lima (2010a) considera que o termo *aprendizagem* “reentrou com grande vigor nos discursos políticos, a partir sobretudo de meados da década de 1990 e, especialmente, no contexto da União Europeia (p.49). Uma diferença importante é que a educação ao longo da vida, na perspectiva de Faure et al. (1972), compreende a preparação do adulto futuro para as várias formas de autonomia e auto aprendizagem, através de um amplo leque de estruturas educacionais e actividades culturais a serem desenvolvidas para adultos. A educação ao longo da vida, pode, assim, tornar-se o “instrumento e a expressão de uma relação circular que inclui todas as formas, expressões e momentos do acto educativo” (p.143). A educação pertence ao domínio do *ser* (Lengrand, 1981, p.65) e a concepção da aprendizagem e da qualificação, mais ao domínio do *ter*, na medida em que esta sim é exterior e acrescenta-se à vida.

A aprendizagem não é algo, como vimos, que esteja totalmente dependente de outras pessoas e “na ausência de outros parceiros e formas, nós ainda continuamos a aprender” (Billett, 2010, p.402). Se a “aprendizagem” se refere, pois, ao aprender, ao invés, a “educação” tem por base os direitos humanos, a importância que reveste a educação em todas as fases da vida surgindo ligada com ao colectivo, ao social, ao bem comum e ao conceito Estado Providência. A própria Unesco (2010, p.23) assume que o facto de a “aprendizagem ao longo da vida” colocar a ênfase no educando, tal pode ser interpretado como conferindo um maior protagonismo aos indivíduos, em contraste com o foco da “educação ao longo da vida” que o coloca sobre as estruturas e instituições. Ao criticar a “aprendizagem ao longo da vida”, Billett (2010) apresenta um outro ponto de vista e alerta para os perigos de a confundir com a educação ao longo da vida. No princípio de que há muito conhecimento na vida humana que é aprendido e não ensinado, o autor é um defensor de uma aprendizagem ao longo da vida. Adverte, no entanto, para o facto de a mesma constituir um “processo sócio-individual e um facto pessoal” (p.402), o que é conceptualmente diferente de uma perspectiva educacional, portanto, institucional, que no âmbito da discussão e na sua concepção, a “aprendizagem ao longo da vida” é apresentada. Neste entendimento, a aprendizagem - que é reivindicada como sendo um produto das instituições sociais, surge, normalmente, associada a cursos ao invés de ser algo feito por pessoas, donde resulta uma concepção estreita do conceito de aprendizagem, parecendo que procura posicionar-se a aprendizagem ao longo da vida como algo a ser organizado para determinados fins institucionais.

A própria clareza conceptual da “educação de adultos” dentro do actual conceito de “aprendizagem ao longo da vida” não é geral e a Unesco (2010) vem sugerir a necessidade de uma educação de adultos fortalecida. Por um lado, porque existe uma tendência em dar prioridade à educação para os jovens, por outro lado, porque existe uma divisão do campo da educação de adultos: a educação de adultos, em geral, e a educação e formação profissional de adultos. Nesta perspectiva, a estreita associação da educação de adultos com a alfabetização e o desenvolvimento de competências básicas, muitas vezes, tem resultado em conteúdos e resultados educacionais de baixo estatuto (Unesco, 2010, p.24-25), o que também não tem ajudado ao reconhecimento da educação de adultos na perspectiva do desenvolvimento social, cultural e económico.

#### **1.4. Políticas públicas de educação e formação**

"Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque ele se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. Os excessos do sistema de competição e especialização prematura, sob o falacioso pretexto de eficácia, assassinam o espírito, impossibilitam qualquer vida cultural e chegam a suprimir os progressos nas ciências do futuro. É preciso, enfim, tendo em vista a realização de uma educação perfeita, desenvolver o espírito crítico na inteligência do jovem." (...) "A compreensão de outrem somente progredirá com a partilha de alegrias e sofrimentos. A actividade moral implica a educação destas impulsões profundas".

Einstein, Albert. Como vejo o mundo. 11ª Ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981

A elevada produção de documentação das instâncias internacionais e europeias sobre as políticas de educação e formação, reafirmam a estratégia de subordinar as reformas educativas, aos interesses económicos. Na sua concepção, a política de educação surge definida em termos económicos e sociais e apoia-se numa ideologia claramente baseada na educação para o desenvolvimento económico e das empresas, surgindo como subsidiárias, a dimensão cultural e humana da educação. Por outro lado, os documentos baseiam-se em números e indicadores quantitativos, e visam alcançar metas e resultados. A nível europeu, a estratégia de Lisboa<sup>24</sup> confirmou o papel central da educação e da formação na agenda da União Europeia para o crescimento e o emprego. As orientações integradas instam os Estados-membros a alargar e melhorar o investimento no *capital humano* e a adaptar os sistemas de educação e de formação às novas exigências em matéria de *competências*. Em Portugal, para além de existirem elevados índices de desemprego pouco qualificado, assiste-se a um baixo nível de habilitações e de qualificações da população empregada. Alguns indicadores

---

<sup>24</sup> Essa estratégia, pelo reconhecimento geral, adoptou o nome da cidade que acolheu a cimeira fundadora e se tornou conhecida internacionalmente como *Estratégia de Lisboa*

internacionais atribuem a Portugal um destaque pouco promissor quanto à qualificação e à formação dos trabalhadores<sup>25</sup>.

São vários os discursos que se enquadram na visão neoliberal da educação que insiste no papel estratégico da educação para a preparação da mão-de-obra para o mercado. O documento *Educação e Formação para 2010*, lançado na sequência da Estratégia de Lisboa, no seu objectivo *desenvolver o espírito empresarial*, visa que a educação e a formação compreendam a vontade de encontrar soluções para os problemas, o compromisso em tempo e esforços para se alcançar o êxito, a disponibilidade para tomar iniciativas e assumir riscos (Comissão Europeia, 2002). Em 2005, a reactivação da Estratégia de Lisboa voltou a converter a política a favor das empresas e da indústria, como uma das prioridades de Europa. Também o documento de referência das políticas da União Europeia, *Promover o espírito empresarial nas escolas e universidades*, “desde a escola primária, à universidade”, visa que o ensino desempenhe um papel mais activo na criação de uma cultura mais empresarial na Europa. Neste documento, o espírito empresarial é associado à atitude de um indivíduo para materializar ideias, inovar, assumir iniciativas e risco, ter capacidade de organização e gerir projectos. No documento *Eficiência e equidade nos sistemas europeus de educação e formação*<sup>26</sup> é referido que “há que melhorar a relação entre o ensino e o mundo profissional”, defendendo que o ensino deveria integrar uma vertente profissional. Os documentos institucionais como a legislação sobre os novos sistemas de educação e de formação de jovens e adultos<sup>27</sup> promovem estes sistemas, às empresas, através da relação que estabelecem entre a elevação das qualificações e a competitividade e modernização das empresas e da economia, e aos cidadãos, pela referência ao desenvolvimento pessoal e social que os mesmos proporcionam. No âmbito da cooperação europeia em matérias de educação e formação, surgiu o documento *Educação e Formação 2020*<sup>28</sup> que estabelece objectivos, métodos e estratégias comuns para os estados membros. Baseando-se num discurso sobre a qualidade da educação e numa ideologia que se tornou dominante entre os políticos, um dos objectivos expressos neste documento é melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação para o que os cidadãos devem adquirir competências chave, nomeadamente, as competências digitais, *aprender a aprender*, o espírito de iniciativa e o espírito empreendedor, bem como a sensibilidade cultural.

---

<sup>25</sup> O *IMD Competitiveness Yearbook 2005*, em 60 países considerados, colocava Portugal com um dos piores desempenhos ao nível dos indicadores de qualidade quer do sistema educativo quer do sistema de formação.

<sup>26</sup> [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11095\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11095_pt.htm), consultado em 12/9/2010

<sup>27</sup> Por exemplo, o Dec. Lei 396/2007 que estabelece o regime jurídico do SNQ e define estruturas que asseguram o seu funcionamento.

<sup>28</sup> Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»), *In* Jornal Oficial da União Europeia de 28/5/2009

No âmbito destes princípios, a criação de parcerias entre o mundo empresarial e os diferentes níveis e sectores de educação, formação e investigação são incentivados. A par da conciliação das necessidades profissionais, sociais, e do bem-estar individual, a justificação é a necessidade de desenvolver competências para o trabalho. Deste ponto de vista, responder às exigências económicas e sociais para o desenvolvimento de competências, para a forma como as economias usam os talentos e como as competências alimentam os empregos para uma maior produtividade e, com os melhores resultados económicos e sociais, constituem os objectivos da educação. Ainda que as competências se relacionem com o trabalho, elas não deixam, porém, de contribuir para a motivação e a satisfação dos trabalhadores e para a sua integração social, assim como para a cidadania activa.

Segundo a OCDE (2010), o sucesso dos sistemas de ensino não será mais medido por quanto os países gastam em educação ou por quantos indivíduos completam um curso mas antes pelos resultados educacionais alcançados e pelo impacto que geram no progresso económico e social. Contudo, este discurso dominante apresenta tensões e contradições que importa observar. Desde logo, muitas investigações e as políticas dos organismos internacionais e europeus são unânimes em considerar que uma mão-de-obra altamente qualificada é um factor de crescimento macroeconómico e de prosperidade individual. Não obstante, a relação existente entre o nível de educação, o desempenho económico e a vida social e cultural reveste-se de uma maior complexidade, pelo que há que considerar outros factores como a organização do trabalho, o perfil de competências nos diferentes sectores do mercado de trabalho, ou as condições em que os indivíduos utilizam os seus conhecimentos, competências e experiência prática. Uma dupla contradição reside na ideia generalizada de que a educação é um *capital* que traz benefícios para a vida profissional – o que se fundamenta na *teoria do capital humano*, e que alguns autores contradizem com o facto de os jovens “nunca encontraram o saber como sentido, como actividade intelectual, como prazer” (Charlot, 2007, p. 130). Por outro lado, tendo em conta o ponto de vista da *teoria do capital humano*, e dos estudos de De la Fuente (2003) e De la Fuente e Ciccone (2002), há que considerar, como veremos aquando da revisão da literatura sobre o *capital humano*, que a formação dos trabalhadores pode ter um acesso diferenciado, conduzindo a grandes assimetrias e desigualdades. Como refere Kuenzer (1998), a democratização da educação só será possível “com a efectiva democratização da sociedade em outro modo de produção, onde todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos” (p.38). É neste contexto que é comum a *formação* e a *aprendizagem* serem associadas à possibilidade de contribuírem para o desenvolvimento económico dos países e das empresas, para o mercado de trabalho e para a empregabilidade porque “a produtividade e a

competitividade dos agentes económicos se baseia na sua capacidade de gerar, processar e aplicar os conhecimentos de forma eficaz” (Fernández, 2006, p.70). Esta perspectiva economicista e mercantilista que encerra em si a pedagogia das competências e o ensino organizado por módulos baseia-se no “ideário da ideologia da empregabilidade” (Frigotto e Ciavatta, 2003, p.119). No mesmo sentido, Robertson (2007) considera que uma vez livre do seu território original, a educação está a ser iniciada “no mundo dos direitos de propriedade, dos mercados, do comércio e das agências de *rating*” (p.14), e como um sector de serviços pré-pubescente que oferece a promessa de criação de riqueza numa utopia de infinita criação de riqueza (Bourdieu, 1998).

Em conformidade com as políticas públicas de educação e de formação, em Portugal, assiste-se à intenção da integração de políticas e práticas entre os ministérios da educação e do trabalho, o que leva a questionar se “é a educação que vai articular-se com a formação ou é a formação que se vai articular com a educação?” (Lima, 2006). É com base nesta tensão que Billett (2010) afirma que tal como os representantes do sector da indústria, “ignorantemente, se pronunciam sobre a educação, também as instituições educacionais dão conselhos sobre algo que está fora do seu âmbito de actuação” (p.407). Charlot (2002), apresenta, no entanto, outra perspectiva ao considerar que não faz sentido opor a educação ao trabalho e desenvolvimento económico e social. Sendo o trabalho uma característica essencial da vida do Homem e da sociedade humana deve ser tido em conta na educação. O trabalho e a formação profissional devem participar numa educação mais ampla, contudo, “não sacrificar a educação, como é actualmente o caso na sociedade capitalista e na lógica neoliberal da globalização” (p.133). Não obstante os diferentes entendimentos, o sector privado, nomeadamente, as empresas, possuem, cada vez mais e por via das políticas públicas, um papel a desempenhar na elevação dos níveis da educação de base das pessoas.

A temática da influência da globalização e dos projectos neoliberais na educação, no período do pós-guerra, tem sido estudada por autores como Charlot (2002), Frigotto, et al. (2003), Teodoro (2003), Ford (2005), Barroso (2006), ou Robertson (2007). Tal como refere Robertson (2007), para além de ter legitimado a abertura de novos espaços e novas formas de fazer lucro, o neoliberalismo conseguiu “criar condições para a exploração do trabalho, para que nada possa ser permitido existir fora da esfera do mercado, incluindo a educação [...]” (p.19). Assistindo-se à introdução das lógicas de mercado nas instituições públicas (Charlot, 2002), no discurso neoliberal, a educação assume um papel estratégico na preparação para o trabalho. Robertson (2007) defende que a mobilização das ideias neoliberais na reorganização das sociedades e das relações sociais, corresponde a um projecto de classe, com grandes

objectivos, entre os quais, a transformação dos sistemas educativos de modo a que “a produção de trabalhadores para a economia seja o seu mandato primeiro; e o colapso da educação como monopólio do sector público, permitindo a abertura do investimento estratégico às empresas lucrativas” (p.15).

Os princípios para a educação contidos nas políticas públicas referidas são os de que os sistemas de educação devem adaptar-se às lógicas da procura do mercado, segundo uma análise de custo-benefício. A prova disso é o próprio conceito de “formação vocacional” (*Vocational Education and Training - VET*), que, de acordo com Lima (2007), está de tal forma assumido nas políticas de educação e formação da Europa que para fazer uma referência à “educação popular, liberal, sócio-cultural, de adultos, ou à educação geral, sem contornos de tipo profissionalizante, se opta por uma definição pela negativa (...) recorrendo-se à expressão inglesa “Non-VET” (p.49). O discurso que apoia esta visão é de cariz funcionalista e gira em torno das competências e da adaptação ao mercado, o que reduz a educação à *eficácia* e *eficiência* dos sistemas de ensino e da aprendizagem e à qualificação associada a métricas e estatísticas a alcançar. A questão da *eficácia* enquadra-se num discurso gerado por instituições internacionais, e segundo Charlot (2006), no mundo, a principal agência de produção de discurso político sobre a educação é, há 50 anos, a OCDE, seguindo-lhe o Banco Mundial. Foi da OCDE que ao longo da década de 1980, surgiu o discurso sobre a *qualidade* da educação. É, contudo, importante notar que a *eficácia* é um valor instrumental, que se refere à qualidade dos processos, mas não diz nada sobre o que uma intervenção é suposto trazer (Biesta, 2007, p.8). Na mesma linha de pensamento, Garcia (2010)<sup>29</sup> considera que a *eficácia* tal como é encarada pelos textos governamentais, “continua a ser na maioria dos casos um conceito enganador” (p.10). Charlot (2007) adianta ainda que a globalização e as novas lógicas socioeconómicas de *qualidade*, *eficácia* e *diversificação* surgiram para as empresas tornarem os seus produtos mais atraentes<sup>30</sup>. Na perspectiva de Stoer (1986), os termos *qualidade*, *eficácia*, *eficiência*, têm vindo a substituir os princípios de democratização no acesso ao sistema educativo e igualdade de oportunidades, o que exprime a difusão de uma concepção técnico-instrumental da educação, em que “silenciosamente, a educação rapidamente se comercializou e tornou-se num enorme negócio, protegido por regulações globais” (Robertson, 2007, p.30). Neste quadro, a força de trabalho tem de ser qualificada, inovadora, produtiva, e flexível, pelo que os sistemas educativos têm de melhorar a qualidade, aumentar o desempenho e elevar o valor.

---

<sup>29</sup> In “E se a escola servisse para aprender...”, *Le Monde Diplomatique*, Outubro, 2010

<sup>30</sup> E nesta perspectiva, deve levar em conta os gostos dos clientes, a diversidade da demanda e, portanto, “juntar produção em massa, que proporciona economias de escala, e diversificação do produto” (p.130).



Uma outra contradição que decorre dos documentos institucionais e dos discursos políticos é a comum referência a uma educação e formação para o trabalho e a cidadania, com o objectivo de uma adaptação a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento. Este ponto de vista não considera, contudo, a autonomia intelectual e o pensamento crítico, pressupondo, antes, um carácter adaptativo às condições de trabalho instituídas, e não a sua transformação. As prioridades estratégicas em matéria de educação do Banco Mundial<sup>31</sup> expressam estes princípios e resumem-se a uma *aprendizagem de qualidade para todos*, às destrezas e conhecimentos para o crescimento e a competitividade e sistemas de educação que gerem resultados. Esta instituição defende a educação que forme uma massa de trabalho produtiva e qualificada que se traduza em produtividade económica e competitividade, que gere conhecimentos e uma maior capacidade de obtenção de lucros. Por outro lado, insta os países a criarem laços entre a política de educação e o mercado de trabalho, na satisfação da procura. O Banco Mundial destaca, deste modo, a sua importância para a formação de uma mão-de-obra adequada à nova realidade do sector produtivo, ao mesmo tempo que não aceita que o Estado tenha uma intervenção acentuada nesta área. São as normas e processos e as modificações do mundo do trabalho que ditam a educação profissional pelo que as empresas estão melhor preparadas para a formação. No seu entender, a educação profissional, deve ser *ministrada* em separado da educação formal. Assim, o Banco Mundial entende que o melhor avaliador e orientador dos recursos humanos para o desenvolvimento económico são as empresas, ao considerar que a intervenção estatal na formação profissionalizante é obsoleta em virtude de direccionar o seu processo de formação alheio às necessidades reais do mercado. Defende, pois, que a melhor maneira de estimular e garantir que a formação de recursos humanos seja apropriada aos interesses das empresas é assegurar-lhes o controlo da formação de novos trabalhadores. Considera, assim, que a iniciativa privada se mostra mais competente para realizar a qualificação de futuros trabalhadores, e o Estado apenas deverá actuar no caso de a iniciativa privada não conseguir fazê-lo.

Nesta perspectiva de análise, Frigotto e Ciavatta (2003), referem-se ao pensamento empresarial na educação no Brasil quando o Ministério da Educação adoptou o “pensamento pedagógico empresarial”, em que a ideologia das competências e da empregabilidade estavam no centro dos parâmetros e das directrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação. Neste contexto, as competências que deveriam ser avaliadas eram aquelas que os empresários indicavam como desejáveis, estando em causa uma perspectiva unidimensional daquilo que “serve para o mercado” (p.108). Nesta lógica, uma vez mais, a educação surge como uma

---

<sup>31</sup> Banco Mundial. [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org), consultado em 19/9/2010

formação geral e polivalente visando a qualificação de mão-de-obra para o mercado. A contradição reside na noção de *qualidade* subjacente a estes princípios, reduz os problemas sociais a questões meramente administrativas, e esvazia os campos social e político do debate da educação.

Se estas medidas visam uma abertura dos sistemas de educação e de formação ao mundo exterior, no sentido de que deixem de estar fechados sobre si mesmos, elas pressupõem uma maior intervenção do sector empresarial, dos parceiros sociais e da sociedade em geral. Esta perspectiva é ambígua na medida em que se, por um lado, existe uma preocupação com as questões sociais, com a presença dos temas transversais como propostas pedagógicas e de trabalho na educação, por outro, há todo um carácter de adequação ao sistema de qualidade total, ao sector privado e conseqüentemente ao afastamento do Estado na sua responsabilidade por uma educação universal. A dimensão social, política e cultural da educação reduz-se a questões administrativas, técnicas e de “engenharia” (Barbier, 2009b), em que os sistemas educativos devem ter uma gestão eficiente para competir no mercado. Esta perspectiva leva a que Ravitch (2010)<sup>32</sup> questione, em relação ao ensino secundário, se “deverá ele fornecer competências de base para os novos empregos não qualificados, como sugere a Comissão Europeia, ou ser uma verdadeira aposta na redução das desigualdades sociais e culturais?” (p.9).

As políticas neoliberais encontram-se, pois, na base das actividades do FMI, do Banco Mundial, das grandes organizações e das corporações internacionais. Quanto às instituições que têm produzido e difundido os seus discursos sobre Educação, Teodoro (2003), apoiando-se numa pesquisa empírica realizada em Portugal e situando-se entre 1955 e 1986, refere-se às relações entre as organizações internacionais – OCDE (1955-1974), Unesco (1974-1975), Banco Mundial (1976-1978) e OCDE (1979-1986) e a formulação das políticas de educação a nível nacional. Para Charlot (2006), a principal agência tem sido a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), seguindo-lhe o Banco Mundial (p.14). Estas organizações internacionais possuem um papel decisivo “na normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas prioridades mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam” (Teodoro, 2003, p. 33). Nesta perspectiva, os efeitos da globalização nas políticas de educação são indirectos, agindo por mediação dos Estados nacionais, o que vai propiciar que novas regras possam ter interpretações distintas, devido à diferente localização de cada país. Nesta mesma linha de análise, Barroso (2006), refere-se aos

---

<sup>32</sup> In “Volte-face de uma ministra americana”, *Le Monde Diplomatique*, Outubro, 2010

efeitos da “regulação transnacional” assumida pelas estruturas supra-nacionais, como a União Europeia, que “controlam e coordenam, através de regras e dos sistemas de financiamento a execução das políticas” no domínio da educação (p.45). A actual perspectiva da Unesco de que “a escola tem que se adaptar à sociedade actual”<sup>33</sup>, é também corolário destes ideais neoliberais.

As políticas públicas ao nível destes organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE, a Unesco, a União Europeia, ou o Conselho da Europa, que exercem o efeito regulador a que se refere Barroso (2006, p.45), apontam para que o ensino e a formação promovam a capacidade de adaptação e de procura e pesquisa dinâmica, sempre na perspectiva do desenvolvimento económico e social e das empresas, “reduzindo as diferentes dimensões da educação ao interesse exclusivo da economia e do mercado” (Castilho, 2010). Atendendo a estes ideais, a educação é um problema económico cujo impacto e as consequências destas políticas e da globalização no campo da educação, tem sido estudado. Estudos da OCDE (1994) divulgavam que os países que mais investiam em formação e que tinham os seus sistemas de educação e de formação mais desenvolvidos eram os que se mantinham mais competitivos no contexto da economia global (OCDE, 1994). Desde logo, no que se refere à educação, a OCDE é o centro do pensamento neoliberal e é o lugar mais importante para os países ricos (Charlot, 2007, p.13). De acordo com os seus indicadores<sup>34</sup>, os dinheiros públicos investidos em educação, permitem a prazo gerar retornos finais. Em média, um diplomado consegue gerar mais retorno para a economia, pelas contribuições sociais na sua vida activa, do que um trabalhador que possui o ensino secundário. São estas as contas que fazem as instituições como a OCDE que se refere a uma forte necessidade de *eficácia* e *eficiência* na resposta do sistema educativo, para ajustar as qualificações às necessidades de um mercado de trabalho em rápida mutação, e em que é necessário que os países encontrem novas maneiras de gerar maior valor para o dinheiro dos investimentos educacionais (OCDE, 2010). O Conselho Europeu de 2004<sup>35</sup>, na sequência da Estratégia de Lisboa, estabeleceu as políticas em matéria de emprego, definindo como prioritários o aumento da capacidade de adaptação dos trabalhadores e das empresas, o *investimento no capital humano* e a *aprendizagem ao longo da vida*, através de qualquer forma de ensino geral, de educação e formação profissionais, de educação não-formal e de aprendizagem informal seguida ao longo da vida e que permita melhorar os conhecimentos, as aptidões e as competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e profissional. Esta

---

<sup>33</sup> Ouane, Adama, director do Instituto para a Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO, em entrevista a Bárbara Wong (18.11.2010). *Público*. “Ainda vemos a educação de adultos como uma utopia”.

<sup>34</sup> Relatório *Education at a glance* 2010, tendo como período de referência os dados de 2008.

<sup>35</sup> Decisão 2006/1720/CE de 15 de Novembro de 2006

abordagem contempla as várias dimensões da formação do indivíduo, não se restringindo à formação para o trabalho, no entanto, supõe uma menor intervenção por parte do Estado, responsabilizando o indivíduo pela sua formação. A lógica passa a ser a de consumo de cursos e acções de formação em busca de mais e melhores empregos e uma maior coesão social, tal como previsto no programa “Aprendizagem ao longo da vida”.

Por outro lado, também a promoção da *criatividade*, da *competitividade* e da *empregabilidade* e o *desenvolvimento do espírito empresarial*, visam mais e melhores empregos. Esta “constelação de conceitos” está orientada para o “ajustamento e para a adaptação ao mercado de trabalho” (Lima, 2006). Barroso (2006) refere-se a “uma espécie de *contaminação* internacional de conceitos, políticas e medidas” (p.45) que pode dever-se à tendência de se adoptarem soluções de uns países para outros. Ao visarem a participação de pessoas de todas as idades, incluindo as pessoas com necessidades especiais e os grupos desfavorecidos, estas políticas contribuem para os objectivos de “uma maior coesão social” na medida em que previnem a discriminação, a exclusão, o racismo e a xenofobia e, conseqüentemente, promovem valores como a tolerância e o respeito pelos direitos humanos, sem, contudo, deixarem de visar a “empregabilidade”. Porém, Frigotto e Ciavatta (2003, p.120) concluíram que a adopção de políticas neoliberais aumentou as desigualdades no Brasil. Também na perspectiva de Celso Furtado (1979, p.81), o processo de acumulação, no quadro do sistema capitalista e da hegemonia das grandes empresas, tem vindo a aumentar o fosso entre um centro em crescente homogeneização e as economias periféricas cujas disparidades continuam a agravar-se.

Uma outra contradição decorre das ideias do liberalismo que têm a ver com a liberdade pessoal e com a não dependência de outros, contudo, pressupõem também, e como já referido, o indivíduo como proprietário de si próprio. Neste quadro, a economia internacional é auto-regulável e não tem necessidade da intervenção do Estado. Charlot (2002, p.131) a este propósito afirma que na medida em que o papel do Estado, em matéria de educação, está em declínio, a educação é concebida como ajuda social e não mais como um direito humano e projecto de dimensão universal e de cidadania. Esta visão encontra-se plasmada em discursos actuais como o de um responsável da Unesco<sup>36</sup> que em relação à sociedade e à natureza do trabalho que estão a mudar, considera que “a responsabilidade de conseguir uma oportunidade passa a ser do próprio e não do Estado”, de modo a que o Estado “se preocupe com os mais fracos, os mais pobres” para que também estes possam ser preparados para enfrentar os desafios. Neste contexto, a educação migra do campo social e político e do Estado do bem-estar

---

<sup>36</sup> Op cit

social, para o campo do trabalho e do mercado e passa a funcionar sob as suas leis. Conforme refere Robertson (2007), é importante notar que “os cortes na base dos benefícios e do bem-estar social, como a saúde ou a habitação, também influenciam a educação” (p.25). Neste sentido, o discurso neoliberal representa uma regressão do campo social e político na medida em que enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no apoio aos direitos sociais.

Tendo em conta o ponto de vista das políticas de educação e formação, a formação orientada para o sector produtivo e para a modernização da economia, ligada à produção de mão-de-obra qualificada e à empregabilidade, corresponde ao “modelo económico produtivo” (Fernández, 2006). Neste modelo, o propósito da aprendizagem é directamente económico e indirectamente social. No entanto, como adverte Furtado (1963), não se deve confundir “aumento de produtividade – no plano micro económico, com desenvolvimento, o qual dificilmente se poderia conceber sem elevação da renda *per capita*” (p.25). Também a *competitividade*, de acordo com Castells (2001, p.133) tem significados diferentes para a empresa e para a economia nacional. Tal como refere Lima (2010a), há umas décadas atrás, já Hutchins (1970), declarava que “o objecto da educação não pode ser a mão-de-obra quando o problema da sociedade reside no seu excesso” (p.50). Se o trabalho deixa de representar o principal objectivo da vida, a educação e a aprendizagem deixam de ser consideradas como uma preparação para o trabalho, devendo centrar-se na necessidade de uma educação de concepção humanista, com base nos valores e na cidadania, tal como propõem Faure et al. (1972), Lengrand (1981), Charlot (2002), ou Morin (2002).

No âmbito destas políticas, são vários os autores que criticam a “racionalidade instrumental”<sup>37</sup> que domina o mercado e à qual a Educação de Adultos se subordina (Canário, 2003b; 2006<sup>a</sup>; 2006b; Finger e Asún, 2003; Lima, 2005; Charlot, 2005). É pelo facto de tal racionalidade considerar os resultados da aprendizagem principalmente em termos instrumentais que os autores referem que se encontra fortemente ligada à “economização da vida social” (Finger e Asún, 2003, p.116), ou porque privilegia a formação dos “recursos humanos, assume modalidades escolarizadas e dirige-se à capacitação individual” (Canário, 2006a, p.33). Segundo Lima (2010a), este estatuto técnico-instrumental da educação, à luz de uma concepção funcionalista, retira à educação “centralidade e substância educativas” (p.52). É nesta mesma perspectiva de análise, que surge a crítica à instrumentalização da educação com fins

---

<sup>37</sup> Dimensão da epistemologia positivista considerada, pelos teóricos críticos, um dos mais opressivos traços da sociedade contemporânea. Tal forma de “hiper-racionalidade” implica uma obsessão pela preferência dos meios em relação aos fins. Os teóricos críticos afirmam que a racionalidade instrumental/ técnica se interessa mais pelo método e pela eficiência do que pelo propósito. Limita as suas questões “como”, em lugar de “porquê” (Kincheloe, 2006:160)

capitalistas, que é central na obra de Illich (1971) quando propõe a “desescolarização da sociedade” no sentido de a desinstitucionalizar. Na medida em que a Escola adquiriu o monopólio institucional da educação, o conhecimento e a educação tornam-se uma “mercadoria económica que consumimos ou que nos é administrada” (Finger e Asún, 2003, p.22) e como consequência, as pessoas já não conseguem aprender fora do sistema escolar. Neste quadro, Lima (2005) critica também “a educação pública enquanto instrumento de produção de “capital humano” (p.45). Estes autores referem-se à instrumentalização da Educação de Adultos quer através da “subordinação funcional das políticas de educação e de formação à racionalidade económica” (Canário, 2006a, p.29), quer pela tendência de a formação contínua alimentar as empresas, o que é ilustrado pelo facto de a maior parte do dinheiro da União Europeia para formação ser canalizada para empresas e sindicatos, assim transformando a formação contínua num “negócio lucrativo” (Finger e Asún, 2003, p.116). Na medida em que é como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos, existem os alunos que surgem como consumidores do ensino, e os professores que preparam os alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo. Nesta mesma perspectiva, Cunningham (1993) refere que a *instrução do adulto* se tornou cada vez mais cúmplice da indústria e negócios privados. Com a formação associada ao mundo do trabalho, as empresas utilizam os fundos do governo destinados à Educação de Adultos, para seu próprio benefício, esquecendo que muito do trabalho de hoje, é feito fora do mercado, e também não se questiona a relação de trabalho com os interesses da vida dos membros da sociedade, *versus* os interesses de lucro das empresas (p.9). De acordo com esta perspectiva, a formação das pessoas encontra-se prisioneira da aprendizagem para ganhar e é moldada pela necessidade de fazer lucros.

Muitos autores (Lima, 2005, 2006, 2010b; Finger e Asún, 2003; Finger, 2005, Canário, 2003b e 2006a) criticam, acima de tudo, a submissão das questões da educação ao sistema económico e produtivo e o facto de se olharem as pessoas como “recursos humanos”, o que leva Lima (2006) a afirmar que “a formação da educação de adultos na Europa é um subcapítulo da gestão de recursos humanos”. Ou quando o autor se refere à reconceptualização da educação “enquanto promoção de capital humano, gestão de recursos humanos, empregabilidade e mobilidade, qualificações e competências” com vista a aumentar a competitividade económica (Lima, 2010b, p.66). Por outro lado, Canário (2006<sup>a</sup>, p.29) questiona a existência de uma relação directa e linear entre o investimento na qualificação dos *recursos humanos* e o crescimento económico, o desenvolvimento, a superação do atraso, o emprego, a produtividade, a competitividade e a coesão social. Trata-se de mais uma contradição no seio destas políticas.

Para além da empregabilidade, da coesão social e da cidadania activa, a alusão às políticas de educação para 2020 (Conselho Europeu, 2009), refere-se à realização pessoal, social e profissional de todos os cidadãos, que os sistemas de educação e formação devem garantir. Relativamente aos adultos, o objectivo, nos documentos aqui referenciados, é que devem poder ter a oportunidade de participar em formação e ter acesso às tecnologias, para que não constituam um factor de exclusão social. Contudo, pode acontecer que sejam os próprios sistemas educativos a conduzir, por si mesmos, a situações de exclusão, na medida em que a selectividade da educação “provoca a segmentação do mercado de trabalho e exclusão social dos trabalhadores mais desfavorecidos, bem como a desigualdade geral das oportunidades de vida” (O’Connell e Jungblut, 2003, p.4). Neste sentido, importa promover uma educação intercultural, que se constitua como um factor de coesão e de paz, numa sociedade e um mundo mais democráticos, justos e solidários. Se a educação é uma questão de economia, ela é muito mais do que isso, “é também uma questão de política social e cultural” (Lima, 2010<sup>a</sup>, p.52).

No quadro hegemónico das políticas neoliberais e da educação oferecida como uma mercadoria (Libâneo e Oliveira, 1998; Canário, 2008; Tiriba, 2009; Nóvoa 2010; Ravitch, 2010), a escola concebida como uma empresa à qual se paga pela obtenção de um serviço (Libâneo e Oliveira, 1998), e a existência de mercados da educação em muitos países (Charlot, 2007), são temas que têm sido abordados por muitos autores. Nesta perspectiva, a educação é algo que é comercializado no mercado e “cujo valor de uso é produzir trabalhadores qualificados – os quais, por sua vez, estariam aptos para vender sua força de trabalho nesse mesmo mercado” (Tiriba, 2009, p.155). Para Canário (2008), este processo de “*mercadorização* da educação é comum, quer aos sistemas públicos, quer aos sistemas privados, na medida em que todos eles tendem a subordinar-se funcionalmente às lógicas de maximização do consumo e do lucro” (p.32). Em relação ao ensino superior, Nóvoa (2010)<sup>38</sup> refere-se a tendências de *mercantilização* das instituições, e Lima (2010b) à crescente subordinação do mundo académico à economia, à comercialização do conhecimento académico, e ao *capitalismo académico*; e na América do Norte a implantação e expansão das *charter schools*, vem realizar “o velho sonho dos homens de negócios da educação e dos partidários da expansão ilimitada do mercado, que aspiram a desmantelar o sistema público” (Ravitch, 2010, p.9)<sup>39</sup>. Para estes autores, a escola está transformada em mais um negócio que se rege pela lógica do mercado. No princípio de que o aluno é o consumidor da educação e de que as escolas devem competir no mercado, as escolas devem competir, melhorando a qualidade do ensino. Como refere Robertson (2007), com a

---

<sup>38</sup> In “A República e a Universidade”, Jomal Público, 5-10-210.

<sup>39</sup> In “*Volte-face* de uma ministra americana”, Le Monde Diplomatique, Outubro, 2010

educação “estritamente subjugada às economias nacionais e regionais, as escolas e as universidades estão, agora, universalmente mandatadas (eficiente e eficazmente) para criar a nova casta de empreendedores e inovadores” (p.14). Esta visão da educação, imposta por certos organismos internacionais (Charlot, 2002; Barroso, 2006), corresponde ao que Bourdieu (1998) designa de “pensamento único” que se refere à uniformização das políticas de educação por parte das organizações mundiais<sup>40</sup> como a Unesco, o Banco Mundial, o FMI, a OCDE, e a Comissão Europeia. As políticas destes organismos internacionais, como o Banco Mundial ou o Fundo Monetário Internacional, que se encontram vinculados aos mecanismos de mercado, apresentam um discurso sobre educação que, como vimos, remete para os conceitos de qualidade total, onde os investimentos e benefícios são projectados e calculados da mesma forma como se de uma empresa se tratasse. Assiste-se à adequação da escola à ideologia dominante, o que pressupõe que a escola se configura como um instrumento de transmissão dos seus valores. Por outro lado, se à iniciativa privada importa o lucro, a escola pode não estar tão preocupada na promoção do ser humano enquanto cidadão consciente, crítico e participante do próprio processo de construção da vida política e social.

Na perspectiva oposta considera-se que não só a educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia, como “não se destina ao ser humano enquanto agente económico, mas enquanto fim último do desenvolvimento” (Delors et al., 1998, p.85). Neste sentido, ainda que a educação e a formação não devam estar desvinculadas de um projecto social mais amplo, devendo considerar e articular as políticas de desenvolvimento económico, de desenvolvimento científico e tecnológico, e as políticas de criação de emprego, a estas não devem aquelas subordinar-se. Tal supõe, como refere Frigotto e Ciavatta (2003) “que se mobilize a capacidade produtiva nacional em favor do crescimento, aproveitando toda a capacidade técnica, empreendedora e criadora do povo” (p.119). Esta capacidade supõe um estado de espírito e não uma personalidade jurídica que vai no sentido de criar circunstâncias e rupturas construtivas, e até transgredir se necessário for, supondo um “mudar para não ser moldado” (Souza, 2004).

A grande contradição inerente aos postulados do neoliberalismo decorre do facto de a educação e a formação para a capacitação profissional não substituírem uma educação de base universal, que deve ser vista como uma fundamental preparação para a vida de um cidadão, aos mais variados níveis. Nas políticas públicas, a educação, como vimos, para além de visar a

---

<sup>40</sup> Segundo Charlot (2007), em matérias de educação, para os países mais pobres, as organizações importantes são o FMI e o Banco Mundial. Para os países ricos, é a OCDE. A OCDE recebe 25% do seu orçamento dos Estados Unidos. No FMI, em 2005, os Estados Unidos tinham 17% dos votos, a França 5%, Arábia Saudita 3,2%, Índia 1,9%, Brasil 1,4%, Indonésia 1%. Juntos, Índia, Brasil e Indonésia, com quase 500 milhões de habitantes, têm menos peso no FMI do que a França, com 60 milhões. No Banco Mundial, o número de votos de cada país depende do capital que ele colocou no Banco. (p.133).



capacitação dos indivíduos para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, trata de os preparar para a aquisição e desenvolvimento de novas competências e saberes, preparando-os para poderem lidar com novas tecnologias e linguagens, capazes de responder a novos ritmos e processos de um mercado de trabalho em constante mutação. Contudo, como alerta Charlot (2002), há que ter cuidado com “a armadilha das palavras” (p.22) uma vez que o discurso neoliberal coloca em evidência valores, alguns dos quais foram defendidos por educadores progressistas, nomeadamente, os valores da liberdade, autonomia, e descentralização. Os contextos de que se fala são, pois, da economia global, da cooperação e das empresas. Não existem referências à dimensão humana da educação, à educação para os valores, à educação associada à cultura e às artes. A submissão da educação aos princípios economicistas, deixa de parte a educação democrática como bem comum e como direito universal. Deste modo, afasta-se, igualmente, dos grandes objectivos da “Educação para Todos” da Unesco que se situam na universalidade da educação primária, na alfabetização dos adultos, na paridade entre os sexos e na qualidade da educação<sup>41</sup>. A política de educação fica sujeita às exigências do mercado de trabalho e às necessidades das empresas, em vez de ser vista como um direito à cidadania e ser sinónimo de progresso num mundo que deveria ser cada vez mais justo e mais solidário.

### **1.5. Formação e “Recursos Humanos”**

Foi para acompanhar a evolução da ciência e da tecnologia que a Educação de Adultos entrou no mundo profissional através da formação profissional e da formação contínua. Enquanto disciplina, a Educação de Adultos tem acompanhado os movimentos sociais e tem surgido no mundo do trabalho e das profissões, tanto associada à formação profissional, como à gestão e à *gestão dos recursos humanos*. No plano das práticas de gestão de recursos humanos (GRH), a *função Pessoal* desenvolveu-se, desde a década de 1950, embrionariamente, em algumas grandes empresas com o crescimento da regulamentação do trabalho (Cardim, 2005, p.60). Foi a partir da década de 1960 que este crescimento foi mais intenso, contudo, as práticas de GRH limitavam-se ao controlo e informação do pessoal, ao processamento de salários que

---

<sup>41</sup> Segundo a Unesco ([www.unesco.org](http://www.unesco.org)), uma criança que nasce no seio de uma família alfabetizada tem mais oportunidades para sobreviver à infância, frequentar a escola e ter apoio dos pais para permanecer na escola, tende a casar mais tarde, a ter menos filhos e estes a serem mais saudáveis, a encontrar empregos mais qualificados, a participar na vida democrática e a ter também mais interesse em proteger o ambiente. A alfabetização deverá ser apenas uma etapa da educação de adultos. No entanto, os novos sistemas de educação e de formação vieram partilhar a responsabilidade pela educação e formação com outras estruturas<sup>41</sup> para além das do ensino tradicional e é neste âmbito que as empresas e outras instituições surgem como entidades formadoras, hoje, com competência para promover formação qualificante ao nível do 12º ano. Podem disponibilizar uma oferta de formação inicial e contínua, ajustada às necessidades das empresas e do mercado de trabalho”, e que tenha por base “as necessidades actuais e emergentes das empresas e dos sectores económicos” (Artº 2 do Dec.Lei 396/2007).

em algumas organizações, incluíam o recrutamento. A visão predominante remetia para quadros jurídicos com o objectivo de normalizar as relações industriais e carreiras, e centrava-se menos em sistemas de racionalização dos recursos e no aproveitamento ou desenvolvimento do seu potencial. A cultura de direcção era autoritária, ajustando-se aos baixos níveis de escolaridade do pessoal. A década de 1970 caracteriza-se pela racionalização do trabalho e das organizações e assiste-se à emergência de uma nova geração de quadros, acompanhada pelo crescimento da dimensão das organizações. Foi neste contexto de valorização da intervenção dos quadros, que muitas entidades públicas e privadas começaram a desenvolver actividades de aperfeiçoamento profissional. Por via da turbulência decorrente dos processos de democratização do país, a década de 1980 caracteriza-se pela intervenção das empresas em estratégias de “emagrecimento”, mas também de um aumento das empresas multinacionais. Na década de 1990 assiste-se à integração de quadros nas funções de gestão e gestão de recursos humanos, a par da intensificação de novos cursos no ensino superior nas áreas da gestão, sociologia do trabalho, psicologia das organizações e gestão dos recursos humanos.

A área de Recursos Humanos surge, assim, nas empresas, na perspectiva de uma maior humanização da relação com os trabalhadores. A orientação global das empresas portuguesas em matéria de gestão de recursos humanos (GRH) tem sido estudada por autores como Rodrigues (1998), Cardim (2005), Almeida (2007), e Almeida et al. (2008). A caracterização destas práticas de GRH é efectuada por estes autores numa mesma linha de pensamento. Para Cardim (2005, p.64-65), o desenvolvimento dos aspectos técnicos da gestão de recursos humanos tem sido lento, muitos deles encontrando-se na área de administração de pessoal, o que se deve a factores de fragilidade que se prendem com salários baixos e com a baixa valorização das profissões de operação, aliados a costumes e cultura empresarial autoritária e rígida que dificulta o recrutamento de jovens para profissões de menor prestígio. Por outro lado, também o facto de a generalidade das empresas privilegiar pessoas com baixos níveis de escolaridade, radica nas baixas expectativas e menores exigências dos trabalhadores. Do ponto de vista das dificuldades de gestão estratégica, na mesma obra, o autor refere que há características dominantes do tecido industrial que situam a gestão em limites muito débeis, nomeadamente, devido à falta de informação mas também devido a “insuficiências conceptuais dos gestores” (p.66). As insuficiências de formação dos empresários e gestores das empresas em Portugal têm vindo a ser igualmente referida por outros autores (cf. Rodrigues, 1998; Moura, 2001; Almeida et al., 2008).

Na década de 1990, não obstante a predominante adopção da lógica da organização científica do trabalho, assistia-se a “uma explosão das acções de formação profissional

organizadas ou requeridas pelas empresas” (Rodrigues, 1998, p. 146). Nesta obra, a autora considera que em Portugal, sobretudo a partir da década de 1970, tinham muito pouca expressão os múltiplos modelos alternativos bastante explorados noutros países europeus, não *tayloristas*, como o trabalho alargado, a rotação de postos de trabalho, o trabalho em grupos polivalentes, como os grupos semiautónomos. Mais recentemente, o estudo de Almeida et al. (2008) conclui que apesar da importância estratégica que é atribuída à formação, não está generalizada a aposta em estruturas formais potenciadoras da concretização dessa importância estratégica, pela reduzida presença de serviços internos de formação, a não aposta nos processos de acreditação de entidades formadoras<sup>42</sup>, a inexistência de orçamento próprio para a formação, e a redução do investimento na formação nos últimos anos.

No quadro da organização hierárquica e funcional das grandes empresas, é às estruturas de formação ou de recursos humanos, que cabe tratar de manter os níveis de formação desejados dos seus trabalhadores. Verifica-se que algumas empresas que possuíam a área de recursos humanos inspirada no modelo burocrático e organizadas em departamentos como pessoal, selecção e formação, estão hoje a usar modelos flexíveis de prestação de serviços, funcionando como consultadoria de Recursos Humanos. É o caso dos “serviços partilhados” das grandes empresas. Neste cenário, Cunningham (1993, p.9) considera que os educadores de adultos a quem agora chamam *Human Resources Developers* (HRD) consideram que a aprendizagem no posto de trabalho é mais do que a aquisição de competências. O *Desenvolvimento dos Recursos Humanos (HRD)* tem vindo a ser reconhecido enquanto corpo teórico. Na literatura da gestão, sobre formação e desenvolvimento, surgem cada vez mais referências à emergência deste campo. De acordo com Garavan et al. (1995), existem alguns traços que são comuns neste tipo de literatura, como se indica no Quadro 1.

**Quadro 1:** Elementos comuns na literatura de HRD

- 
- ◇ Forte relação entre recursos humanos e estratégia
  - ◇ Formação como investimento e não um custo
  - ◇ Preocupação com a mudança a nível organizacional e pessoal
  - ◇ Focalização nas actividades de formação no interior da organização
  - ◇ Focalização na aprendizagem organizacional e individual
  - ◇ Actividades associadas à aprendizagem
- 

Fonte: Adaptado de Garavan *et. al.* (1995)

---

<sup>42</sup> Com a entrada em vigor da Portaria nº 851/2010, de 6 de Setembro, iniciou-se o processo de transição entre o sistema de acreditação e o sistema de certificação de entidades formadoras.

A crítica às concepções de “desenvolvimento dos recursos humanos”, surge porque se consideram os seres humanos como factores do processo de produção, isto é, como um meio e não como um fim. Contudo, no âmbito das empresas e dos “recursos humanos”, a formação pode conter diferentes abordagens, dependendo do modo como é encarada. Discutiremos as diferentes concepções, das empresas que adoptam a perspectiva da teoria do capital humano em que a formação é realizada unicamente para satisfazer os objectivos de produtividade, àquelas que consideram a formação numa visão estratégica para a empresa, às outras que a par dos objectivos da empresa, contemplam os interesses dos trabalhadores e possuem uma visão mais ampla do conceito de formação.

### **1.5.1. Perspectiva da teoria do capital humano**

A *teoria do capital humano*<sup>43</sup> surge do investimento em educação e conhecimento e emergiu nos anos 1960 dada a preocupação cada vez maior com os problemas de crescimento económico. Parte da ideia de que a melhoria do nível de especialização dos trabalhadores e o aumento das suas habilitações são factores importantes para o crescimento económico e que a uma melhor capacitação do trabalhador, corresponde um aumento da produtividade. A formação é vista como um investimento e deve ocorrer, sempre quando os seus benefícios superam os custos financeiros. Do ponto de vista do *capital humano*, os benefícios da formação numa organização consistem no aumento da produtividade dos trabalhadores, atribuído à formação, deduzidos os custos da formação profissional pagos pelo empregador (Becker, 1975). Os custos de formação incluem os custos directos (custo do fornecimento da formação) e custos indirectos (custo de produtividade perdida e do salário, quando um trabalhador está fora do trabalho, a fim de receber a formação).

O pressuposto central dessa teoria é o de que o *capital humano* é sempre algo produzido, isto é, algo que é o produto de decisões deliberadas de investimento em educação ou em formação. As organizações tomam decisões de formação e esta é vista como um investimento, no entanto, ele deve ser justificado de acordo com o esperado retorno financeiro. A *teoria do capital humano* sugere uma outra relação na formação que possui um duplo efeito que é, por um lado, inculcar conhecimentos e atitudes relacionados com o trabalho e, por outro lado, *aprender a aprender* e seleccionar os indivíduos cujas capacidades de aprendizagem são mais

---

<sup>43</sup> A expressão “capital humano” foi originalmente cunhada pelo economista Adam Smith em 1776. A teoria foi anunciada por Theodore Schultz, em 1960, e seu “nascimento efectivo” teria ocorrido em 1962 no suplemento da revista científica americana *Journal of Political Economy*, dedicado ao tema do investimento em seres humanos. A teoria foi desenvolvida por Gary Becker em 1964.

favoráveis. Tal como refere Boyer (2000), se as empresas tentarem medir a taxa de retorno sobre o investimento em *capital humano*, “devem concentrar-se na formação dos mais qualificados porque o desempenho e o investimento correspondente serão mais importantes (p.98).

A *teoria do capital humano* desenvolveu ainda os conceitos de formação geral e formação específica. Becker (1975) define a *formação geral* como sendo o tipo de formação que aumenta a produtividade em quantidades iguais, na empresa onde foi prestada e, em outras empresas, e em contraste, a formação específica só aumenta a produtividade na empresa onde foi prestada. A formação geral refere-se, assim, a uma forma de formação que pode ser transferida para outras organizações, e é vista pela teoria do capital humano como um investimento menos seguro de formas alternativas de formação. A incerteza do investimento deve-se ao facto de que um trabalhador que recebe formação geral pode sair para aproveitar uma oferta de emprego no exterior, em detrimento da organização que lhe possibilitou a formação. Consequentemente, a *teoria* defende que o custo da formação geral deverá ser pago na maioria dos casos pelo trabalhador, ao invés de o ser pela empresa. Assim, a teoria tem sugerido que as empresas preferem investir na *formação específica* da empresa dado que ela prende o trabalhador e não pode ser usada por outras empresas (Smith e Hayton, 1999, p.252), tendo em conta que a formação geral pode ser útil para os empregadores actuais e posteriores. Partindo deste princípio de que a formação específica é de uso apenas para o actual empregador, os empregadores não vão pagar para a formação geral devido ao problema da “caça furtiva dos empregadores” (O’Connell e Jungblut, 2003, p.9).

Sob certas condições, estas definições implicam que as empresas não vão pagar a formação geral. No entanto, o aumento da produtividade que os investimentos em formação supõem trazer, é difícil de observar e difícil é também definir claramente o que é formação específica e o que é formação geral (OCDE, 1994). A lógica da teoria do capital humano desencoraja, assim, as entidades patronais de investimentos em formação geral. Contudo, como veremos, nas empresas verifica-se que muitos empregadores pagam tanto para formação geral como específica. A participação em formação geral está associada a salários mais elevados, como é o caso de trabalhadores que participam em trabalhos de consultadoria e sistemas de recompensa do desempenho (O’Connell, 2009). A formação relacionada com o trabalho é, geralmente, paga pelo empregador quando ela ocorre no local de trabalho ou mesmo fora dele. Este princípio pode explicar o facto de a formação geral no seio das empresas ter menos oferta dado que as empresas temem a fuga dos trabalhadores formados.

A partir de meados da década de 1970, a *teoria do capital humano* tem sido objecto de muitas críticas. Há as que estão relacionadas com os conceitos adoptados por esta teoria, sem contudo, questionar a sua estrutura e o seu campo teórico - a teoria neoclássica, que postula que os salários são função da produtividade. E as que comportam críticas referentes à estrutura teórica do *capital humano*, e têm como referencial a teoria marxista. Nesta perspectiva, no mundo globalizado e neoliberal em que são típicas a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços, a educação e o conhecimento são transformados em dinheiro e tratados como uma mercadoria. A *teoria* postula que o investimento na educação e na formação de competências é tão significativo para o crescimento económico como o investimento em máquinas e equipamentos. Nesta linha de pensamento, o Banco Mundial entende que os alunos com melhor formação secundária dispõem de melhores condições para receberem formação e competirem no mercado de trabalho. Do mesmo modo, não vê sentido na formação de um grande número de trabalhadores, sem considerar as necessidades do mercado. Não aconselha o desenvolvimento de formação profissional para criar uma massa de trabalhadores qualificados em quaisquer áreas, visando atrair os empresários industriais. Na sua concepção, o importante é garantir uma formação que, no imediato, esteja a ser requisitada pelo mercado. Por isso, desde meados da década de 1980, a *teoria do capital humano* tem-se referido à relação directa entre formação e produtividade na empresa, através da noção de adaptação à inovação tecnológica. Nesta perspectiva, a empresa forma para melhorar a adaptação e a flexibilidade dos trabalhadores e a sua responsabilidade na inovação.

### **1.5.2. Perspectiva estratégica da formação**

A noção de *desenvolvimento estratégico dos recursos humanos* traduz-se em potenciar a utilização dos trabalhadores na empresa, contribuindo para o alcance das suas estratégias. Como tal, o desenvolvimento das pessoas na organização, faz parte de uma estratégia global de *recursos humanos*. Nas abordagens estratégicas das políticas de recursos humanos, considera-se que a formação é competitiva, pois o sucesso dos negócios depende da capacidade e das *competências* dos trabalhadores. Neste contexto, a formação é um processo contínuo que não se limita aos cursos e à formação formal e têm vindo a ser consideradas outras dimensões relacionadas com novas lógicas de participação dos trabalhadores nas estratégias de desenvolvimento organizacional.

Esta dimensão estratégica é enfatizada por autores como Harrison (1989; 1997), Bamberger e Meshoulam (2000) e considera que as actividades de formação se encontram alinhadas com a missão e os objectivos estratégicos da empresa, em que sobressaem as competências, os conhecimentos, a capacidade de aprendizagem e a motivação dos trabalhadores, o que conduz ao desenvolvimento contínuo quer da empresa quer dos próprios trabalhadores. Na mesma linha de pensamento, para Holdaway e Saunders (1992) e Garavan, et al. (1995), o principal objectivo é que as actividades de desenvolvimento dos trabalhadores tenham impacto ao nível da organização. De acordo com esta perspectiva, as pessoas são de tal forma importantes para a organização que tem que se promover o desenvolvimento dos seus conhecimentos e comportamentos, com o objectivo de satisfazer, para além dos objectivos da empresa, os objectivos pessoais dos trabalhadores.

Ao contrário de outras formas de conceber e praticar a *gestão de recursos humanos*, como a *gestão administrativa* e a *gestão previsional*, a *gestão de desenvolvimento estratégico* considera os *recursos humanos* como um factor estratégico pelo seu desenvolvimento que é integrado na estratégia global da empresa, “no sentido de a dotar de uma capacidade de inovação e de adaptação permanente a um contexto em rápida mudança tecnológica, económica e social” (Rodrigues, 1998, p.142). A visão estratégica reconhece, portanto, que os trabalhadores são um factor central de sucesso da empresa, pelo que as empresas tentam compatibilizar a sua valorização permanente com os objectivos económicos da empresa, nomeadamente, através do reforço das políticas de formação, de comunicação interna, e de melhoria das condições e da organização do trabalho.

Alguns autores (Garavan et al., 1995; Torrington et al., 2002) consideram que existe uma diferença entre o tradicional modelo de *formação* e o *desenvolvimento estratégico dos recursos humanos*. Este existe no sentido proactivo, de intervenção em todo um sistema e com uma visão futura da organização, por oposição ao primeiro, reactivo, com intervenções parcelares em resposta a problemas específicos. Para Luoma (2000) esta perspectiva reactiva tem como propósito identificar e remediar défices de capacidades em relação à estratégia organizacional. Ao contrário, a estratégia proactiva é aquela que se focaliza no estado desejável da organização definido na sua visão de futuro. Surge associada a uma aprendizagem por antecipação, onde as necessidades futuras são previstas e o desenvolvimento é levado à prática com estratégias de antecipação. No entanto, ainda outra perspectiva existe (Bristow e Scarth, 1980) mais ligada à criação de competências, sendo mais abrangente, na medida em que para além da organização e do trabalhador, se considera a pessoa e a possibilidade de auto-desenvolvimento. Existe uma vasta literatura entre diferentes modelos e formas de classificar a *gestão de recursos humanos*

aqui designada como HRM<sup>44</sup> e que ajuda a compreender as diferentes formas de encarar a visão estratégica de recursos humanos. Por exemplo, os modelos “ligeiros” (*soft*) e os “pesados” (*hard*) (Storey, 1995; Legge, 2004) ou os modelos “dominantes” e os modelos “múltiplos” (Dyer e Kochan, 1995). Os modelos “dominantes” ou *soft* tendem a ser prescritivos e referem-se ao desenvolvimento do potencial dos trabalhadores com vista à melhoria da empresa e de tudo o que com ela se relaciona. De acordo com Hendry e Pettigrew (1990), e com Legge (2004)<sup>45</sup>, estes modelos baseiam-se num “humanismo desenvolvimentista” (*developmental humanism*) que acentua o envolvimento dos trabalhadores através de políticas de recursos humanos desenhadas com base numa relação de confiança e colaboração entre empresa e trabalhadores. Colocando a ênfase no “humano” (Legge, 2004), estes modelos estão associados à escola das relações humanas de Herzberg e McGregor (Storey, 1995). São modelos que ainda que enfatizem a importância de integrar as políticas de recursos humanos nos objectivos da empresa, tratam os trabalhadores como um bem e uma fonte de vantagem competitiva através da sua implicação, adaptabilidade e elevada capacidade e *performance*. Os trabalhadores são proactivos mais do que passivos no processo produtivo, intervêm no desenvolvimento, valoriza-se a confiança e a colaboração que é conseguida através da sua participação. O ponto central é gerar compromisso através da comunicação, motivação e liderança. Estes modelos, com origem nas teorias sobre relações humanas e desenvolvimento organizacional, esforçam-se por articular a *performance* da empresa com a satisfação dos trabalhadores. Promovem a formação e o desenvolvimento dos trabalhadores com vista à sua satisfação e surgem como facilitadores do compromisso destes para com a empresa.

Já os modelos múltiplos, *hard* ou “estratégicos”, defendem, igualmente, a articulação das políticas de recursos humanos na estratégia da empresa pelo que relevam a importância de um ajustamento entre a estratégia de empresa e a estratégia dos recursos humanos. Assim, as políticas de recursos humanos são sempre sujeitas a contingências determinadas pela estratégia de empresa, pelo que de acordo com Legge (2004), estes modelos se baseiam num “instrumentalismo utilitarista” (*utilitarian instrumentalism*). Nesta perspectiva, os trabalhadores são vistos como um factor de produção, um custo que deve ser reduzido, mais do que recursos fundamentais para os ganhos de produção. Os trabalhadores são vistos como um elemento passivo que é fornecido, são tidos como números e possuem competências, mais do que serem

---

<sup>44</sup> (*Human Resource Management*) A formulação inicial da teoria de HRM surgiu da Harvard Business School no início da década de 1980 (Smith, e Hayton, 1999, p.253, citando Beer et al., 1984). A dicotomia entre os modelos *hard* e *soft* tem sido mais debatida na literatura britânica desde o modelo de HRM de Guest. De acordo com Gill (1999), hoje existe o modelo de Harvard baseado na escola das relações humanas, que enfatiza os aspectos comunicacionais, o trabalho em equipa e a utilização de talentos individuais. Situa-se na perspectiva “soft” da HRM. Por outro lado, existe o modelo da Michigan School que se situa mais na perspectiva estratégica que propõe uma abordagem “hard” da HRM.

<sup>45</sup> Karen Legge é Professora de Comportamento Organizacional na Warwick Business School. É considerada uma autoridade em matéria de HRM. É editora do Journal of Management Studies.



considerados um potencial de desenvolvimento. O *focus* encontra-se nos “recursos” (*resource*) da HRM (Legge, 2004). A um outro propósito, também Senge (2004) refere que o próprio termo “recurso” significa estar disponível para ser usado, sendo essa orientação – ver as pessoas como recursos a serem usados pela organização – “que hoje funciona como obstáculo ao desenvolvimento de empresas de sucesso para o próximo milénio” (p.11). São modelos descritivos cuja formação e desenvolvimento dos trabalhadores visa o aumento de competências apenas para melhorar a performance da empresa. De facto, a própria concepção de “desenvolvimento” é muito limitada, servindo apenas para assegurar que as pessoas possuem os conhecimentos e competências para a execução das tarefas inerentes ao seu trabalho. Mais recentemente, Legge (2004, p.19) refere que a designação de *hard* e *soft* HRM está a dar lugar a outros modelos alternativos americanos (*resource-based value*) em que os trabalhadores são a chave das empresas e em que o processo de formação e desenvolvimento é crucial<sup>46</sup>.

Para Rodrigues (1998, p.147-148), um projecto que vise a melhoria da competitividade tem de ser sustentado por uma gestão das competências da empresa, e a formação é uma de várias estratégias que, com outras políticas de recursos humanos, produz competência, adequação e compromisso. Para uma gestão estratégica da formação, a empresa tem de primeiro realizar um projecto de empresa e definir opções estratégicas, e depois definir um programa de evolução organizacional de estímulo ao desenvolvimento de competências, definir planos de acção concretos e, por fim, executar os planos de acção. O objectivo da formação pode não ser o desenvolvimento de cada pessoa/ participante como um fim em si mesmo, mas, muitas vezes, consiste em assegurar que cada participante, individualmente, possua as *competências* necessárias para desempenhar as suas funções com o objectivo de melhorar a *performance* de toda a organização. Neste cenário em que a formação visa objectivos individuais e colectivos, verifica-se uma preocupação de que os resultados se façam sentir ao nível da organização.

---

<sup>46</sup> Estes modelos assumem as denominações de *high commitment management* (HCM) e *high performance work system* (HPWS). O HCM focaliza-se na manutenção dos postos de trabalho, no desenvolvimento do trabalhador com vista à elevada produtividade e lucros da empresa, mas também com vista à elevada satisfação e compromisso do empregado para com a empresa. A HPWS focaliza-se nas práticas relacionadas com a elevada performance financeira, como os incentivos económicos, na manutenção dos postos de trabalho e refere-se apenas à elevada produtividade e ao lucro.

### **1.5.3. Perspectiva da formação pessoal e social**

Se se quer que os agentes de *maîtrise* tratem os seus subordinados com atenção e respeito, não basta dizer-lhes como e onde fazer e explicar porquê. Pelo contrário, a melhor maneira de obter dos agentes de *maîtrise* o respeito pelos seus homens era tornar esses homens dignos de respeito. Dito de outra forma, é preciso mudar a organização de modo a atribuir aos trabalhadores autoridade, responsabilidades, influência e controlo sobre aspectos importantes do seu trabalho.

Tannenbaum e Seashore (1965)

Sendo a identificação de práticas que promovem o desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores um dos objectivos desta pesquisa, importa conhecer o quadro teórico e os estudos que se referem a uma dimensão humana e social na formação. Impõe-se conhecer os conteúdos e temáticas que nos cursos e acções de formação veiculam esta dimensão humana e social, mas também que outros processos formativos existem que através da participação dos indivíduos, proporcionam o seu desenvolvimento para além do domínio técnico e, estritamente, ligado às tarefas. A frase de Tannenbaum e Seashore (1965) remete justamente para esse princípio de que a formação se processa quer através dos conteúdos veiculados na formação, quer através do processo e das condições que facilitam as condutas que se procuram obter por parte dos indivíduos.

Esta dimensão aborda o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo e remete para o desenvolvimento dos talentos e das aptidões que existem em cada indivíduo e o seu crescimento interior enquanto pessoa, o que pode ocorrer por via dos conteúdos ou por via dos processos de participação. Conforme refere Delors et al. (1998) a perspectiva do desenvolvimento humano junta à produção e distribuição de bens e serviços, “a amplificação e utilização das potencialidades humanas” (p.82), e a formação surge não apenas como um meio de desenvolvimento, entre outros, mas como um dos elementos constitutivos e uma das finalidades desse desenvolvimento.

Se a um nível macro e na perspectiva das políticas públicas, se pode criticar a lógica dominante que é a da globalização e a lógica do mercado e do dinheiro, como vimos num ponto anteriormente tratado, assim como a da Educação de Adultos e a formação profissional enquanto reféns do sistema económico e produtivo (Lima, 2005; Finger e Asún, 2003; Finger, 2005, Canário, 2006a), ao nível das organizações, é interessante conhecer se existem estratégias e práticas de formação que contribuem para o desenvolvimento humano, numa perspectiva pessoal e social dos cidadãos. Deste ponto de vista, impõe-se conhecer de que modo as empresas assumem as suas responsabilidades ao definirem políticas de formação, contudo, analisar também se nessa formação proporcionada, seja nos conteúdos, seja nos processos de trabalho, são promovidos os princípios de uma educação de base e universal dos

seus trabalhadores. No actual contexto em que o desenvolvimento de conhecimentos e competências deverá ser um *continuum* em qualquer fase da vida, competirá, igualmente, à empresa, proporcionar as competências básicas, gerais e profissionais, contudo, também a promoção da apetência para aprender. A empresa deverá ser a primeira interessada em possuir trabalhadores dotados de espírito de iniciativa, de interesses por pesquisar e por manter os seus conhecimentos permanentemente actualizados.

Se no quadro das políticas públicas é (cada vez menos) habitual a referência à dimensão humana e social relativamente à educação, reconhecemos que essa mesma referência não é nada habitual no mundo da formação. No entanto, as empresas podem assegurar, também elas, para além da dimensão produtiva, outras funções de natureza social. A “globalização da acção educativa” a que se refere Lengrand (1981, p.100) trata, justamente, do papel a desempenhar por todos os sectores da actividade humana, ao nível da educação, numa concepção que ultrapassa a mera preparação profissional. A perspectiva de que a formação dos trabalhadores deve desenvolver a consciência crítica e a acção social (praxis), rejeita o desenvolvimento de habilidades pessoais e para o trabalho cujo enfoque é o do *desenvolvimento de recursos humanos*. Neste princípio, a formação dos trabalhadores deve ir além da aquisição de competências e as actividades educativas devem fazer parte integrante da acção social. O papel dos educadores e formadores é fundamental neste processo, na consecução de uma formação para o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Sendo em contexto formal, seja em dinâmicas de trabalho e até nos períodos de lazer, os educadores devem ajudar os mais jovens ou os que se encontram em processos de formação a tornarem-se mais eles próprios, fornecendo-lhes os instrumentos da consciência, da reflexão e da expressão do pensamento e dos sentimentos. Trata-se de uma formação que deve permitir a cada um ultrapassar os limites do seu meio cultural de origem, no sentido do seu enriquecimento pessoal. Como refere Lengrand (1981), foi a educação que produziu homens capazes de “imaginar, organizar, administrar e governar [...]” pelo que “sem educação não há competência” (p.40).

No entanto, de outro ponto de vista, Méda (1999) considera que existe o “mito da empresa cidadã” em que a empresa não tem que ter esta dimensão de comunidade dado que o seu papel é produzir e os seus fins não são “nem os de um lugar democrático nem os de uma comunidade realizada em vista do bem dos seus membros” (p.193). No mesmo sentido, Cunningham (1993), relativamente aos mitos ligados às Ciências da Educação, refere-se aos “objectivos humanísticos da formação de adultos” (p.3), para considerar que a maioria da formação destinada aos adultos tem pouco a ver com uma *self-actualization* ou com o construir

uma sociedade melhor. Normalmente a formação e o discurso são moldados, preferencialmente, pelo lugar de trabalho, em que aprender para ganhar, é o objectivo.

### **1.6. As empresas e a formação**

Neste estudo propõe-se explorar o conceito de formação contínua e as lógicas e práticas de formação nas grandes empresas, abordando a formação na sua vertente qualitativa. Parte-se do princípio que qualquer plano de formação reflecte uma postura ideológica, que é veiculada pelas empresas, e mesmo pelos formadores. Para a concretização da formação, existem as empresas que fazem recurso a entidades externas porque consideram que são os meios privilegiados para a formação. Outras, ao contrário, contam com os próprios recursos internos integrando na formação as pessoas e as situações do trabalho. Algumas vão ainda mais além ao considerarem que a formação constitui uma responsabilidade das chefias que, em muitos casos, são os principais catalisadores dos processos de formação e simultaneamente, de mudança. Da mesma maneira, existem empresas cujos programas de formação vão a reboque de mudanças já operadas e outras que, de modo estratégico, projectam toda a sua política de formação antecipando mudanças e visando uma intervenção ao nível da organização. Estes são alguns dos problemas e questões que deixam perceber diferentes concepções nas políticas e práticas de formação das empresas, que aqui se problematizam.

#### **1.6.1. Políticas de formação**

Relativamente às políticas de formação e desenvolvimento dos trabalhadores, começaremos por justificar precisamente o facto de nos referirmos à política desde logo, porque nela cabem todas as orientações e princípios directores da acção. Pretende-se perceber o conjunto dos princípios e objectivos que servem de guia a tomadas de decisão e que favorecem depois o planeamento das actividades. Os fins visados pela política de formação permitem definir os tipos de formação a desenvolver dentro da empresa (Soyer, 2003). Não obstante, a política de formação não se justifica por si mesma “mas pela contribuição para a eficiência da organização” (Meignant, 1999, p.51). Ela faz parte de um processo global de desenvolvimento dos trabalhadores, que com outros meios, processos e actividades, constituem o todo das políticas de desenvolvimento dos designados *recursos humanos* das empresas.

Vários estudos têm revelado, que a par de uma maior consciência da importância da educação e da formação, verifica-se um crescente compromisso do sector privado com a

formação e o desenvolvimento dos seus trabalhadores (Salas e Cannon-Bowers, 2001; Salas e Kosarzycki, 2003; O'Connell e Jungblut, 2003; Salas et al., 2006; Unesco, 2010; OCDE, 2010), mas também nas tecnologias de aprendizagem e nos processos de melhoria de desempenho (Salas e Cannon-Bowers, 2001). Estes estudos indiciam que existe uma crescente preocupação das organizações para que o investimento em formação seja justificado em termos de melhoria organizacional, ao nível da produtividade, do lucro, ou da segurança, da redução dos erros, e do reforço da quota de mercado.

Em comparação com o sector público, as organizações do sector privado têm mais possibilidades de influenciar as atitudes dos funcionários sobre os “benefícios da aprendizagem ao longo da vida” (Unesco, 2010, p.108). Apesar disso, relativamente a Portugal, Cardim (2005, p.129) considera que a maioria das empresas prefere as formas tradicionais de aquisição de conhecimentos (aprendizagem no posto de trabalho), confiando, sobretudo, no autodidatismo como forma de apreensão do conhecimento técnico, não reconhecendo a importância que a qualificação sistemática tem. Para Caetano (2000, p.295), as empresas preocupam-se sobretudo com o “aumento das competências, que correspondem às suas necessidades a curto prazo, e não tanto com o desenvolvimento das capacidades e o aumento das qualificações dos empregados enquanto profissionais”. Numa mesma perspectiva de análise, Sarramona (2002, p.20), refere que, normalmente, os gestores esperam que a formação seja “aplicativa de cariz técnico” e que as habilidades e conhecimentos adquiridos se possam aplicar de maneira directa e imediata. Com a estratégia de oferecerem formação aos seus trabalhadores, as empresas visam estabilizar e manter as habilidades que lhes são essenciais. De acordo com Boyer (2000), é provável que a formação seja idiossincrática, uma vez que “visa formar nas próprias rotinas, ou para desenvolver a capacidade de cooperar” (p.101).

Para recuperar das assimetrias que existem entre a realidade portuguesa e a europeia, instrumentos como o Plano Nacional de Emprego 2005-2008, previam já algumas medidas integradas entre as quais “negociar com os parceiros sociais condições de viabilização da formação dos activos trabalhadores em percursos de formação” e “mobilizar as grandes empresas e associações empresariais para a formação dos seus activos”. Estas medidas podem contribuir para sensibilizar as empresas para a realidade existente em matéria de formação e desenvolvimento dos trabalhadores. Se muitas vezes, a formação se converte num factor de “excelência” e na “chave do sucesso” da empresa, na medida em que através da capacitação e do desenvolvimento das pessoas que a integram, permite o alcance dos seus objectivos, nem sempre a formação satisfaz, suficientemente, os seus utilizadores: empresas e trabalhadores.

A satisfação é, neste caso, confundida com os resultados e alguns factores contribuem para que isso aconteça:

- Mais do que construir capacidades para o futuro, a formação tende ainda a reagir a necessidades do presente;
- Mais do que trabalhar na construção do conhecimento dos indivíduos, a formação ainda usa a transferência de grandes quantidades de informação;
- Mais do que se destinar a trabalhar junto das equipas a favor da organização do trabalho, a formação ainda se destina à capacitação individual e a cursos isolados;
- Mais do que se realizar em total sintonia com as chefias e os contextos de trabalho, a formação ainda se realiza totalmente dissociada da realidade dos seus destinatários;

A pesquisa sobre a formação nas empresas sugere que a incidência e a intensidade de formação é mais elevada em organizações onde os salários médios são mais elevados e onde a maior proporção da força de trabalho se encontra em ocupações de nível superior ou que possuam habilidades superiores (Booth e Zoéga 2000; O'Connell 2002b; Byrne, 2009, p.7). A natureza da empresa desempenha um papel importante. As grandes empresas são muito mais propensas a proporcionar aos seus trabalhadores formação do que as empresas de menor dimensão. Cardim (2005) considera que um dos factores para a aposta em formação é, justamente, a dimensão da empresa, o que influencia as práticas de *gestão de recursos humanos* na medida em que o nível de organização da função *Pessoal* e da função *formação* nas empresas revela um maior ou menor tecnicismo no tratamento das questões relacionadas com os seus *recursos humanos*. Em Portugal, são as empresas de maior dimensão dos sectores do têxtil, da cerâmica, do comércio e serviços, aquelas onde se encontram departamentos de recursos humanos ou de pessoal mais estruturados. No caso da hotelaria, por exemplo, para além da dimensão da empresa, também a categoria dos estabelecimentos influencia a estruturação dos serviços de gestão de recursos humanos. No sector primário, no caso das Pescas, e também ao nível das PME, a função *Pessoal* é sobretudo administrativa, com um forte enfoque no cumprimento de normas e regulamentos, e a cultura profissional é, provavelmente, obtida através da experiência e não por via da formação.

Outros autores reforçam a ideia de que a extensão da formação tende a ser positivamente relacionada com a dimensão do empregador. O'Connell (2005) refere que as empresas de maior dimensão e as que pagam maiores salários são mais propensas a formar os seus trabalhadores. Entre as possíveis explicações para esta divergência na oferta de formação

podem estar as relacionadas com os custos fixos em empresas menores, e uma maior preocupação por parte dos pequenos empregadores sobre uma eventual saída de trabalhadores formados, a serem contratados por concorrentes (Asplund, 2005, p.56). Outra explicação para o facto de as grandes empresas investirem mais em formação pode encontrar-se na obra de Celso Furtado que relaciona as grandes empresas com as suas relações económicas e sociais. De acordo com o autor, a expansão das economias depende das transacções internacionais e estas realizam-se sobretudo sob o controlo das grandes empresas. O autor considera que a grande empresa controla a inovação – a introdução de novos processos e de novos produtos; é responsável por grande parte das transacções internacionais; opera internacionalmente sob uma orientação que escapa em grande parte à acção de qualquer governo; e mantém uma grande liquidez fora de controlo dos bancos centrais e tem fácil acesso ao mercado financeiro internacional (Furtado, 1979, p.38).

Em Portugal, também os inquéritos efectuados às empresas, do Ministério do Trabalho, sobre formação, têm revelado que a percentagem de empresas com formação profissional é directamente proporcional ao número de pessoas ao serviço, isto é, quanto maior a dimensão da empresa, mais elevada a percentagem de empresas com formação. Os resultados do inquérito sobre o impacto da formação<sup>47</sup> revelam que as empresas com 10 a 49 pessoas ao serviço apresentam uma taxa de realização de cursos de formação de 35,9 % e as com 250 ou mais pessoas uma taxa de 89,5 %. Da mesma maneira, este estudo revela que a taxa de acesso dos trabalhadores à formação tem variado de acordo com a dimensão da empresa. Nas empresas com 10 a 49 pessoas ao serviço, a taxa de acesso a cursos representava, em 2007, cerca de 20%, enquanto que nas grandes empresas era possível observar taxas de acesso de mais de 55%. A dimensão de uma organização é, assim, um factor determinante para a incidência de formação, o que segundo Nisar (2004, p.7) se deve ao facto de as grandes empresas estarem, de uma forma geral, mais envolvidas em várias actividades intensivas do ponto de vista tecnológico. Têm necessidade de dispensar formação aos trabalhadores que estão envolvidos em todas estas actividades. Contudo, uma maior incidência de formação pode dever-se ao facto de existir uma gama mais vasta de funções profissionais, podendo em algumas delas existir falta de mão-de-obra qualificada ou pode existir um *défice* de qualificações, pelo que é de esperar uma maior incidência de formação nestas empresas. Uma maior incidência de formação poderá ainda dever-se ao facto de as actividades da empresa exigirem um uso intensivo de meios tecnológicos o que requer mais formação do que aquelas empresas em que as necessidades

---

<sup>47</sup> Inquérito ao impacte das acções de formação profissional nas empresas 2005-2007, MTSS/DGEEP, 2009

técnicas são menos significativas. Também as organizações com mercados de trabalho internos estabelecidos são mais susceptíveis de oferecerem formação aos seus trabalhadores, uma vez que as vagas são frequentemente preenchidas internamente. O sistema de relações industriais pode, igualmente, influenciar o investimento na formação na medida em que os sindicatos podem incentivar a formação e promoverem medidas destinadas a assegurar a estabilidade do emprego.

Por outro lado, a formação que é proporcionada aos trabalhadores pode ser diferente consoante a área tecnológica da empresa. Moura (2001, p.265) refere que no caso das empresas industriais é a área da produção que tende a realizar mais formação. Outro facto é que o tipo de formação a realizar depende da função do destinatário, tal como Armstrong e Baron (1998, p.274) demonstraram nos seus trabalhos sobre as medidas de *performance* na avaliação do desempenho dos trabalhadores, em que consideram que a ênfase varia consoante o nível e a categoria dos empregados. Assim, para os gestores, a sua *performance* deve ser medida sobretudo ao nível dos objectivos, contudo, também da competência; para os gestores, chefes de equipa e pessoal de *staff*, a sua *performance* deve medir-se ao nível dos objectivos, das competências, e das normas e procedimentos; para os trabalhadores que exercem funções administrativas e comerciais, deve ser ao nível das competências, das normas e procedimentos e dos resultados; por fim, para os trabalhadores operários, a sua *performance* deve medir-se ao nível dos resultados, das competências mas também das normas e procedimentos.

A predominância das empresas de pequena e média dimensão (PME)<sup>48</sup> no sector empresarial português tem contribuído para um investimento do FSE e do Estado, através da ANQ, do IEFP e dos órgãos de gestão. Os dados estatísticos do INE, relativos a 2005<sup>49</sup>, revelam que as pequenas e médias empresas representam uma grande maioria do tecido empresarial nacional (99,6%) e realizam 56,4% do volume de negócios nacional. Segundo a mesma fonte, a dimensão média das PME portuguesas é de sete trabalhadores. A importância deste conjunto de empresas manifesta-se em termos de emprego (neste ano geraram 75,2% do emprego) e em termos de formação. Muitas das pequenas e médias empresas operam em sectores tradicionais<sup>50</sup> e é muito difícil acederem ao conhecimento de que necessitam. Segundo o IAPMEI<sup>51</sup> estas empresas não investem na inovação, não apostam na ciência e tecnologia, ou nos métodos modernos de gestão se não têm trabalhadores que compreendam a sua

---

<sup>48</sup> A classificação de PME é feita de acordo com a "definição europeia"; os dados referem-se a empresas com sede em Portugal, constituídas sob a forma de sociedade, e com pelo menos 1 pessoa ao serviço

<sup>49</sup> Informação disponível em <http://www.iapmei.pt/iapmei-faq>, consultada em 4-9-2010

<sup>50</sup> A grande maioria das PME portuguesas (61,9%) exerce a sua actividade nos sectores comércio e serviços, sendo que uma percentagem também significativa actua na indústria transformadora (14,2%) e na construção (14%). Exercem actividade no turismo 9,5% das PME, enquanto que na indústria extractiva e energia apresentam uma expressão muito reduzida.

<sup>51</sup> Informação disponível em <http://www.iapmei.pt/iapmei-faq>, consultada em 4-9-2010



importância. Muitos dos gestores destas empresas são os fundadores das mesmas e eram pessoas que provinham da prática e das operações.

Para Castells (2001, p.205), as pequenas e médias empresas encontram-se, normalmente, sob o controlo financeiro, comercial e tecnológico das grandes empresas. Por outro lado, as empresas pequenas estão menos avançadas e são menos capazes de inovar no processo e no produto, do que as empresas maiores. À luz do denominado “efeito Mateus”, o que tem mais dinheiro, um melhor posto de trabalho e numa empresa mais potente tem mais possibilidades de formação e de aprender. E assim se cava o fosso entre os que têm e os que não têm e se alarga a desigualdade no acesso à formação. Na mesma linha de análise, Moura (2001, p.263-264) considera que as dificuldades de formação nas empresas aumentam à medida que a empresa é de menor dimensão. Nas pequenas empresas a formação é, geralmente, informal e realiza-se sob a forma de *treino* quando ocorre a reposição de novas máquinas. Neste estudo, o autor nota que a cultura vigente nestas empresas é pouco favorável à formação formal, pelo que as acções são de curta duração, muito orientadas para a resolução de problemas concretos e prementes, numa forte articulação com o processo produtivo. A este propósito, alguns autores (Foucher e Morin, 2006; Tremblay e De Sève, 2006) referem que, embora as grandes empresas ofereçam mais formação do que as PME, por vezes, estas últimas têm práticas que promovem a aprendizagem e formação que são semelhantes às grandes empresas porque a cultura organizacional e as práticas de gestão o promovem.

Apesar de a formação se ter vindo a tornar “um modo de vida em muitas organizações” (Salas et al., 2006, p.472), existem, contudo, importantes diferenças entre as políticas e práticas de formação dos empregadores, devido a causas de vária ordem e que discutiremos. Alguns estudos centram-se nos factores que determinam o investimento em formação e outros, focalizam-se nos aspectos que influenciam as práticas de formação. Em qualquer das perspectivas, as motivações para investir ou não em formação e as opções que as empresas tomam relativamente ao quanto, ao como, e ao que investem, dependem de vários factores. Smith e Hayton (1999) identificaram seis factores que influenciam o tipo de planos de formação que as empresas põem em prática (*moderators of training*): o tamanho da empresa, a tradição de formação no tipo e empresa, a estrutura e natureza dos trabalhadores, as relações industriais, as atitudes de gestão e também as políticas de formação dos governos. Numa mesma perspectiva de análise, também O’Connell e Jungblut (2003, p.15) sugerem que as características do local de trabalho assim como a estrutura corporativa e as relações contratuais, para além da dimensão da empresa e da influência do sector, são factores determinantes que condicionam a formação nas empresas.

A perspectiva assumida pelos sindicatos e que vai depois influenciar as dinâmicas de formação nas empresas é analisada por Hannah e Fischer (1998). Os autores referem-se às diferentes perspectivas de formação dos trabalhadores por parte dos sindicatos e que elas são um reflexo da sua orientação filosófica. Sobre a formação dos trabalhadores brasileiros e britânicos os autores concluíram que os conteúdos propostos pela esquerda *Central Única dos Trabalhadores* do Brasil foram muito mais críticos do capitalismo global do que foram os fornecidos pela centrista britânica *Trades Union Congress*. Nestes casos, a opção entre a formação baseada em habilidades ou, por outro lado, dotar a formação dos trabalhadores de objectivos de consciencialização, foi em grande parte um reflexo da ideologia política.

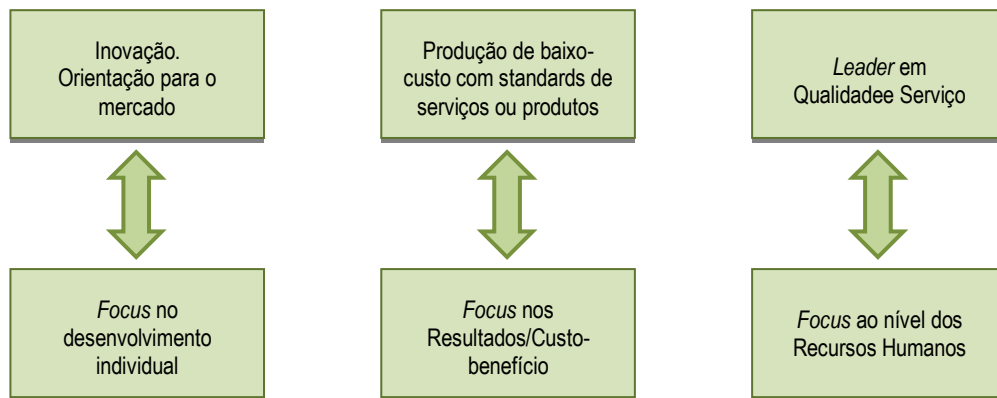
A influência das características socioeconómicas das empresas é ainda destacada nos estudos de Foucher e Morin (2006), que consideram que têm influência, para além da dimensão da empresa, o número de empregados, o tipo de contrato, as horas de trabalho (desenvolvimento do trabalho a tempo total ou a tempo parcial), o sector de actividade económica, a qualificação exigida à equipa de produção, a sindicalização dos trabalhadores ou a existência de cláusulas do acordo colectivo de formação, a localização geográfica da empresa, a idade da empresa, todos factores que se relacionam com a cultura corporativa e, eventualmente, com a sua orientação estratégica. A cultura de formação é evidenciada por Rodrigues (1994), que considera que a reorganização do processo formativo e de “produção de competências” passa pelos seguintes eixos de actuação: existem empresas que possuem uma cultura de apoio à formação, com tradições enraizadas e a consideram útil e necessária, e existem aquelas que não possuem tais tradições. Destas diferentes culturas, surgem as empresas que consideram a formação como um custo e as que a consideram um investimento.

É na sequência das mudanças tecnológicas, que as empresas vão alterando as suas práticas de organização do trabalho. Dado que a organização do trabalho diz respeito à autonomia das pessoas no exercício das suas funções e, conseqüentemente, ao conhecimento que lhes é exigido, esse é outro factor que influencia as opções em matéria de formação. De acordo com Bamberger e Meshoulam (2000), quando o trabalho está sob forte controlo externo que limita a autonomia por aqueles que o realizam, normalmente, a experiência exigida é baixa e o investimento em formação é menor. Quando, ao contrário, as pessoas têm uma considerável autonomia no exercício das suas funções, o trabalho que realizam exige mais conhecimentos, logo, investem mais em formação. Murteira (2007, p.71) considera que as muitas empresas que investem a longo termo nas competências dos seus trabalhadores possuem, habitualmente, formas de organização mais tradicionais. Os estudos de Almeida (2007, p.52) revelam, contudo, que o mercado de trabalho em Portugal se caracteriza por baixos níveis de habilitação escolar

da população, pelo predomínio de formas organizacionais *tayloristas* e pelo reduzido investimento das empresas na formação profissional contínua.

A importância atribuída à formação pode ainda ser, em parte, explicada pelos valores e crenças dos empresários em relação aos “recursos humanos”. Foucher e Morin (2006) consideram que os empresários, cujos valores e crenças têm uma forte orientação humana sensibilizarão os seus funcionários, para a necessidade de gerar equipas de trabalho num duplo objectivo humano e corporativo. Em contrapartida, o empresário cujos valores e crenças estão concentradas principalmente na expectativa de objectivos económicos não coloca a gestão das pessoas nas prioridades organizacionais. Terá, portanto, tendência a usar a sua mão-de-obra ao mesmo nível dos equipamentos e máquinas, sem se preocupar em melhorar o bem-estar ou o clima organizacional. Outra perspectiva é a de Doeringer e Piore (1971) que consideram que no mercado de trabalho se distinguem dois pólos opostos de características práticas ao nível da gestão de pessoas. De um lado estão as empresas que optam por ver as pessoas como substituíveis, incentivam a mobilidade e vêm para o mercado de trabalho para substituir aqueles que as deixam, ao invés de estabelecerem práticas de conservação da força de trabalho e gestão de carreira. Em contrapartida, as empresas que estão no outro extremo do eixo, vêem os seus trabalhadores como um recurso insubstituível no qual investem, preferem desenvolver o seu mercado interno de trabalho em vez de confiar no mercado externo para substituir aqueles que as deixam, procuram reter pessoas-chave, nomeadamente através de práticas de gestão de carreira. As empresas que consideram os seus recursos como substituíveis são mais propensas a focar as necessidades de formação directamente relacionadas com o cumprimento imediato das tarefas e preocupam-se menos com o desenvolvimento a longo prazo do seu pessoal. Kane e Crawford (1994) referem que os propósitos para a formação se situam entre a focalização no desenvolvimento individual, a focalização nos resultados custo-benefício, e a focalização ao nível dos *recursos humanos*. Estes autores encontraram uma relação entre estes três propósitos e as linhas estratégicas da organização, como se demonstra na Figura 2.

Figura 2: Relação entre estratégia organizacional e formação



Fonte: Adaptado de Kane e Crawford (1994)

A primeira e terceira estratégias organizacionais são as que mais conduzem a elevados níveis de investimento em formação e, a segunda estratégia considera a formação como um custo que deve ser minimizado. Num outro ponto, abordámos os modelos que no âmbito das teorias da *gestão dos recursos humanos* consideram o *peçoal* um custo, como se se tratasse de um outro qualquer factor de produção. Na mesma linha de análise, Foucher e Morin (2006, p.11) sugerem que as empresas que procuram uma vantagem competitiva no custo dos seus produtos ou serviços tendem a investir menos em formação. Ao contrário, aquelas que procuram diferenciar-se pela qualidade dos seus produtos ou serviços, ou a novidade dos últimos, tendem a desenvolver na sua equipa de produção uma série de competências mais amplas do que as de natureza técnica. O leque de competências que visam desenvolver, é, portanto, maior nas empresas que procuram caracterizar-se pela qualidade ou pelo carácter inovador dos seus bens ou serviços. Os estudos de Bassi e McMurrer (1998) demonstraram, por outro lado, que no plano da *performance* financeira da organização, as empresas que mais investem em formação têm, entre outros, um volume médio de vendas e de benefícios, por empregado, mais elevado.

Segundo O'Connell e Jungblut (2003, p.15), vários estudos encontraram evidências de efeitos positivos entre a formação e os salários (Bartel, 1995; Booth, 1991; Loewenstein e Spletzer, 1997; Goux e Martin, 1997). A incidência e a intensidade da formação é maior nas empresas que se caracterizam por salários médios mais elevados, e onde uma maior proporção da força de trabalho está em ocupações de nível superior ou possuem habilitações superiores (Booth e Zoega, 2000; O'Connell, 2002; Lynch, 1994). Outros estudos revelaram que a formação melhora a *performance* da empresa e os salários dos trabalhadores (Bishop, 1994; Groot, 1994). A este propósito, O'Connell e Jungblut (2003, p.11) alertam para a crescente desigualdade entre o nível de rendimentos do trabalho e o nível de qualificação dos trabalhadores. Quando uma

empresa adopta uma política de salários elevados, tal é associado ao trabalho altamente qualificado e, quando a empresa se inclina para uma política de baixos salários, os trabalhadores são pouco qualificados. Por outro lado, os aspectos organizacionais e mudança tecnológica devem ser considerados porque o investimento em novas tecnologias, só vale a pena quando a empresa pode dispor de um elevado nível de formação dos trabalhadores e de uma estrutura organizacional descentralizada.

Salas et al. (1999), têm vindo a investigar as crenças erradas relacionadas com o processo de formação nas organizações e destacam, nomeadamente: a resposta positiva dos funcionários em relação à formação; a prática constitui, provavelmente, formação; os funcionários são especialistas em formação; uma mudança de atitude significa mudança de comportamento; uma mudança de comportamento durante a formação oferece a garantia de transferência da formação. Na mesma linha de pensamento, Salas e Kosarzycki (2003), apresentam as possíveis razões para que as organizações não prestem atenção aos resultados das investigações realizadas sobre formação. Um primeiro motivo deve-se ao facto de as organizações defenderem pontos de vista muito simplistas sobre a formação. Muitos gestores acreditam que um trabalhador não qualificado é enviado à formação e retorna como um trabalhador qualificado. A crença está relacionada com o facto de que a formação resolve os problemas e que qualifica, sendo vista como um fim em si mesmo. Um segundo motivo deve-se ao facto de as organizações manterem equívocos sobre a formação o que as impede de integrarem conclusões baseadas na ciência (Salas et al., 1999). Um equívoco é o de que se um formando refere o quão bem realizou um exercício no âmbito da formação, essa ser toda a informação que o trabalhador precisa de aprender. Há, contudo, que reconhecer as potencialidades mas também os limites da formação pelo que a mera exposição a uma tarefa de formação não conduzirá por si só à formação.

Os outros motivos prendem-se com a crença de que os investigadores não fazem um bom trabalho de interpretação das pesquisas e que estas não são acessíveis para as organizações. O problema de os investigadores não conseguirem traduzir os resultados da investigação sobre formação para a prática, tem sido abordado por vários autores (Salas et al., 1999; Salas e Cannon-Bowers, 2001; Salas e Kosarzycki 2003). Pode, por outro lado, acontecer que muitos executivos, gestores de RH e formadores nunca tenham ouvido falar das revistas onde são publicados os resultados das investigações, ou tenham dificuldade em conduzir uma pesquisa bibliográfica, por exemplo, por não terem acesso a bases de dados. O problema pode ainda residir no interior das instituições e no universo desses técnicos de RH e da formação, e na importância que atribuem à necessidade de continuamente inovarem nas práticas e

estratégias de formação. Se a formação se constrói numa escassez de recursos e perante a ausência de um espírito crítico, tendo a formação na sua essência, um carácter utilitário ou baseando-se na normatividade, mais dificilmente se abre caminho a uma consciencialização e se desperta a curiosidade por novos modos de conceber a formação, já que “sem debate interno, sem discussão e crítica, estaremos a tender para a reprodução e a adaptação” (Lima, 2010b, p.68).

Se a formação promovida pelas empresas aos seus trabalhadores pode opor classes com interesses antagónicos, é possível identificar vantagens para ambas as partes. Desde logo, como considera Barbier (2009c), uma empresa pode estar interessada em formação, ao mesmo tempo por razões de gestão da produção e por razões de política social ou de gestão de recursos humanos, sem que estas diferentes razões se contradigam. Não obstante as diferentes motivações e objectivos de formação, facilmente se compreende que os sistemas de uma formação eficaz devem ser de extrema importância para qualquer organização e as empresas devem ser as primeiras interessadas na formação dos seus trabalhadores. Sejam objectivos de melhorar a segurança, de aumentar as competências, de melhorar a qualidade do produto ou dos serviços prestados, ou a redução de erros, o que importa às empresas é criar uma força de trabalho de alta qualidade e melhores produtos para os consumidores. Sem uma força de trabalho experiente e hábil, será menos provável que uma organização tenha sucesso, pelo que a formação nas organizações se tornou um grande negócio (Salas et al., 2006, p.472). Um sistema de formação correctamente projectado pode constituir uma vantagem competitiva para a empresa na medida em que uma mão-de-obra preparada pode render maior produtividade e melhores serviços, melhor qualidade, maior a motivação e compromisso, menos erros, maior segurança e maior motivação e trabalho em equipa. Ao contrário, uma força de trabalho pouco desenvolvida pode sair cara às empresas e pode impedi-las de avançar nos seus propósitos e projectos de expansão.

Do mesmo modo, do ponto de vista do trabalhador, o seu envolvimento em formação pode ter significado e importância em relação à posição que ocupa actualmente, em relação a um posto visado, em relação ao valor no mercado de trabalho, mas também em relação a questões de valor aos olhos dos seus e dos seus próprios olhos (Barbier, 2009c, p.24). Segundo Rummert (2009), Adam Smith e outros economistas na sua época, haviam já ressaltado que a instrução mínima dos trabalhadores era “necessária à construção e manutenção da hegemonia, tornando-os também aptos a se inserirem, convenientemente, no processo produtivo” (p.37). Para Méhaut (2009, p.169), os efeitos que se notam nas empresas que apostam em formação são, para os trabalhadores, ao nível do clima social na medida em que uma política de formação

activa será vector de um melhor clima social. Também os efeitos em termos de comunicação - na medida em que a formação é não hierarquizada e será portadora de uma comunicação mais fácil entre colegas e com a hierarquia. Igualmente os efeitos em termos de auto-confiança, já que uma formação bem sucedida melhora a confiança em si, a autonomia e a iniciativa no trabalho.

### **1.6.2. Práticas de formação**

Se deve caber à empresa a promoção da formação dos seus trabalhadores, esta pode assumir uma perspectiva mais ampla nas práticas e nos processos da formação. Assim, na análise das práticas de formação das organizações, a abordagem deverá situar-se sobre as situações de formação formal, informal e não formal, e nas fases que compõem a gestão da formação, que se situam do nível dos diagnósticos, à concepção, ao planeamento, à organização e execução da formação, até à sua avaliação.

Nas formas de concepção e organização da formação e no próprio processo de *análise das necessidades* (Charlot, 1976; Barbier e Lesne, 1977; Bourgeois, 1991; Le Boterf, 1991; Goldstein, 1993), que contribui para que a formação na empresa possa ser dotada de plena sintonia com a realidade de trabalho. Os objectivos que decorrem do processo, de acordo com estes autores, são por um lado, relativos às competências, qualificações e capacidades a desenvolver e que se traduzem depois na definição de estratégias e de programas de formação específicos, mas deverão ainda ser definidos ao nível das condições específicas do desenvolvimento das actividades pedagógicas. Na perspectiva construtivista destes autores, não existem propriamente necessidades objectivas ou observáveis, mas antes uma expressão e representação de necessidades – que pode ocorrer até de forma espontânea e que importa decodificar. Meignant (1999) considera que esta expressão das expectativas dos indivíduos ou dos grupos reflecte as suas expectativas mas também as suas estratégias próprias. Para este autor, as necessidades de formação podem provir ainda de outras categorias de factores: os projectos que traduzem a estratégia da empresa e as competências do pessoal para lhes responder com êxito; a política social da empresa e a sua capacidade de se adaptar às envolventes interna e externa; e considera ainda que a própria oferta de formação pode induzir necessidades de formação. Neste sentido, a análise de necessidades é simultaneamente um processo de esclarecimento e de negociação (Bourgeois, 1991). De esclarecimento na medida em que se trata de decodificar as representações dos indivíduos para procurar as soluções mais adequadas. De negociação porque qualquer análise de necessidades deve envolver os

diferentes actores e conduzir a uma decisão: tomar medidas de formação, ou uma combinação de acção de formação e outro tipo acção, ou até a decisão de não recorrer a formação.

Na análise destes factores que conduzirão a necessidades de formação, tanto são identificados problemas como também poderá ocorrer uma antecipação a eles. Tanto se pode analisar uma situação a *posteriori*, depois de identificado o problema como podem realizar-se análises e estudos com o objectivo de antecipar eventuais problemas ou necessidades. Por outro lado, antes de algumas acções concretas, procede-se a diagnósticos, em que se identificam as competências colectivas e individuais e são definidas as áreas temáticas a desenvolver com vista à definição dos “objectivos pedagógicos” (Barbier e Lesne, 1977, p.28). Depois de definidos os objectivos de curto e longo prazo ao nível da organização e da análise de tarefas, competências e qualificações, é necessário proceder à análise individual (Goldstein, 1993). Há que definir os “objectivos pedagógicos” (Barbier e Lesne, 1977, p.28), ou fazer um “prognóstico das condições” (Meignant, 1999, p.111).

Relativamente à concepção e execução da formação, se o que se pretende é que os formadores tratem os participantes com atenção, ou que as chefias tratem os trabalhadores que lhes estão subordinados com respeito, não basta dizer-lhes como fazer e explicar porquê, mas antes tratá-los com respeito, o que implica todo um modo de acção e de relação com os mesmos. Tal pressupõe atribuir aos trabalhadores, autoridade, responsabilidade, influência e controlo sobre aspectos importantes do seu trabalho. Importa identificar os conteúdos abordados, neste caso, comportamentais, mas, igualmente, interessa conhecer os meios, as regras os sistemas de valores que são impostos e nos quais os indivíduos se movem. Trata-se de transformar a acção pela pesquisa o que supõe modificações nos valores, nas atitudes e nas relações, o que se torna em si um processo formativo, que vai para além das concepções tradicionais de formação em sala e que se baseiam na transmissão de conteúdos.

Tomando como referência estas concepções, em que para além dos conteúdos veiculados nos cursos e acções de formação formal há que atender à forma e aos processos de trabalho que podem revestir-se de elevada formatividade, em termos da “oferta” de formação, existem outras acções, actividades ou eventos que contêm em si dinâmicas formativas. Trata-se de acções que decorrendo das normais dinâmicas de trabalho, ou por ocorrerem de formas mais informais ou não formais, não são consideradas, na empresa, como situações de formação. Assim, de todas as práticas de formação e desenvolvimento promovidas na empresa, há que considerar a formação que é constituída pelos cursos e acções formais, e considerar igualmente as acções que decorrendo no seio das dinâmicas ou dos projectos organizacionais, se constituem como um meio para a consecução dos objectivos dos mesmos. As práticas de



aprendizagem informal e não-formal que se devem considerar, e já anteriormente referidas no ponto relativo aos contextos de aprendizagem, incluem todas as situações de aprendizagem adquiridas fora de contextos específicos de aprendizagem que se enquadram nos conceitos de *aprendizagem experiencial* (Kolb, 1984; Barbier et al., 1996) e de *formação por projecto* (Kolmos, 1996) ou *grupos de trabalho e de formação* (Barbier et al., 1996). O objectivo, ao analisar estas práticas, é tornar visível todo o âmbito do conhecimento e das experiências realizadas pelos indivíduos, na empresa, independentemente do contexto onde a aprendizagem originalmente ocorre. É também uma forma de ter toda a gama de habilidades e competências valorizadas e, “para a sociedade, uma questão de fazer pleno uso dos conhecimentos e experiência, evitando assim desperdício e duplicação” (Colardyn e Bjornavold, 2004, p.69). As situações informais de aprendizagem apoiam-se na designada “didáctica profissional” (Pastré, 2005) que reconhece os processos informais de aquisição de conhecimentos em situação de trabalho (Méhaut, 2009). Nesse sentido, na aprendizagem informal incluem-se práticas de aprendizagem decorrentes das actividades da vida diária relacionadas com a família, o lazer, ou o trabalho. Por ser, predominantemente, um processo social (Enos et al., 2003), é muitas vezes referida como “aprendizagem experiencial” e pode, de certa forma, ser entendida como “aprendizagem accidental” (Colardyn et al., 2004).

Na análise das práticas de formação, para além dos *métodos*, também os processos de trabalho e da própria organização da formação podem revestir-se de efeitos educativos, conforme já discutimos a propósito da função emancipadora da formação. Meignant (1999) refere-se aos *processos* onde inclui a “organização qualificante” que remete para o facto de que certas organizações do trabalho possuem “efeitos educativos permitindo aos assalariados aprender permanentemente a aperfeiçoar-se de maneira indutiva através das situações profissionais, dos contactos, das responsabilidades” (p.201). Para além da organização do trabalho, também nas situações de formação não formal, a existência de planos com actividades e tarefas definidas que incluam reflexão e sentido crítico sobre as mesmas é importante como forma de garantir que o conhecimento e a integração ocorrem. Como referem Nonaka e Takeuchi (1999) o conhecimento pode “amplificar-se ou cristalizar-se no grupo através do diálogo, da discussão, do intercâmbio de experiências e da observação” (p.13).

A análise dos destinatários é crucial porquanto permite perceber a (des) igualdade de oportunidades no acesso à formação. Não basta atentar no número de horas de formação por trabalhador ou no volume de formação que a empresa divulga. Os factores que podem contribuir para a análise dos destinatários são vários, como podem ser o nível de qualificação, o grupo funcional, os custos ou o investimento por grupo profissional, a idade ou o tipo de contrato, todos

têm sido usados para definir se têm iguais oportunidades os trabalhadores em diferentes situações. Da revisão bibliográfica, os padrões de participação sugerem que os princípios de repartição actual estão em relação inversa com a necessidade de formação e é mais susceptível de agravar, em vez de atenuar as desigualdades existentes no mercado de trabalho (O'Connell e Byrne, 2009). Nesse sentido, tal como vários estudos têm vindo a demonstrar, e na perspectiva da teoria do capital humano, os trabalhadores mais qualificados têm acesso vantajoso para a formação, em relação aos trabalhadores menos qualificados, (Boyer, 2000; Canário et al., 2002; O'Connell, 2002; O'Connell e Jungblut, 2005; Fernández, 2005, Méhaut, 2009). Embora a estratificação no acesso à formação possa ser universal, são necessárias mais pesquisas sobre as variações ao seu acesso (O'Connell e Byrne, 2009). Como resultado dessa estratificação, as pessoas com qualificações elevadas são mais propensas a participar na formação patrocinada pelos empregadores (OCDE, 1999; O'Connell, 2002; Schömann, 1998; Blundell et al. 1996). Os trabalhos de Tremblay e De Sève (2006) vêm denunciar o mesmo ao referir que os principais beneficiários dos recursos educativos são os trabalhadores mais qualificados (p.24). Também Lima (2006) refere que na Europa, quem faz mais formação profissional contínua são os que têm mais habilitações, os quadros médios, intermédios e superiores das empresas, ao contrário dos que verdadeiramente mais precisariam de o fazer. Os estudos de Gelderblom e Koning (2003) demonstram ainda que os empregados recebem mais formação do que os desempregados, e que os trabalhadores mais velhos também são menos susceptíveis de participar em acções de formação relacionadas com o trabalho. Para reforçar estas evidências, de acordo com indicadores da OCDE (2010), os indivíduos com um nível superior de educação têm quase três vezes mais probabilidades de participar em acções de educação do que aqueles que não tenham adquirido um nível secundário de educação, o que significa que aqueles que precisam de mais formação, são os menos susceptíveis de beneficiar dela nos sistemas de educação e formação. Para além de terem mais probabilidades no acesso à formação, Delors et al. (1998, p.105) afirmam que quanto mais formado se é, mais desejo se tem de formação, e esta tendência observa-se tanto em países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento.

Não é apenas o nível de habilitações que influencia o acesso à formação. Os trabalhos de O'Connell (2005; 2007) revelam que os trabalhadores mais velhos têm menos probabilidade do que os seus colegas mais jovens de participar na formação geral. Num outro estudo já anteriormente referido, O'Connell (2002) revela que as empresas maiores e aquelas que pagam altos salários, também são mais propensas a formar os seus trabalhadores. Ainda noutro estudo, é evidenciado que também os trabalhadores a tempo parcial e os contratos temporários estão menos propensos a receber formação (Arulampalam e Booth, 1998). Estes padrões de

participação sugerem que os princípios de alocação actual estão em relação inversa com a necessidade (Canário et al., 2002), e a formação é mais susceptível de agravar ao invés de atenuar as desigualdades existentes no mercado de trabalho. Neste quadro, prevalece a abordagem do “capital humano” uma vez que a decisão de participação na formação visa tornar o mercado de trabalho competitivo, em que os empregadores investem na formação com base nas suas estimativas de rentabilidade futura.

Outro aspecto a analisar no estudo das práticas de formação devem ser os recursos de que a empresa dispõe e que afecta à formação. Da existência (ou não) e da dimensão dos departamentos de formação, do número de técnicos e da sua qualificação, aos recursos físicos, são factores que permitem compreender não apenas o investimento em termos de custos que a empresa faz em formação, mas também a filosofia inerente à concepção da formação. Só dispondo de um conjunto de técnicos ou profissionais dedicados à formação, é que é possível a promoção de uma diversidade de modalidades e de práticas no seio da organização. As empresas podem fazer opções por formação interna ou externa, envolvendo formadores internos ou externos, dependendo também dos meios de que dispõe. Em Portugal, as empresas parecem orientar-se para o desenvolvimento de competências específicas como é referido num estudo empírico (Caetano, 2000), onde se conclui que as empresas se preocupam sobretudo com “o aumento das competências que correspondem às suas necessidades de curto prazo e não tanto com o desenvolvimento das capacidades e o aumento das qualificações dos empregados enquanto profissionais” (p.295). Esta questão está relacionada com a opção por formação interna ou externa e constitui objecto de estudo em duas dimensões de análise: uma dimensão externa, muitas vezes interessada em aproximar a empresa à realidade do meio em que opera; uma dimensão interna pelas implicações nos processos internos e criação de conhecimento. Se é certo que a formação interna tem o seu enfoque no que é específico da organização e pode gerar um maior conhecimento do seu interior, a formação externa tanto pode ser geral como pode ser específica. A formação interna tende a ser específica na medida em que trata de aproveitar e partilhar o conhecimento e a experiência gerados mediante processos de aprendizagem ao longo dos tempos, e na medida em que visa as rotinas próprias da empresa e visa desenvolver uma atitude de cooperação, ela é idiossincrática (Boyer, 2000, p.102).

Por outro lado, como afirmámos a propósito da teoria do capital humano, a participação em acções de formação geral está associada aos rendimentos mais elevados, bem como a uma elevada participação na organização do trabalho, e sistemas de recompensa do desempenho. É definida em termos da sua transferência: pode ser útil para os empregadores actuais e subsequentes, enquanto a formação específica é de uso apenas para o actual empregador

(O'Connell e Byrne, 2009, p.15). Outros autores, como Lazear (2003) argumentam que não existe uma formação específica na empresa, pois todas as "habilidades" podem ser vistas, sobretudo, como gerais, no sentido em que elas podem ser usadas por outras empresas também. Na mesma linha de pensamento, Menon e Pfeffer (2003, p.4) referem que a transferência do conhecimento interno - que é diferente da sua valorização, ocorre mais frequentemente do que a do conhecimento externo. O conhecimento interno está mais facilmente disponível e, portanto, sujeito a um maior controlo, enquanto que o conhecimento externo é mais escasso, o que o faz parecer mais especial e único.

Na formação nas empresas é frequente a participação em modo de parcerias com os fornecedores de produtos ou de equipamentos que marcam presença nas empresas como fornecedores ou prestadores de formação, podendo ter no contrato de venda a predefinição de formação para os trabalhadores que vão manipular as novas máquinas. De acordo com Bélanger et al. (2004), entre os actores externos que mais colaboram em formação estão empresas de consultoria que são regularmente envolvidas na formação. Os consultores também podem ser chamados para ajudar a analisar as necessidades, preparar recursos humanos planos de desenvolvimento, e proporcionar formação específica numa determinada técnica para grupos específicos de trabalhadores.

A avaliação da formação é outro aspecto a ser analisado na análise das práticas de formação nas empresas. Existe um complexo sistema de influências nos resultados da formação que têm de ser medidos quando se pretendem conhecer fielmente os resultados da formação (Holton, 1996). A importância da avaliação da formação nas organizações tem sido demonstrada por muitos autores (Goldstein, 1993; Holton, 1996; Swanson e Holton, 1999). Para analisar as práticas de acompanhamento e avaliação da formação, ter-se-ão em conta as perspectivas de Barbier (1990) e Meignant (1999) como autores de referência no campo da educação e da formação, mas também os modelos de Kirkpatrick (1998), de Holton (1996), e de Swanson e Holton (1999) que são autores com modelos de referência ao nível das organizações. Barbier (1990) considera dois tipos funcionais de avaliação: A avaliação dos agentes e a avaliação das acções. A primeira refere-se aos avaliadores e avaliados e agrupa todas as formas de exame, de notação ou de avaliação das aptidões. Comporta os dispositivos de desencadeamento de condutas (através de provas), e os dispositivos de observação em situação (os comportamentos reais observáveis). A avaliação das acções agrupa todas as formas de avaliação do trabalho, dos métodos das actividades dos dispositivos e dos sistemas. Comporta uma avaliação interna (efectuada relativamente aos objectivos fixados no interior da própria acção de formação) e

avaliação externa (efectuada tendo em conta os objectivos económico-sociais ou profissionais que justifiquem a acção em si).

Para o meio empresarial, Barbier (1990, p.180) propõe três níveis de avaliação: um nível de avaliação puramente interno que avalia os objectivos precisos da acção e as capacidades a adquirir. Este nível tem em conta as modificações de comportamentos observados durante a formação. Trata-se de uma “avaliação imediata”, “intra-formativa” ou “a quente” por se efectuar durante a formação. Em seguida, um primeiro nível de avaliação externa, em relação aos objectivos de mudança das pessoas, com ligação directa com as capacidades aplicadas pelos indivíduos no seu trabalho. É o nível que avalia a transferência de capacidades pelo que tem em conta as modificações de comportamento do trabalhador, observadas em situação real de trabalho. Designa-se também de “avaliação-impacto no terreno” ou “avaliação a frio” porque os lugares e os tempos desta avaliação não são os da formação. Um segundo nível de avaliação externa refere-se aos objectivos de funcionamento e de desenvolvimento da organização para a qual se introduz a formação. Este nível avalia não os objectivos de transformação dos indivíduos, mas os objectivos gerais de mudança na organização. É um nível que tem em conta os efeitos da formação sobre o funcionamento geral da empresa e que permite avaliar o investimento ou a rentabilidade da formação, na empresa.

O modelo de Meignant (1999) sugere 4 níveis de avaliação: O nível 1 corresponde à “avaliação da satisfação” e visa conhecer a opinião a quente dos participantes sobre a formação. O nível 2 corresponde à “avaliação pedagógica” e visa perceber se os formandos adquiriram os conhecimentos e os saber-fazer previstos. O nível 3 corresponde à “avaliação da transferência para as situações de trabalho”. Visa compreender se os formandos aplicam o que aprenderam. O nível 4 corresponde à “avaliação dos efeitos da formação” e visa compreender se a formação permitiu atingir os objectivos individuais e colectivos fixados.

Kirkpatrick (1998) apresenta o conhecido modelo de avaliação da formação nas organizações empresariais, que prevê 4 níveis de avaliação<sup>52</sup>. O estágio 1 corresponde à avaliação efectuada imediatamente após a acção de formação e enfatiza a opinião dos participantes sobre a acção e o material apresentado. É neste tipo de avaliação – de reacção, que normalmente, se solicita aos participantes comentários sobre a formação. No estágio 2, através de um teste ou de observação mede-se se os participantes aprenderam através do material da formação. Muitas vezes, existe um grupo de controlo que não teve formação e usa-se para fazer comparações com o grupo de formandos. No estágio 3, mede-se a mudança de

---

<sup>52</sup> No modelo de Kirkpatrick dos 4 estádios, cada estágio de avaliação sucessiva constrói-se na informação proveniente do anterior estágio. A formação deve iniciar-se no estágio 1 e ir avançando até ao 4. Cada estágio mais avançado representa mais precisão na medida da efectividade da formação e requer ao mesmo tempo, mais rigor e análise no tempo.

comportamento dos participantes como resultado da formação. No estágio 4, medem-se os resultados e o impacto da formação na organização. Neste modelo, à medida que se avança nos níveis de avaliação, aumenta a objectividade dos dados e obtêm-se resultados mais importantes para a empresa. O modelo tem sido amplamente criticado (Holton, 1996; Swanson e Holton, 1999), principalmente pela ênfase nas reacções em relação aos resultados do desempenho, porque não define as medidas necessárias para atingir fins e não aborda as formas de exploração dos resultados para melhorar a formação.

Relativamente aos conteúdos para a formação, do ponto de vista das instituições e dos documentos, verifica-se um dualismo ou incongruência sobre em que formar. Por um lado a educação para os valores e por outro, a formação e competências. Neste contexto assume particular relevância o apelo a uma dupla transformação tanto das pesquisas educacionais como da prática educativa, no cerne da ideia de educação (Biesta, 2007). Na perspectiva de que a formação deve abranger todas as dimensões da vida e desenvolver as potencialidades não apenas científicas, mas também as sociais, políticas, ou culturais, integrando o saber, o saber ser e o saber fazer, e uma reflexão destas acções na sociedade, consideram-se, para além dos métodos e das formas, os conteúdos de formação. Tal como já discutido a propósito das problemáticas relativas à “formação educativa”, a integração de conteúdos que promovem o desenvolvimento pessoal e social nas dinâmicas formativas é, desde logo, um factor que no âmbito dos processos formativos merece ser considerado. No entanto, não é apenas através dos conteúdos que se conseguem veicular princípios e ideias. Tal como referem Sarmiento et al. (2009), a *performance* de um sistema de trabalho ou de uma organização “depende também, em grande medida, da densidade das redes de relações e interacções que ela permite, estabelece e organiza” (p.38). Assim, na análise das práticas de desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores tanto se podem incluir as que se estabelecem no meio das dinâmicas dos processos de trabalho e da organização, como aquelas que a empresa promove como um fim em si mesmo. Neste princípio, as práticas que promovem o desenvolvimento pessoal que devem ser consideradas, incluem todas as situações, actividades e eventos que se inscrevem numa lógica de mobilização dos trabalhadores com objectivos humanísticos ou com o construir uma sociedade melhor (Cunningham, 1993). Esta lógica ultrapassa os limites de uma formação tradicionalmente técnica, pautada pela formação para o saber-fazer. Os conteúdos dos programas de formação contínua limitam-se, muitas vezes, à transmissão de conhecimentos formalizados ou conhecimentos codificados nas áreas de competência que respondem às necessidades de produção e dos negócios (Dominicé, 2004, p.68). Os diplomas são feitos para servir o emprego, em lugar de orientarem os que os obtêm a situar e definir o trabalho nas suas

vidas, não contribuindo para a construção de uma vida adulta equilibrada. Tampouco asseguram o prazer da vida quotidiana ou o dinamismo de socializações enriquecedoras.

A formação contínua serve, frequentemente, para reforçar o lugar que a vida profissional tem na vida dos indivíduos, e a formação circunscreve-se nas preocupações relacionadas com o trabalho. No entanto, como refere Dominicé (2004), é importante considerar a ideia de formação em outras áreas da vida. Para o autor “formar-se” significa “dar à sua vida uma forma satisfatória e que possa ser dotada de sentido” (p.69). Formar-se é também dar forma à vida e fazer a sua história de vida, para o que é necessário ter recursos, recursos de tempo, mas também recursos culturais. Para além do que o desenvolvimento das competências pessoais e cívicas, da responsabilidade social e políticas da sociedade possam produzir em termos de benefícios sociais e económicos para a empresa, Osterman (1995) constatou que as empresas que responderam positivamente sobre o seu compromisso de aumentar o bem-estar dos empregados em relação à sua situação pessoal ou familiar apresentaram maiores taxas de formação. Nas práticas de responsabilidade social, consideram-se não as acções encaradas como ferramentas de gestão ou de marketing institucional visando o fortalecimento de imagem da empresa, mas aquelas acções que possuem uma dimensão educativa na medida em que promovem o envolvimento dos trabalhadores no desenvolvimento de acções para a sociedade, o ambiente ou a cultura, mas também porque proporcionam uma melhoria das condições de trabalho dos próprios trabalhadores, e baseiam a sua acção no respeito e actuação ética perante os mesmos. Neste sentido, as situações que visam o desenvolvimento de competências transversais, sem que possuam uma ligação particular a uma tarefa específica, devem ser consideradas como contendo uma dimensão educativa, desde logo, porque promovem o aumento da consciencialização dos trabalhadores para os problemas sociais ou porque directamente promovem a participação dos trabalhadores em decisões da empresa. Meignant (1999) refere-se a uma “formação cultural” que remete para as acções “sem finalidade profissional directa, permitindo desenvolver-lhes a sua [dos adultos] cultura geral sobre os temas da sua escolha” (p. 69). Estes princípios enquadram-se na lógica da “educação democrática” (Charlot, 2005), que se apoia nos princípios do respeito dos direitos humanos e da dignidade de si mesmo e dos outros, que se inscreve na perspectiva do desenvolvimento sustentável e solidário, que é voltada para o pensamento crítico e racional, que tem em conta as evoluções científicas e tecnológicas, que considera todas as dimensões do ser humano tais como a educação e a saúde, que é orientada para a cidadania e para a paz, e que desenvolve a consciência dos direitos e deveres do cidadão.





## CAPÍTULO II – O OBJECTO DA INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA

### **2.1. Delimitação do objecto de estudo**

Do ponto de vista epistemológico e pragmático, ao tratar de analisar as políticas e práticas de formação no seio de grandes grupos económicos, o estudo insere-se na matriz teórica e metodológica da investigação em Ciências da Educação. A abordagem toma como referência o princípio de que “a missão da educação de adultos é humanizar o desenvolvimento industrial” (Finger e Asún, 2003, p.14).

No quadro de um “paradigma dominante de utilidade social” é já habitual a referência a elementos-chave como sejam “competição, conhecimento útil e economicamente valorizável, qualidade e excelência, avaliação e acreditação” (Lima, 2010b, p.63). Apesar das tensões existentes entre investigação e prestação de serviços e entre criatividade e utilidade a que o autor se refere e apesar de a maior parte dos estudos sobre a formação perspectivar as teorias da gestão e da gestão de recursos humanos, pretende dar-se um contributo para uma reflexão crítica em torno do que deve ser a formação nas empresas, de modo a, por um lado, reflectir acerca dos tipos de formação nas empresas mas contribuir também para a necessária clarificação dos conceitos de educação e de formação.

A abordagem demarca-se, pois, da lógica dominante dos discursos de educação e formação para o desenvolvimento económico e para a empregabilidade e usa a concepção de educação para defender uma formação que nos processos, nos conteúdos e nos métodos pode encerrar uma dimensão educativa. A perspectiva é, já que se forma e que as empresas investem meios e recursos na formação dos seus trabalhadores, é possível a sua optimização de modo a conseguir formar trabalhadores mais conscientes, responsáveis, com autonomia e espírito crítico, com maiores capacidades de resolver os problemas, mas igualmente melhores pessoas enquanto trabalhadores e enquanto cidadãos.

Longe de se focalizar nas concepções clássicas de formação, e nas situações de formação bem identificadas, formais e que se medem, e numa visão técnica e instrumental da formação, o estudo insere-se, conforme já referido, numa perspectiva abrangente do conceito de formação e numa recomposição na forma de abordar a questão da formação na empresa. Tendo em conta os estudos e aos dados que se conhecem sobre a formação nas grandes empresas, que se referem a abordagens quantitativas com enfoque para o número de cursos, a carga horária, o número de pessoas afectadas ou os custos com a formação, existe todo um campo de

práticas de formação que, efectivamente, é levado a efeito em grandes empresas e que não é conhecido. Mais do que os resultados da aprendizagem, importa conhecer os efeitos colectivos nas dinâmicas de trabalho e na organização. Mais do que a quantidade de cursos ou o número de horas de formação por trabalhador, importa identificar práticas de formação para além das formais, contabilizadas e divulgadas pela empresa, importa conhecer as dinâmicas de envolvimento dos trabalhadores, os processos de formação no e pelo trabalho, as estratégias de desenvolvimento dos trabalhadores, não apenas pelo conteúdo mas pelos processos em que são envolvidos.

Numa dimensão conceptual dos projectos formativos, existem diferentes perspectivas e motivações no seio das empresas, desde logo, as que entendem a formação como um custo ou as que a percebem como um investimento; as que a consideram como um meio e que com outras acções se insere no projecto da organização, e outras, como um fim em si mesma; as que a concebem numa lógica economicista, estritamente ligada ao negócio e ao lucro, e as que a realizam com objectivos mais amplos, de educação e formação pessoal e social. Na dimensão metodológica e ao nível das práticas, umas empresas apresentam soluções em que os contextos de acção são simultaneamente de formação e, outras reproduzem o paradigma escolar; algumas empresas apostam em modalidades avançadas de elevada participação dos sujeitos em que este é um construtor da sua formação, noutras, o indivíduo não tem qualquer papel activo e é um mero receptor de informação. Por fim, numa dimensão política, existem empresas cujas opções baseadas na teoria do capital humano, apresentam assimetrias entre os grupos alvos de formação, e outras que, ao contrário, promovem a igualdade na participação em processos formativos.

Pretende-se com a presente investigação analisar o que de concreto se passa em grandes empresas<sup>53</sup>, ao nível qualitativo e não apenas quantitativo, da formação. Importa conhecer a formação que levam a cabo quer por estruturas e meios internos, quer por recurso a entidades externas. Também toda a formação que organizam no exterior, em parceria com outras organizações ou entidades e também a formação no exterior a que recorrem, enviando trabalhadores. Importa depois identificar quais são os trabalhadores que são o alvo preferencial de cada um desses tipos e modalidades de formação.

---

<sup>53</sup> De acordo com a Lei n.º 99/2003, de 27 de Agosto que aprova o Código do Trabalho, na SUBSECÇÃO X e na definição de tipos de Empresas (Artigo 91.º), considera-se: a) Microempresa a que empregar no máximo 10 trabalhadores; b) Pequena empresa a que empregar mais de 10 até ao máximo de 50 trabalhadores; c) Média empresa a que empregar mais de 50 até ao máximo de 200 trabalhadores; d) Grande empresa a que empregar mais de 200 trabalhadores.

Por outro lado, trata-se de identificar todas aquelas actividades que não sendo no interior das organizações consideradas de formação, se revestem de princípios ou de conteúdos de educação e de formação. Incluem-se as actividades de formação informal e não-formal que emergem não apenas dos departamentos de recursos humanos e de formação mas também as que são concebidas ou se desenvolvem em algum departamento da empresa ou por algum grupo de pessoas no seio de uma organização. Não se trata de quantificar ou confirmar se as práticas e actividades de formação promovem o desenvolvimento social e pessoal dos trabalhadores. Importa, sim, identificar se nas práticas de formação se encontra essa dimensão, sinalizar essas práticas que pelas suas características, conteúdos e participantes podem promover essa dimensão de desenvolvimento pessoal ou social.

O objecto de estudo centrar-se-á nos aspectos que configuram a situação actual da formação nas empresas pelo que importará conhecer:

a) Políticas da empresa:

- A integração da formação na estratégia da empresa: política da empresa e articulação da formação com os planos de inovação, de qualidade, de internacionalização, comerciais;
- Relação entre o emprego e a formação: adequação das pessoas e formação, reciclagem e aperfeiçoamento, polivalência profissional;
- Volume e investimentos em formação: participantes, horas de formação/ empregado;
- Financiamento da formação: Custos e investimentos, fundos próprios e subvenções, *ratios* por unidade;
- O que a empresa faz no sentido do desenvolvimento estratégico da aprendizagem.

b) Práticas de formação:

- Tipos de formação: área funcional e de especialização, destinatários, nível e categoria dos participantes;
- Organização da formação: Departamentos, serviços, unidades de formação e nível de estrutura, articulação funcional e transversal, centralização/ descentralização;
- Profissionais da formação: responsáveis, técnicos, formadores, administrativos. Selecção, formação, carreira. Papel e *status* na organização;
- Sistemas e metodologias de formação: métodos mais comuns, modalidade (presencial, distância, posto de trabalho, *coaching*), ferramentas de formação;
- Qualidade e eficácia: impacto e eficácia, critérios e qualidade;

- Inovação em formação: novos enfoques (gestão do conhecimento, Qualidade Total, competências profissionais, organização aprendente...), introdução de Novas Tecnologias (aprendizagem personalizada, multimédia,...), sistemas de gestão da formação;
- Perspectivas e tendências: evolução do emprego e as qualificações e competências;
- Actividades, de outros departamentos, com carácter formativo, para promover a aprendizagem individual, de equipa e organizacional.

O estudo deverá permitir identificar formas de organização do trabalho em grandes empresas, e a sua relação com a formação e desenvolvimento dos seus trabalhadores. Por outro lado, importa conhecer os propósitos e as motivações que estão na origem da formação. Se alguns factores de exclusão se relacionam com défices de qualificação e de formação técnica, outros haverá que se prendem directamente com carências ao nível dos valores e princípios que regem a sua conduta nas interações sociais.

## **2.2. Justificação do tema**

Este estudo dá continuidade a um conjunto de preocupações e interesses que vimos mantendo desde há longa data. Concluída a licenciatura em Ciências da Educação, na área de Educação de Adultos, com o desenvolvimento de um estágio e de uma monografia sobre um projecto de formação de activos numa escola de hotelaria, seguiu-se o mestrado em Ciências do Trabalho cuja pesquisa e dissertação foi assente numa investigação-acção que visava promover a articulação entre a formação e a organização do trabalho numa grande empresa (cf. Bernardes, 2003). O objectivo desse estudo foi contribuir para a mudança de paradigma da formação na organização, deixando a formação de se basear apenas numa lógica ora reactiva ora de oferta, e passar a valorizar situações informais e não formais de formação. Trilhou-se o caminho para que a lógica passasse a basear-se também na procura, no sentido de ir ao encontro das necessidades reais de um determinado meio e da sua população. Concluiu-se que a formação deve ser um meio e não um fim em si mesmo, e que, para tal, deve definir-se em função de problemas e de situações reais, que há que ir sempre diagnosticando, acompanhando e avaliando, num processo cíclico e iterativo que contribua para a melhoria contínua da organização.

Pretende-se agora continuar na mesma linha de investigação, no sentido de compreender as lógicas e os princípios que conduzem todo o processo de formação e

desenvolvimento das pessoas nas organizações. Desta vez, no entanto, tratar-se-á de um estudo descritivo que privilegia uma análise global das políticas, dos modelos e das práticas de formação e desenvolvimento, comparando a situação em diferentes grandes empresas. Pretende-se conhecer o desenvolvimento estratégico, o que está a ser feito e o que pode ser feito para promover o desenvolvimento pessoal e colectivo ao nível das organizações.

Por outro lado, tendo tido no percurso profissional, o desenvolvimento, a gestão e a organização da formação em empresas, nas quais se definem políticas, percursos e modelos de formação, podemos hoje reconhecer um conjunto de problemáticas e de tendências que importa compreender. Trata-se, também, de clarificar conceitos. O próprio conceito de *formação* é polissémico, muitas vezes ambíguo ou usado de modo indiscriminado, podendo referir-se a diferentes propósitos, e as abordagens podem ser variadas. Pode, desde logo, referir-se à formação de jovens, ou integrar a formação de adultos e, neste caso, tratando-se de formação contínua, poderá relacionar-se com a oferta de formação que muitos procuram fora do contexto das organizações e do trabalho, ou a que é realizada no seio das empresas, suas entidades patronais. Clarificado o uso do conceito, importa depois aprofundar as formas de que o mesmo se pode revestir, e os modos de conceber a formação nas organizações.

Assim, desenvolver um estudo sobre a formação contínua nas grandes empresas, permitirá aprofundar as várias perspectivas e campos de análise que, simultaneamente, nos interessam e que têm sido pouco explorados. Importa, por outro lado, analisar as políticas e práticas à luz das Ciências da Educação dando um contributo para o conhecimento sobre a forma como as empresas asseguram a qualidade dos programas de educação de adultos, que na nossa perspectiva, merecem ampla análise e divulgação. Parte-se do princípio que a formação dos trabalhadores que integre princípios da educação contribui para promover os interesses da sociedade, das empresas e das pessoas, ao permitir que os trabalhadores se tornem cidadãos informados, responsáveis, com espírito crítico, elevando os seus níveis de desenvolvimento pessoal e social e, conseqüentemente, o seu nível profissional.

### **2.3. O estado do problema**

Os estudos e a investigação produzida sobre formação nas empresas, nos últimos anos, caracterizam-se por conclusões gerais desenhadas a partir de análises estatísticas e de dados quantitativos, nomeadamente através da publicação de relatórios ou Livros Brancos, por parte da OCDE, da Unesco e da UE. São estudos que se enquadram numa perspectiva política e de

“desenvolvimento económico”, à luz destas instituições. Muitas vezes, baseiam-se em modelos e em “boas práticas” que não têm em conta a localização ou o contexto sócio-cultural. Os resultados dos estudos sobre políticas de orientação e formação nos países europeus empreendidos conjuntamente pela Comissão Europeia através do Cedefop (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional), pela FEF (Fundação Europeia para a Formação) e pela OCDE, em associação com o Banco Mundial, demonstram que em muitos países, as políticas, os sistemas e as práticas de orientação na Europa não respondem às necessidades das economias e das sociedades baseadas no conhecimento e apelam à reforma das políticas e à reformulação das práticas seguidas neste domínio.

Os estudos realizados sobre a formação nas grandes empresas, tanto se enquadram na perspectiva da gestão e da gestão de recursos humanos, como no âmbito das ciências sociais. Exemplos do primeiro caso são os estudos de organizações empresariais<sup>54</sup> que através de inquéritos às empresas no Reino Unido (cf. CIPD, 2005), e às empresas em Espanha (cf. CEOE, 2003) revelam as práticas de formação e também as tendências em diferentes sectores.

No campo das ciências sociais, os estudos divulgados em artigos científicos e da revisão da literatura, caracterizam-se por se focalizarem em determinadas dimensões particulares das políticas de formação nas empresas. A um nível micro, alguns estudos abordam a transferência da formação para as situações de trabalho (cf. Agrawal, 1994,1996; cf. Ridoutt et al., 2002; cf. Ruona et al., 2002), outros, a análise de necessidades de formação (cf. Bourgeois, 1991; cf. Goldstein, 1993), outros, os efeitos da formação nas empresas (cf. Dawe, 2003; cf. Asplund, 2005), outros, as dinâmicas de formação no posto de trabalho (cf. Ashton, 2002; cf. Fuller e Unwin, 2002; cf. O`Connell, 2007), e outros, focalizam-se na aprendizagem informal (cf. Boud e Middleton, 2003; cf. Enos et al., 2003; cf. Eraut, 2004, 2007).

Alguns estudos anglo-saxónicos debruçam-se sobre os custos da formação para as empresas, alguns realizados por investigadores portugueses (cf. Almeida-Santos<sup>55</sup> e cf. Almeida e Carneiro<sup>56</sup>). Tal como estes últimos que se enquadram no âmbito das ciências da gestão, em Portugal, outros estudos abordam as questões da formação através de conceitos ligados à gestão, como é o caso da “gestão de competências” e “gestão do conhecimento”. É o caso da investigação conduzida por Cascão (2004), em que o autor relaciona estes conceitos com

---

<sup>54</sup> No Reino Unido e em Espanha foram realizados estudos sobre a formação e o desenvolvimento dos “recursos humanos” nas empresas (através do CIPD -*Chartered Institut of Personnel Development* e da CEOE - *Confederación Española de Organizaciones Empresariales*) e foram utilizados questionários com base no *International Survey «Training on Organisations»* desenvolvido pelos investigadores do *Centre for Labour Market Studies da Universidade de Leicester*.

<sup>55</sup> Filipe Almeida-Santos & Karen Mumford (2006). "Employee Training, Wage Dispersion and Equality in Britain," Discussion Papers 06/14, Department of Economics, Universidade de York.

<sup>56</sup> Almeida, Rita & Carneiro, Pedro (2006). "The return to firm investment in human capital," Policy Research Working Paper Series 3851, Banco Mundial

práticas de recursos humanos como o recrutamento e selecção, o desenvolvimento, a avaliação de desempenho e a gestão de carreiras em quatro grandes empresas em Portugal. Este, como outros estudos (cf. Estevão, 2001) interessam-se pela configuração das políticas de formação com outras dimensões da gestão de recursos humanos.

Uma temática patente em muitos trabalhos de investigação sobre a formação nas empresas prende-se com a igualdade no acesso por parte de diferentes grupos profissionais, em função da idade, género, ou tipos de contrato, face a diferentes tipos de formação, conteúdos ou duração. Embora os dados empíricos quantitativos não tenham permitido aferir a igualdade de acesso segundo diferentes factores, Méhaut (2009, p.167) refere que “todos os trabalhos mostram que as taxas de acesso à formação contínua são superiores para os quadros”, as desigualdades de acordo com o género são menos notórias, e em relação à idade, acima dos 40 anos as probabilidades de acesso reduzem-se drasticamente.

Os estudos que se situam em abordagens das ciências sociais, nos últimos anos, dão conta de diferentes propósitos, como os que se consubstanciam em propostas tipológicas. Bel et al. (1988) realizaram um estudo no fim dos anos 1980 em que propuseram uma tipologia sobre as inovações em matéria de formação nas grandes empresas. Identificaram empresas que realizam a formação através de “operações de mobilização”, visando um elevado número de trabalhadores, normalmente devido a uma reorganização, ou uma nova orientação estratégica; “operações de antecipação”, se visam preparar para futuras intervenções; e “operações de acompanhamento” com a finalidade de mobilidade interna.

Em Portugal, a investigação produzida não é ainda suficiente para caracterizar todas as políticas e práticas emergentes de formação e desenvolvimento, levadas a efeito pelo mundo das empresas. Alguns estudos focalizam-se num determinado tipo de empresas (cf. Bento, 1997<sup>57</sup>; cf. Neves, 2007<sup>58</sup>), outros, num sector de actividade (cf. Pontes, 1999; Bernardes, 2003; Tremblay, 2006; Parente e Veloso, s/d<sup>59</sup>), outros, numa região (cf. Almeida, 1995)<sup>60</sup>, outros, sobre determinado aspecto da formação (cf. Caetano, 2007), e outros, ainda, numa abordagem teórica e da relação com o emprego (cf. Fonseca, 2008).

Num trabalho realizado sobre a formação nas empresas em Portugal (Parente, 1996), era lançada uma proposta tipológica com três tipos de práticas de formação: “imediatista e

---

<sup>57</sup> Bento, Sofia (1997), *Aprendizagem na Organização e no Local de Trabalho: Estudo de Caso na Indústria de Material Eléctrico* (tese de mestrado em sistemas sócio-organizacionais. Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão/Universidade Técnica de Lisboa.

<sup>58</sup> Neves, Alda (2007) *Políticas e dinâmicas de formação no contexto de uma grande empresa*, Lisboa, FPCE/UL, dissertação de mestrado.

<sup>59</sup> Parente, Cristina e Veloso, Luísa (s.d.) *O espaço social da formação: uma tentativa de avaliação na área têxtil*, in <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo3091.pdf> (consultado em Abril de 2008).

<sup>60</sup> Almeida, António José (1995). *Sistema regional de formação e dinâmicas industriais: o caso da Península de Setúbal*. In *Estado Actual da Investigação em Formação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.

utilitarista” caracterizada pela formação que surge ocasionalmente nas empresas, sem planeamento e decorrendo de uma apreciação efectuada pelos dirigentes; ”adaptativa e de ajustamento” caracterizada pela necessidade de ajustamentos de curto e médio prazo, com planificação posterior às restantes estratégias da empresa; “desenvolvimentista e estratégica”, sendo a formação objecto de uma planificação *ex-ante*, paralelamente à elaboração da restante estratégia da empresa e com um horizonte temporal e longo prazo.

O estudo encomendado pelo Observatório do Emprego e Formação Profissional, conduzido por Moura (2001), numa abordagem histórica, “desde o período pombalino até à actualidade”, centra-se na oferta formativa ao longo desse período e não aborda as práticas e os dispositivos levados a cabo pelas empresas do estudo. A pesquisa envolve quinze estudos de caso de grandes empresas em Portugal e apresenta um conjunto de propostas e recomendações para as políticas e práticas de formação nas empresas.

A recente obra de Lopes e Picado (2010) propõe um modelo teórico alternativo ao modelo tradicional da formação e baseia-se em “trabalhos de base”, ao nível da concepção e da gestão da formação e da monitoria de formação, que decorreram em algumas empresas em Portugal. O propósito de formular uma teoria da formação centrada no adulto aprendente, em contexto real de trabalho baseia-se na perspectiva da teoria da mudança organizacional iniciada por Kurt Lewin e desenvolvida por outros autores como Schein, Weick, e Quinn.

Existem, depois, os relatórios e estudos que se baseiam em dados puramente estatísticos e económicos, como é o caso dos estudos resultantes do inquérito ao impacto das “acções de formação profissional” nas empresas realizado junto das empresas fornecendo os principais indicadores quantitativos relativos às suas políticas de formação. Dos dados do último inquérito realizado, é reduzido o número de empresas que a promovem e de trabalhadores que participam em acções de formação. De acordo com o Quadro 2, são as empresas de maior dimensão as que mais promovem acções e que registam uma maior presença nas mesmas.

**Quadro 2:** Inquérito ao Impacto das Acções de Formação Profissional nas Empresas 2005- 2007

	Dimensão da Empresa (Nº Trabalhadores)		
	10-49	50-249	> 250
Empresas com acções de formação profissional (2007)	32,0	64,9	87,4
Taxa de participação dos trabalhadores em acções de formação profissional (2007)	20,4	38,4	55,2

Fonte: GEP/MTSS



Os dados contidos nestes relatórios do Ministério do Trabalho, bem como muitos dos estudos anteriormente citados, referem-se às políticas e práticas de formação formal e baseiam-se nos dados conhecidos e objectivos. Contudo, não se pode limitar a política de formação apenas à formação formal, mas sim também a “outras formas de aquisição ou transmissão de conhecimentos mobilizados, muitas vezes, difíceis de quantificar” (Méhaut, 2009, p.158). Por outro lado, os dados contidos nos documentos oficiais que são enviados pelas empresas, como é o caso do Balanço Social, não espelham toda a formação levada a cabo pelas organizações.

Os estudos que investigam a formação não-formal e informal têm decorrido em contexto associativo e não empresarial (como o estudo de Lima e Afonso, 2006).

Para além dos estudos sobre a formação nas empresas, em Portugal, existem algumas obras sobre a formação profissional no país, das quais destacamos pela sua actualidade e pela sua abrangência, respectivamente, os trabalhos de Cardim (2005) e Cruz (1998). A obra de Cardim (2005) atravessa os níveis macro, meso e micro e enquadra-se numa perspectiva conceptual e gestionária. Efectua uma abordagem da organização e dos Recursos Humanos como condicionantes da formação. Apresenta orientações recentes da formação profissional, a evolução das políticas em Portugal, e questões relacionadas com a actividade formativa na perspectiva pedagógico-didáctica.

Analisando a formação nas empresas sob o olhar da Educação e, portanto, sob uma perspectiva diferente da habitualmente apresentada, este estudo tem como pergunta de partida “qual a situação actual e as perspectivas futuras das políticas e práticas de formação nas grandes empresas a operar em Portugal?”.

#### **2.4. Objectivos do estudo**

Centrando-se na análise de diferentes experiências formativas em várias empresas, o objectivo desta pesquisa é identificar a situação actual e as tendências das políticas e práticas de formação dos trabalhadores, nas grandes empresas a operar em Portugal, reconhecendo os diferentes contextos e modalidades de formação que nelas ocorrem. Os objectivos específicos que contribuirão para alcançar este grande objectivo são:

- Caracterizar as diferentes lógicas subjacentes às políticas e práticas de formação o que pressupõe uma análise dos investimentos em recursos, em meios, em orçamentos e, em planeamento de formação realizado. Pressupõe conhecer a acção dos departamentos de formação, normalmente enquadrados nas direcções de recursos humanos das grandes empresas. Conhecer, igualmente, a perspectiva dos diferentes intervenientes

nos processos de formação: o *sistema fornecedor* de formação, constituído pela direcção, e pela direcção de recursos humanos incluindo técnicos e formadores, que podem situar-se fora da área de recursos humanos; e o sistema cliente da formação, constituído pelos participantes. As chefias, os gestores, podem situar-se de um lado ou do outro, podendo reproduzir os interesses da empresa, mas também, enquanto trabalhadores, formam igualmente parte do *sistema cliente*. Para caracterizar as práticas de formação, há que ir além do que é reconhecido pela empresa como sendo de formação e não se restringir à acção dos departamentos de formação.

- Reconhecer as empresas que mais apostam em práticas diversificadas de formação e que vão além de uma formação utilitarista, orientada para as tarefas de trabalho. Esta dimensão pressupõe a descrição e análise de modalidades de formação de carácter formal, não-formal e informal que por sua vez, englobam as acções mais directamente relacionadas com o trabalho mas também as acções que pelos temas que envolvem ou pelos processos, são susceptíveis de poder contribuir para a realização do ser humano enquanto tal, e não apenas enquanto meio de produção. Pressupõe um olhar atento sobre as dinâmicas de trabalho que encerram um carácter formativo, mas que não sendo internamente valorizadas como tal, não são consideradas no total da formação realizada, nomeadamente pela área dos recursos humanos ou através dos balanços sociais. Menos frequentemente a formação surge relacionada com as atitudes e os comportamentos, os sentimentos, as crenças e os valores morais. É esta última dimensão que pretendemos identificar nas empresas que vão além das questões meramente técnicas e específicas ligadas às tarefas e se preocupam em promover uma formação para os valores, para a cidadania, para o desenvolvimento pessoal e social. Pretende-se reconhecer a formação que na empresa ultrapassa a formação dos “recursos humanos”, que normalmente mais não visa do que a adaptação dos trabalhadores a determinadas tarefas de uma profissão. Se importa conhecer as empresas que promovem o saber para o mundo do trabalho, interessa igualmente conhecer as que articulam esse saber com o saber para o mundo das relações sociais. Nesse sentido, procurar-se-á dar visibilidade às práticas que integram conteúdos para o exercício da cidadania, da política, da sociedade, da filosofia, das artes ou da ética. Trata-se de privilegiar a prática social e produtiva na organização dos conteúdos, em vez de os organizar de forma lógica e formal. Trata-se, igualmente, de procurar projectos os quais rompendo com a lógica da racionalidade económica, formem cidadãos “de novo tipo, intelectual, técnica e eticamente desenvolvidos e politicamente comprometidos com

a construção da nova sociedade” (Kuenzer, 1998, p.56). Para tal, é fundamental identificar as estratégias e práticas de formação e conhecer até que ponto as empresas envolvem os trabalhadores nas tomadas de decisão e promovem a sua participação activa nas mais variadas questões relacionadas com a empresa, nas situações de trabalho, e nas situações de formação. Dentro do que são as acções que promovem a formação e o desenvolvimento dos trabalhadores, pretende-se, igualmente, analisar as que dão continuidade às iniciativas e a uma maior participação dos trabalhadores e como se criam as sinergias entre o desenvolvimento individual e o colectivo. Numa lógica funcional a formação surge, normalmente, relacionada com o perfil que se pretende alcançar ou melhorar, seja ao nível dos conhecimentos, das experiências ou das destrezas técnicas, das forças intra pessoais ou de habilidades interpessoais. Pretende-se conhecer as práticas que articulam os conteúdos com o próprio processo produtivo. O projecto pedagógico deverá apoiar-se no mundo do trabalho e das relações sociais e não sobre um conjunto de temas que são propostos do exterior ou sem qualquer relação com o mundo do trabalho. Esta é outra dimensão do estudo, fundamental, na medida em que nem sempre se observa a relação teoria e prática e nem sempre se medem os resultados ao nível do trabalho. Importa encontrar práticas que vão para além do modo escolar assente na memorização de conteúdos e de procedimentos. Assim, interessam as situações que privilegiam a autoformação e a capacidade de procura para que os indivíduos estejam preparados para resolver novos problemas e propor soluções.

- Identificar as tendências na relação entre as empresas enquanto constituintes do sector económico e produtivo, a educação, e a formação. Perante um quadro teórico vasto sobre a educação e formação num mundo globalizado e no quadro hegemónico de políticas neoliberais, reflectir sobre o papel que as empresas assumem no desenvolvimento das políticas de educação e formação e o seu contributo para a sociedade. Se a formação profissional contínua, não pode, por si só, resolver os problemas de atraso nas qualificações dos trabalhadores ou, “elevar a competitividade”, parece razoável admitir que pode, em muitos casos, contribuir para acompanhar a modernização do sistema produtivo, ou promover nos trabalhadores competências de aprender a aprender, ou mesmo contribuir para o aumento da sua empregabilidade. Muitas competências e outros recursos positivos serão adquiridos na formação contínua. Desde logo, a antecipação de problemas, a preparação de novos perfis profissionais, e a necessidade de aprender a trabalhar numa sociedade em constante mudança. A

formação pode constituir um meio que promove a informação, o conhecimento, e a igualdade de oportunidades entre todos. Na abordagem sobre a relação da formação com o desenvolvimento económico e produtivo, defenderemos que as políticas públicas não devem subestimar a educação em favor de uma formação profissional, e que por seu turno, também as lógicas das empresas devem contemplar uma dimensão educativa nas actividades de formação.

O objectivo é, pois, o de fazer uma análise crítica a todas essas práticas e, assim, poder contribuir para uma discussão aprofundada acerca da situação actual e das tendências de formação no contexto das grandes empresas.

### **2.5. Questões orientadoras**

Em relação às políticas e a um nível macro, trata-se de clarificar o papel desempenhado pelas grandes empresas enquanto agentes de formação e desenvolvimento. No presente contexto económico e social, as empresas assumem políticas de formação contínua dos trabalhadores, pelo que importa conhecer as empresas enquanto *construtoras de novos perfis profissionais*. Se as empresas estruturam a formação, não apenas a específica mas também a geral, para fazer face às suas necessidades, também contribuem para suprir carências que existem no mercado de trabalho, assumindo, assim, um papel central na definição de “competências”. Daqui decorre a seguinte questão:

- Qual a relação entre educação, formação e desenvolvimento económico e produtivo?

Ao nível da empresa, se se pretende que a formação esteja alinhada com a sua estratégia e vá ao encontro da resolução dos problemas ou mesmo da sua antecipação, a função formação deverá estar imersa nos próprios processos de trabalho. Para isso, os gestores de topo têm que garantir todo o seu suporte e apoio para que a função formação se exerça em plenitude e por toda a organização. Importa aqui analisar o envolvimento das chefias na implementação da visão estratégica da organização e, em concreto, o seu papel na promoção e desenvolvimento das pessoas. Deste enquadramento e da conceptualização teórica efectuada, decorrem algumas questões para a pesquisa:

- Partindo das diferentes motivações e dos limites da intervenção das grandes empresas na formação dos seus trabalhadores, quais as lógicas subjacentes às políticas e práticas de formação?

- De que modo a formação dos trabalhadores está alinhada com o planeamento estratégico da empresa?
- Como é que as chefias se articulam com a Formação<sup>61</sup> de modo a contribuírem para a forma como as pessoas trabalham?
- O modelo institucionalizado apoia-se em dinâmicas de formação formatada e numa lógica de oferta, ou baseia-se também em lógicas de melhoria contínua, com formação a medida, considerando, igualmente, a procura?
- Relativamente à acção dos departamentos de formação, o departamento de formação surge como estando ao serviço da empresa, ou a perspectiva é, antes, considerar a empresa como um conjunto de recursos formativos?

Uma outra linha de investigação, visa identificar as práticas de formação que se diferenciam por se realizarem em contextos informais e não formais, para além dos formais. Trata-se de desocultar as formas de desenvolvimento dos trabalhadores que contribuam para elevar as competências e os níveis de capacitação individual e colectiva (o que transcende os tradicionais cursos de formação, esses contabilizáveis e que constam nas estatísticas). Por outro lado, importa, igualmente, identificar as práticas e estratégias emergentes de formação. Impõe-se conhecer os novos enfoques dados à formação, isto é, que outras estratégias e métodos se estão a trabalhar que têm como objectivo o desenvolvimento dos trabalhadores. As questões relacionam-se com as actividades e eventos que apresentam um carácter formativo. Esta abordagem pressupõe o conhecimento das actividades que promovem o desenvolvimento dos trabalhadores e dos colectivos de trabalho levadas a cabo por departamentos ou áreas da empresa que podem ir para além das actividades desenvolvidas pelos próprios departamentos de formação. Muitas vezes, trata-se de actividades que ou pelo seu *carácter de informalidade* ou de *não-formalidade*, ou por escaparem ao controlo do departamento de formação, não são consideradas como sendo “de formação”. Daqui, decorrem as seguintes questões de investigação:

- Quais os aspectos diferenciadores da formação nas multinacionais? Em que medida a formação se articula com o trabalho?
- Em que medida é que as empresas se preocupam com o desenvolvimento dos seus trabalhadores, para além da sua formação estritamente profissional?

---

<sup>61</sup> No âmbito de este estudo a palavra “Formação” usada com a inicial maiúscula, refere-se ao departamento ou estrutura de Formação da empresa.

## 2.6. Modelos teóricos de base

Enquadrando-se no domínio das Ciências da Educação, neste estudo, a abordagem tem por referência os fundamentos ideológicos do pensamento em educação de adultos do pragmatismo, assente na acção sobre a realidade, e do humanismo, no sentido de que uma educação humanista, é democrática, pluralista, aberta, crítica e atenta às diferenças e necessidades culturais e individuais. Tem em conta a visão ampla de educação de Dewey e as suas proposições que têm por preocupação central o processo de construção de conhecimentos<sup>62</sup>. Também de Ilich (1971) para quem do ponto de vista da educação de adultos, o conhecimento é criado pelas próprias pessoas, ao invés de lhes ser administrado. A lógica é a do processo reflexivo pelo que o acto de investigar requer uma atitude de problematizar, investigar e concluir, diferenciando-se, portanto, da mera definição ou demonstração.

A aprendizagem experiencial juntamente com a abordagem da investigação-acção de Kurt Lewin serviu de base à aprendizagem organizacional de Argyris e Schön que é um modelo que, igualmente, contribuirá para a compreensão do objecto deste estudo.

Apesar da aparente unidade sobre a formação experiencial, é possível ver dois pontos de vista profundamente diferentes: a *experiência* vista pelo pragmatismo anglo-saxónico, que funciona sob o paradigma da experimentação científica, e a *experiência*, do romantismo alemão, do ponto de vista hermenêutico que releva de uma busca de sentido sob o paradigma da compreensão histórica (Fabre, 1994, p.159). Também Canário (2006c) a propósito do debate sobre a relação entre a experiência e a aprendizagem, considera que estão em confronto “uma postura que associa a experiência a rotina e vê nela um obstáculo ao conhecimento”, e “uma outra postura que a encara como a primeira e necessária condição para aprender algo” (p.162). Esta última posição remete para uma valorização da experiência, para a qual contribuíram três grandes correntes no campo das ciências humanas.

---

<sup>62</sup> A “teoria construtivista da aprendizagem” (Bruner) reconhece que os indivíduos são agentes activos que se comprometem com a construção do seu próprio conhecimento, integrando a nova informação no seu esquema mental e representando-a de uma maneira significativa. O construtivismo tem uma visão do aluno como um ser activo, que não se limita a copiar e repetir o que o formador ou professor escreve no quadro. No essencial, na teoria construtivista, o conhecimento não é um objecto fixo. É construído pelo indivíduo com base na sua própria experiência desse objecto. Abrange a ideia de estar “em construção”, e de conhecimento como algo não finito. A aproximação do construtivismo à aprendizagem realça a necessidade de desenvolvimento de projectos estimulantes que envolvam alunos, professores, especialistas, em comunidades de aprendizagem. Discute-se a desvantagem de despejar a informação para os formandos, sem os envolver no processo de tomada de decisão e sem avaliar as suas capacidades de construir o conhecimento. Deste ponto de vista, o objectivo é criar comunidades de aprendizagem que estejam o mais possível relacionadas com as práticas colaborativas do mundo real. Num ambiente desta natureza, os formandos assumem a responsabilidade da sua própria aprendizagem e têm de desenvolver competências metacognitivas que lhes permitam organizar e orientar a sua aprendizagem. Quando as pessoas trabalham colaborativamente numa actividade autêntica, trazem as suas próprias estruturas e perspectivas à actividade. Podem analisar um problema de diferentes prismas e podem negociar e produzir significados e soluções com base na compreensão partilhada.

Em primeiro lugar, uma tradição de abordagem compreensiva dos fenómenos sociais, característica da Escola Alemã, proseguida e reatualizada, no século XX pela chamada Escola de Chicago, que se traduz por uma forte valorização da subjectividade humana. Em segundo lugar, todo o legado do construtivismo psicológico, nomeadamente a obra de Piaget. Em terceiro lugar, uma corrente ligada ao que se pode apelidar de “educação experiencial” e que apresenta como autores de referência Dewey (que explorou a relação entre a investigação e a acção), Kolb (cuja teoria foi sintetizada naquilo que ele designou por ciclo de aprendizagem experiencial) ou Donald Schön (a quem devemos os conceitos de “reflexão na acção” e de “prático reflexivo”).

(Canário, 2006c, p.162)

### **2.6.1. Aprendizagem experiencial**

Dos teóricos que estudaram a relação entre experiência e aprendizagem, John Dewey, Piaget e Kurt Lewin, e mais tarde, David Kolb, Chris Argyris, Paulo Freire, Jack Mezirow, ou Alan Mumford, o modelo de Kolb (1984) da “aprendizagem experiencial” propõe um ciclo no qual a aprendizagem individual vai progredindo ao longo da vida. Este ciclo inicia-se com a “experiência concreta” do mundo que adquirimos através dos sentidos, pelo que o indivíduo deve estar disponível e aberto a novas experiências. Refere-se a experiências com situações que propõem dilemas a resolver. Para aprender da experiência, o indivíduo tem de entrar num segundo nível de “observação reflexiva” e reflectir sobre o que ocorreu na experiência real a partir de diferentes perspectivas. Trata-se de um movimento para o interior, de reflexão. No terceiro nível, de “conceptualização abstracta”, o indivíduo deve ser capaz de criar novos conceitos e de integrar as suas observações em teorias sólidas e com lógica. Caracteriza-se pela formação de conceitos generalizáveis sobre a experiência. No quarto nível, a “experimentação activa”, o indivíduo deve ser capaz de empregar estas teorias para tomar decisões e resolver problemas. Trata-se de um movimento voltado para o exterior e para a acção.

A teoria da aprendizagem experiencial refere-se ao desenvolvimento do adulto, em especial, do profissional que desenvolve um percurso permanente de aprendizagem, desde que o indivíduo se aproprie das suas experiências. É pela acção e reflexão que o homem se transforma a si e ao seu meio sócio-cultural. Nesta perspectiva, a experiência é central para o desenvolvimento e faz parte de um processo dialéctico de aprendizagem ao longo de toda a vida do indivíduo. Neste sentido, o conceito de formação experiencial faz sentido na sua oposição à formação institucional<sup>63</sup>, na medida em que esta parece separar a aprendizagem da experiência (Fabre, 1994, p.153). O adulto aprendente e a sua experiência encontram-se no centro da

---

<sup>63</sup> Segundo Finger e Asún (2003), Ivan Illich criticou o processo de institucionalização dado que cada vez mais se criam instituições o que debilita as pessoas na medida em que enfraquece a confiança em si próprias e na capacidade de resolver problemas e destrói a “convivialidade”, coloniza a vida como um parasita ou como um cancro que mata a criatividade (p.20).

actividade educativa, o que se opõe ao modelo escolar. A aprendizagem experiencial parte do princípio que o indivíduo constrói o seu conhecimento a partir do conhecimento que vai adquirindo, pelo que o conhecimento não se transmite, adquire-se. Nada se ensina nem se aprende senão através de uma compreensão ou de um uso comum. O conhecimento é social, "não existe apenas em livros, fórmulas matemáticas ou sistemas filosóficos" (Kolb, 1984, p.122), e a aprendizagem não se efectua apenas no plano cognitivo. A formação ou aprendizagem pela experiência pressupõe uma reflexão consciente sobre as experiências, a fim de as transformar em aprendizagens. À medida que o ser humano se torna capaz de atribuir significado às suas experiências, revendo-as e planeando o futuro, o ambiente e ele próprio transformam-se reciprocamente. O carácter englobante da experiência é um processo que implica todas as dimensões da pessoa, durante toda a vida, pelo que aprendizagem experiencial enfatiza a interdependência entre as características internas do aprendente e as circunstâncias externas do ambiente, e entre conhecimento de origem pessoal e social. Para Kolb a génese do desenvolvimento profissional encontra-se no processo de aprendizagem e a "aprendizagem é o processo por onde o desenvolvimento ocorre" (Kolb, 1984, p. 132), pelo que esta teoria se baseia em princípios e conceitos de Vygotsky<sup>64</sup>.

No respeito da valorização da experiência, para John Dewey, a educação e a democracia estão intimamente ligadas (cf. Dewey, 1997). Os educadores devem concentrar-se na situação actual como base para as situações de educação e formação pelo que o início da instrução deve ser feito com a experiência que os participantes possuem e é essa experiência que com as capacidades desenvolvidas durante a formação, constituem o ponto de partida para todas as outras aprendizagens. Os educadores são responsáveis para proporcionar aos participantes experiências que os possam capacitar para contribuir para a sociedade. Dewey (1997) considera dois extremos em educação - o ensino *tradicional* e o *progressista*, e critica a educação tradicional pela falta de compreensão holística dos estudantes e por conceber currículos excessivamente centrados no conteúdo, em vez de no conteúdo e processo que contribuem para o bem-estar dos indivíduos e da sociedade. O autor argumenta, assim, que os educadores devem primeiro compreender a natureza da experiência humana. A experiência surge da interacção de dois princípios: a "continuidade" e a "interacção". A "continuidade" é que cada pessoa tem uma experiência que irá influenciar o seu futuro. A "interacção" refere-se à influência da situação sobre a própria experiência, isto é, a experiência presente é uma função

---

<sup>64</sup> A "teoria da aprendizagem" de Vygotsky postula que a construção do conhecimento se realiza, antes de tudo, durante a interacção social ou a acção antes de ser interiorizada. Segundo a teoria da aprendizagem experiencial, a aprendizagem implica um processo reflexivo que conduz ao desenvolvimento da profissionalidade. Por outro lado, a experiência é vital para se estabelecerem relações entre prática e teoria, com o intuito de promover o desenvolvimento profissional.



da interacção entre as suas experiências passadas e a situação presente. Nenhuma experiência tem valor pré-determinado, pelo que uma experiência gratificante para uma pessoa pode ser uma experiência prejudicial para outra. Existe, assim, a subjectividade da experiência do aprendente e a necessidade de o professor/ formador em compreender as vivências do passado dos alunos a fim de criar uma sequência de libertar as experiências educativas que permitam que a pessoa realize o seu potencial como um membro da sociedade. Se a educação visa proporcionar boas experiências que estimulem o educando a continuar a aprender, o educador tem um papel importante a desempenhar ao garantir que aquele encontre situações que o estimulem a ir em frente.

Tal como Vygotsky, Dewey concebia o conhecimento e o seu desenvolvimento como um processo social que integra os conceitos de sociedade e indivíduo. O indivíduo apenas é significativo quando considerado parte integrante da sociedade, da mesma maneira que a sociedade não possui significado se for considerada à parte, longe da participação dos indivíduos.

Em relação ao processo reflexivo, Donald Schön contribuiu para a compreensão da teoria e da prática da aprendizagem em torno dos conceitos de "aprendizagem de duplo ciclo", "sociedade de aprendizagem" e "reflexão na acção". O princípio é o de que a aprendizagem não é simplesmente algo que é individual. Aprender também pode ser social e um sistema social aprende sempre que adquire novas capacidades de comportamento e de aprendizagem, podendo assumir a forma de interacção indirecta entre os sistemas. Schön (1983, p.8-9) concebe os profissionais como conhecedores e críticos e parte do pressuposto de que os profissionais competentes, geralmente, sabem mais do que conseguem dizer, exibindo um tipo de conhecimento na prática que, muitas vezes, é tácito. Contudo, por outro lado, os próprios praticantes revelam uma capacidade de reflexão sobre o seu conhecimento intuitivo no meio da acção e, por vezes, utilizam essa capacidade para lidar com as situações únicas e incertas, da prática.

As noções de "reflexão-na-acção" (*reflection-in-action*) e "reflexão-sobre-a-acção" (*reflection-on-action*) foram cruciais para os esforços de Donald Schön nesta área. A primeira pressupõe olhar para as experiências dos indivíduos ligando-as com os seus sentimentos e atendendo às teorias em uso. Isto implica construir novos entendimentos para informar as acções na situação que se está a desenrolar. O prático reflecte sobre o fenómeno antes dele, e sobre entendimentos anteriores que estiveram implícitos no seu comportamento. Uma experiência serve para gerar uma nova compreensão do fenómeno e uma mudança da situação,

pelo que quando alguém reflecte na acção “torna-se um investigador no contexto da prática” (Schön, 1983, p.68).

### **2.6.2. Concepção humanista da educação**

Com a concepção humanista da educação e a partir da ideia de trabalho como princípio educativo, pretende centrar-se o debate numa visão humanista e não na ideia de formação para o trabalho, numa lógica utilitarista. Na tradição marxista, sendo o trabalho uma actividade especificamente humana, é um processo e a sua forma de organização na sociedade traz transformações sociais específicas, pelo que o trabalho é uma forma de fazer o homem pensar, tendo, portanto, um princípio educativo. O objectivo é analisar o trabalho como princípio educativo, considerando os desafios da formação humana.

Carl Rogers foi o principal pensador da psicologia humanista. Na sua concepção, o ser humano é activo e livre e, principalmente, bom. Tal como o existencialismo, também o humanismo, realça a singularidade da existência humana, “em particular da liberdade humana, e a possibilidade de autodesenvolvimento” (Finger e Asún, 2003, p.61-63). Por outro lado, os seres humanos possuem uma motivação intrínseca para o autodesenvolvimento e a activação desse potencial que reside no interior do ser humano depende fortemente do ambiente, que o pode ou não fazer emergir. Tal significa que perante um ambiente favorável todos os humanos, tal como os animais ou as plantas, se podem desenvolver. A criação de um ambiente favorável requer características como a compreensão e o respeito sem juízos de valor, ou a transparência e a honestidade. Nesta perspectiva, nos contextos de aprendizagem, o formador assumirá o papel de facilitador<sup>65</sup>, criando um ambiente favorável à aprendizagem.

Ainda como representantes dessa corrente podem citar-se Célestin Freinet, Maria Montessori e Paulo Freire cujas ideias estão integradas no humanismo. Ser um educador humanista, na visão de Freinet, é ter a capacidade de desenvolver plenamente todas as capacidades da criança educando-a para uma sociedade justa e solidária. No que se refere aos valores ideológicos, Freinet respeitava a essência do homem como ser pensante e livre e valorizava os princípios de ética humana.

Montessori tem igualmente o seu trabalho mais voltado para a infância, e ao defender um método de ensino que pressupõe a compreensão dos factos a partir dos mesmos, que

---

<sup>65</sup> O conceito , de facilitação (Finger e Asún, 2003, p.66) está relacionado com a aprendizagem auto-dirigida. O facilitador deve fomentar o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem auto-dirigida no sentido de Rogers e Dewey, e através do seu contributo para a resolução de problemas.

estimula e desenvolve na criança, defendia uma educação cuja lógica era a formação integral do jovem, uma educação para a vida, ou seja, uma educação mais humana.

Paulo Freire enfatiza alguns aspectos do humanismo para se centrar num processo de ensino para a liberdade, para a libertação e superação das estruturas impostas e conhecimentos pré-estabelecidos.

O pensamento de Edgar Faure e de Paul Legrand, no quadro da Educação Permanente, nos anos 1970, enquadra-se, igualmente, na concepção humanista de educação. Para Legrand (1981), a educação permanente, humanista e harmoniosa deve sair do âmbito escolar, ocupando todo o campo das actividades humanas “quer as que se ligam aos tempos livres quer as que dizem respeito ao trabalho” (p.65). Neste sentido, o papel das empresas é fundamental quando os trabalhadores são chamados a participar na sua gestão na medida em que conduz ao desenvolvimento do sentido de responsabilidade que é um dos objectivos fundamentais da educação de adultos.

Para Faure et al. (1972) a educação vai para além da idade e das instituições onde habitualmente ocorre, e centra-se na discussão do *aprender a ser*, assumindo a perspectiva da educação para formar o homem completo pelo que a educação deve promover a capacidade de aprendizagem, de conhecimento e compreensão sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia. Para tal, deve existir um “compromisso social” em que a educação prepara para a vida em sociedade e um “humanismo científico” em que a educação se constrói sobre a formação científica e tecnológica baseando-se o ensino na investigação prática das soluções para os problemas concretos, mas também a “criatividade” no sentido de promover a invenção e a descoberta.

### **2.6.3. Aprendizagem organizacional**

Apesar de considerarmos a aprendizagem organizacional como modelo teórico, impõe-se afirmar a nossa postura face a este conceito em que se recusa a ideia que lhe está subjacente que pressupõe uma concepção reificante de empresa, na medida em que a aprendizagem organizacional pode ser pensada na perspectiva do seu desenvolvimento económico e social. A aprendizagem nas empresas pode ser influenciada de modo positivo ou negativo na medida em que nas interações entre as organizações e os trabalhadores estes são os actores principais da aprendizagem mas são dirigidos e orientados neste processo pelas configurações de gestão da empresa, e que podem ter um papel inibidor ou facilitador nas aprendizagens. Por um lado, as empresas aprendem por intermédio dos trabalhadores que as

integram e, por outro, essa aprendizagem é condicionada pela própria organização e conteúdo do trabalho e pelos próprios processos de gestão. Conforme refere Parente (2006) “as empresas desenvolvem processos de aprendizagem quando a aprendizagem individual se reflecte no funcionamento dos grupos, das equipas e da organização” (p.102) e que se constituem como factores que favorecem os processos de aprendizagem. Na medida em que as condições para que a aprendizagem se possa desenvolver no dia-a-dia de trabalho dependem das estruturas organizacionais e de gestão e da própria actividade de trabalho, as organizações aprendem de modos distintos, em função, também, do modo como os trabalhadores são envolvidos e implicados nos processos de trabalho e da sua participação mais ou menos activa nas decisões do quotidiano.

A aprendizagem experiencial e a abordagem da investigação-acção de Kurt Lewin, esta assente no ciclo de aprendizagem de Dewey em que a acção e a reflexão são fundamentais nos processos de transformação, serviram de base ao modelo de “aprendizagem organizacional” de Chris Argyris e Donald Schön. A aprendizagem organizacional (*organizational learning*) refere-se ao uso intencional dos processos de aprendizagem a nível individual, a nível de grupo e ao nível do sistema, para continuamente conduzir a organização numa direcção que é cada vez mais satisfatória para as partes interessadas. No trabalho de Argyris e Schön (1978), o ponto de partida foi a ideia de que as pessoas têm mapas mentais sobre como agir nas situações, o que envolve a maneira como planear, implementar e rever as suas acções. Para os autores, são estes mapas que guiam as acções das pessoas, e não as teorias que defendem explicitamente e não há separação entre teoria e acção. As contribuições de Dixon (1994) são igualmente importantes para compreender o conceito de aprendizagem organizacional (*organizational learning*), e partem do princípio que o desenvolvimento humano não pára no início da idade adulta. Prolonga-se ao longo da vida do indivíduo que é continuamente influenciado e moldado pelo mundo que o rodeia. Mezirow (1991) considera que cada pessoa tem potencial para desenvolver uma perspectiva mais abrangente, diferenciada, permeável e integrada. Para tal, é necessário funcionar num ambiente que fomente ou que permita esse desenvolvimento do potencial que existe em cada ser humano. Se os trabalhadores passam a maior parte do tempo nas organizações, é nelas e no trabalho desenvolvido que o desenvolvimento ocorrerá. Mais do que a realização de simples procedimentos e tarefas previsíveis, o trabalhador desenvolve estudos e análises e participa na tomada de decisões. Para além de aprenderem para o trabalho, os trabalhadores devem aprender a sua própria forma de lidar com os problemas que enfrentam, pelo que Dixon (1994, p.4) considera que na medida em que a aprendizagem cria

igualdade e não subordinação, o trabalho é cada vez mais concebido como um esforço de equipa.

No debate sobre as organizações e a aprendizagem, para além do conceito de “aprendizagem organizacional”, surge o de “organização aprendente”. As abordagens científicas utilizam o conceito de aprendizagem organizacional e as abordagens à organização aprendente são intervencionistas e usadas pelas empresas de consultadoria em gestão. O conceito de organização aprendente insere-se numa abordagem prescritiva e refere-se a organizações que tenham apresentado aprendizagem contínua e características adaptativas, ou tenham trabalhado no sentido de inculcar a aprendizagem nas suas práticas.

A aprendizagem organizacional resulta, como referido, de esforços intencionais para aprender e não da aprendizagem que ocorre acidentalmente. Refere-se aos processos que uma organização desenvolve com vista a adquirir um novo entendimento e não se trata do conhecimento acumulado de uma organização, tal como não é a soma do conhecimento de todos os membros da organização (Dixon, 1994, p. 9). Na obra de Argyris e Schön (1978) entende-se que não existe aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual e que a aprendizagem individual é necessária mas não suficiente para a aprendizagem organizacional. O conceito de aprendizagem organizacional denota experiências colectivas de aprendizagem usadas para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. Nesta abordagem importa o processo e não o resultado ao compreender como no interior das organizações se constroem e se produzem saberes, os quais são utilizados pelos trabalhadores no quotidiano da organização.

Entre outros<sup>66</sup>, Peter Senge é um autor de referência sobre organizações aprendentes (*learning organizations*) que define como as que gerem conscientemente os seus processos de aprendizagem entre todos os seus membros, facilitam a aprendizagem entre os seus membros que de forma contínua, se transformam. No pressuposto de que as pessoas expandem a sua capacidade de criar os resultados que desejam e que novos padrões de pensamento são estimulados, as pessoas, de forma continuada, aprendem a aprender continuamente (Senge, 1990). Estas organizações caracterizam-se por ter a informação mais disponível, por desenvolverem as competências necessárias, por apoiarem ideias ou por estimularem os

---

<sup>66</sup> Outros autores como Marsick e Watkins (2003) apresentam um modelo que se situa na perspectiva das organizações e integra duas componentes: as pessoas e a estrutura. Os autores identificaram sete dimensões distintas inter-relacionadas, de uma organização aprendente, a nível individual, de equipa e organizacional. A primeira dimensão, *aprendizagem contínua*, representa o esforço de uma organização em criar oportunidades de aprendizagem contínua para todos os membros; a segunda, *inquérito e diálogo*, refere-se ao esforço na criação de uma cultura de questionar, promover *feedback* e experimentação; a terceira dimensão, *aprendizagem em equipa*, reflecte o espírito de colaboração e as habilidades colaborativas; a quarta, *capacitação* ou “empowerment”, significa processo para criar uma visão colectiva partilhada sobre a lacuna entre o estado actual e a nova visão; a quinta dimensão, *sistemas inseridos*, identifica os esforços para estabelecer sistemas para capturar e partilhar de aprendizagem; a sexta, *conexão do sistema*, reflecte um pensamento global e para ligar-se ao ambiente interno e externo; a sétima dimensão, *liderança estratégica*, refere-se à extensão que os líderes pensam estrategicamente sobre como usar a aprendizagem para criar a mudança e para mover a organização em novas direcções.

trabalhadores a actuar. Para caracterizar os princípios que regem as organizações aprendentes, Senge (1990) identificou as “cinco disciplinas”: *aprendizagem em equipa*, com ênfase nas actividades de aprendizagem que se desenvolvem no seio do grupo, e não no processo de desenvolvimento da equipa; *visão partilhada*, pressupondo a capacidade de visão partilhada e um compromisso genuíno; *modelos mentais* sobre como o mundo funciona; *maestria pessoal*, em que continuamente se aprofunda a visão pessoal, focalizando as energias, desenvolvendo a paciência; e *visão objectivada realidade*, com habilidade para ver as inter-relações, mais do que as cadeias lineares de causa e efeito. Nestes 5 princípios, a aprendizagem e o trabalho surgem interligados e se a aprendizagem faz parte do trabalho, o trabalho envolve aprendizagem. Por outro lado, a aprendizagem não é apenas a obtenção de informações correctas, mas é, antes, atribuir sentido à experiência. Deste ponto de vista, trata-se de cada indivíduo aprender o seu caminho para as respostas que precisa para resolver os problemas difíceis, em vez de confiar nas respostas de especialistas.

## **2.7. Concepção da pesquisa e da Metodologia dos Estudos de Caso**

### **Introdução**

Tratando-se de uma metodologia qualitativa de investigação, pela própria natureza dos dados que se pretendem obter, a estratégia utilizada é o estudo de caso que, como refere Yin (1989, p.13), quando as questões se situam ao nível do *como* ou do *porquê*, quando o investigador exerce pouco controlo nos eventos e quando o enfoque é num fenómeno contemporâneo, é a estratégia de investigação adequada. O estudo de caso pode, no entanto, ter uma abordagem qualitativa, quantitativa<sup>67</sup>, ou ambas. Pode combinar dados quantitativos a partir de questionários e evidências qualitativas a partir de entrevistas e observação (Eisenhardt, 1989, p.535).

Um caso pode ser uma instituição, uma pessoa, um grupo e o caso é a unidade de análise mas podem existir sub-unidades dentro do caso. Pode ser analisado como um todo e as sub-unidades serem consideradas em articulação com a unidade. Assim, o estudo de caso será a metodologia mais ajustada, uma vez que permite examinar em profundidade uma organização e o fenómeno em estudo, podendo observar-se a forma como as pessoas se comportam e actuam. As vantagens de um estudo de caso são apontadas por Donmoyer (2000):

---

<sup>67</sup> Stake é um autor da perspectiva qualitativa do estudo de caso e Yin é um autor da perspectiva quantitativa do estudo de caso.

- a) *Acessibilidade*: pode levar-nos a conhecer fenómenos e situações únicas, impossível de fazer de outra forma
- b) *Ver atrás dos olhos do investigador*: pode levar-nos a ver coisas que de outra forma, não teríamos visto
- c) *Menos defensivo*: as experiências indirectas têm tendência a criar menos defesas e resistências à aprendizagem.

No entanto, a generalização é uma questão que se levanta em relação ao estudo de caso. Alguns autores referem que não interessa a generalização mas outros entendem que ela estará sempre no horizonte, que é inevitável, mas tudo isto depende da forma como se define a generalização. Existe, de facto, o risco de transposição de uns casos para os outros - *generalização intuitiva* (Stake, 1994). Há a tendência de relacionar um caso que conhecemos com todos os outros que venham a surgir. A generalização pode ser feita pelo leitor ou pelo investigador, já que há como que uma compreensão por empatia, por apelo à experiência e às emoções. Mais do que generalizar, pretende-se com o estudo de caso, obter uma compreensão aprofundada de cada situação, atendendo ao contexto e características específicas. Assim, o estudo de caso tanto é um processo de aprendizagem acerca de um caso como o produto da aprendizagem que conseguimos no processo.

O objectivo desta pesquisa não é o de generalizar até porque o contributo para a construção de uma teoria, dada a dimensão do estudo, seria limitado. No entanto, como refere Bassegy (1981), o facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado. Para Stake (1994), os casos podem ser “intrínsecos” ou podem ser “instrumentais”. No estudo de casos “intrínsecos”, o investigador tem interesse, predominantemente, num determinado caso. Não existe, à partida, uma problemática, sendo que esta pode revelar-se *a posteriori*. No estudo de casos “instrumentais”, o caso tem interesse como forma de nos dar a conhecer uma realidade que pode ser um grupo ou uma problemática que o caso esclarece. Segundo Yin (1989), numa lógica instrumental, não interessa estudar um caso por si próprio mas antes para nos elucidar sobre uma temática. Estudar vários casos tem interesse pela *réplica* e se o que encontramos num caso se repetir no seguinte, pode ter-se uma maior segurança. Stake (1994, p.237), para quem é mais interessante estudar um fenómeno ou um conjunto de casos do que um caso único, dado que não podemos compreender o caso sem o conhecimento de outros casos - refere que a separação entre as duas lógicas nem sempre é muito clara. Para este autor, o caso é um sistema que tem uma individualidade própria, é objectivo, tem um *self* e uma intencionalidade. Com Yin (1989), podem definir-se diferentes tipos

de caso: casos únicos; casos holísticos (unidade única de análise); casos com múltiplas unidades de análise; estudos de multicaseos (estudados 1 a 1) (contextos múltiplos).

O estudo *multicasos* será a abordagem metodológica indicada já que permitirá que toda a investigação se concentre em casos específicos e que se identifiquem os processos interactivos em curso. Na interpretação dos dados e nas conclusões e recomendações, serão aumentados os limites do conhecimento existente. Na fase da pesquisa, o objectivo prende-se com a extensão já que se pretende obter o máximo de informação sobre as práticas das empresas. Um número de três casos permitirá, na segunda fase da investigação, identificar os factores de sucesso em matéria de formação nas empresas. Para tal, podem utilizar-se várias fontes de prova (Yin, 1989), o que permite verificar múltiplas percepções para clarificar significados e observar a repetição de uma observação ou interpretação. Neste processo utilizou-se a *triangulação de dados* (Stake, 1994; Lessard-Hébert et al., 2005) e recorreu-se a procedimentos que permitiram verificar as afirmações dos entrevistados. Compararam-se as respostas dos diferentes entrevistados, pediram-se evidências dos aspectos referidos e realizaram-se observações e registos. As fontes de dados às quais se recorreu foram as seguintes:

- Entrevistas
- Observação
- Análise Documental

Este processo é designado de *triangulação* na medida em que se recolhem dados a partir de vários informantes e fontes, com a confrontação e comparação subsequentes. O objectivo é não nos deixarmos levar por uma única pista, apreendendo os ambientes e recolher diferentes mensagens. Assim, para além das entrevistas, analisaram-se fontes documentais da empresa e outras que foram disponibilizadas para consulta. O facto de se ter recorrido a diversas técnicas para a recolha de dados, permitiu obter diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto, além de permitir obter informação de diferente natureza e depois compará-la. Com a análise documental obteve-se uma representação condensada da informação e com a análise de conteúdo, através da manipulação das mensagens, foi possível “inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2004, p.41).

Como já referido, a investigação iniciou-se com o estudo exploratório, ao que se seguiu uma fase de aprofundamento no sentido de compreender as políticas e práticas de formação e desenvolvimento dos trabalhadores nas grandes empresas. A realização das entrevistas exploratórias, própria de um procedimento indutivo que parte da observação do terreno (Ruquoy,



2005) constitui uma fase aberta na qual o investigador se familiariza com uma situação que tenta descrever e analisar. Na primeira fase da investigação, optou-se por recorrer a entrevistas exploratórias com o objectivo de fazer uma sondagem, uma exploração sobre a forma como as grandes empresas e especialistas concebem a formação. Para tal, procurou-se não uma rigidez relativamente a um guião, mas antes estabelecer uma relação de entrevista produtiva e flexível. Aproveitou-se a oportunidade para explorar alguns dados acerca da experiência dos entrevistados e das suas empresas. O guião com os tópicos para a entrevista exploratória apresenta-se no Apêndice 1. O objectivo da recolha de informação sobre as empresas antes das entrevistas exploratórias relacionou-se com o facto de se pretender um ajustamento das perguntas a cada entrevistado, tendo em conta especificidades relacionadas com a organização e a actividade da empresa em causa. Recolheu-se, assim, informação sobre as políticas e práticas de formação e desenvolvimento em grandes empresas, ao mesmo tempo que se identificaram as perspectivas dos directores de recursos humanos ou responsáveis de formação. Antes de cada uma das entrevistas, houve todo um trabalho prévio de estudo do material existente sobre os entrevistados e as suas empresas. Iniciaram-se as leituras que serviram de referências teóricas a todo o processo de recolha de dados. Para aceder à informação sobre empresas potencialmente interessantes, começou-se, desde logo, através de publicações sobre estudos elaborados sobre as práticas de formação nas empresas, por efectuar um conjunto de leituras. Com as entrevistas exploratórias não se tratava de reunir informações muito precisas e definidas em todas as empresas, mas, antes, pôr em evidência os aspectos importantes do problema em cada uma das empresas e para cada um dos entrevistados.

### **2.7.1. Critérios para a selecção dos casos**

Depois do trabalho exploratório realizado em que se entrevistaram os directores ou responsáveis de formação de 26 grandes empresas<sup>68</sup> multinacionais, nacionais públicas e nacionais privadas, cuja lista inicial se apresenta no Apêndice 2, da análise de conteúdo realizada (Apêndice 3) e os relatórios elaborados sobre cada entrevista (Apêndice 4), foram seleccionadas três empresas multinacionais para a continuidade do estudo (o estudo exploratório deu origem a um relatório que se apresenta no Apêndice 5). Para a selecção destas

---

<sup>68</sup> Seguiu-se a definição do Código do Trabalho em que se considera uma grande empresa a que empregar mais de 200 trabalhadores. Excepção feita a duas empresas: A Empresa 3 porque na altura da entrevista tinha havido uma recente diminuição dos colectivos (em princípio, temporária); e a Empresa 20 por ser uma empresa que apesar de ter os seus 130 trabalhadores, tem um volume de negócios considerável e, principalmente, pela expansão e crescimento, e por ser considerada um caso de êxito e de empreendedorismo do seu fundador (Prémio Pessoa 2006).

empresas teve-se em conta, para além da diversidade de práticas encontradas aquando do trabalho exploratório, a variedade de sectores de actividade e a facilidade geográfica. Assim, as empresas seleccionadas foram:

- A Allianz, no sector dos serviços, situada em Lisboa;
- A Efacec, no sector da Indústria e Serviços, situada em Carnaxide;
- A Renault Retail Group (RRG) no sector do Comércio, a operar em Lisboa.

Quanto aos motivos que estiveram na origem da escolha da Allianz para fazer parte do estudo, eles prendem-se, desde logo, pelo interesse que, desde o início, nos suscitou em aprofundar a investigação sobre os seus processos formativos por estes parecerem apresentar uma forte articulação com a prática e, acima de tudo, pela existência de actividades e eventos para os trabalhadores que se revestem de uma dimensão educativa. Para além destes, o interesse adveio igualmente dos seguintes factos:

- Por ser uma organização que nas práticas de formação contempla contextos de formação variados, nomeadamente, de formação a distância e práticas de aprendizagem informal e não-formal;
- Por ser uma empresa com uma tradição de desenvolver acções de promoção do desenvolvimento pessoal e social, nomeadamente, através de um elevado número de práticas de responsabilidade social que, por política, não são tornadas públicas ou divulgadas de modo explícito;
- Por ser uma empresa cuja área de Formação se encontra não totalmente centralizada na Direcção de Pessoas mas porque é internamente partilhada com uma Direcção de Vendas e Marketing;
- A existência de um conjunto de informação estruturada como a existência de normas internas sobre a política e prática de formação, pelo facto de a empresa ser certificada;
- Por fim, por ser uma empresa que desde o início do trabalho exploratório se prontificou a colaborar.

Relativamente aos motivos que estiveram na origem da escolha da Efacec para fazer parte do estudo, eles relacionam-se com o interesse que, desde o início, nos suscitou em aprofundar a investigação sobre os seus processos formativos por estes parecerem apresentar uma forte articulação com a prática e, acima de tudo, pelo facto de existirem eventos de apelo à participação e à criatividade dos trabalhadores. Não fomos também alheios ao facto de se tratar

de uma empresa de origem portuguesa que com as suas apostas no mercado internacional, tem conseguido implantar-se por todo o mundo. Para além destes, o interesse adveio igualmente dos seguintes factos:

- Por ser uma empresa a implementar um processo de mudança cultural fruto do seu alargamento e internacionalização e pelo interesse suscitado sobre as práticas de implicação, de formação e de desenvolvimento que tal processo suporia;
- Por ser uma organização na qual é recorrente a utilização de Equipas de Projecto inseridas em diferentes contextos propiciadores de aprendizagem informal e não-formal;
- Por ser uma organização que na sua estrutura de “recursos humanos” possui um elevado número de trabalhadores com formação superior, mas também núcleos fabris de operários donde decorre um interesse suscitado por uma eventual conflitualidade na gestão das suas práticas e políticas de formação;
- O facto de a Efacec ser uma empresa Acreditada, no âmbito da DGERT, como entidade formadora;
- Por fim, por ser uma empresa de origem portuguesa e por toda a projecção internacional que tem;

Finalmente, os motivos que estiveram na origem da escolha da RRG para fazer parte do estudo, prendem-se, acima de tudo, pelo interesse que, desde o início, nos suscitou em aprofundar a investigação sobre os seus processos formativos por estes apresentarem uma forte articulação com a prática e, pelo facto de na sua organização do trabalho, existirem dinâmicas habituais de envolvimento dos trabalhadores em processos que se revestem, pelas suas particularidades, de um carácter formativo. Para além destes, o interesse adveio igualmente dos seguintes factos:

- Por ser uma organização que nas suas práticas de formação integra quer a formação que decorre em contexto de trabalho, quer as práticas de formação em alternância e “em cascata”;
- Por ser uma empresa que em termos de formação trabalha em proximidade com uma empresa do grupo, o antigo Instituto de Formação Renault (IFR), actualmente designado Instituto de Formação Automóvel (IFA) e em que ampliava (aquando do início do estudo) a oferta a todas as empresas do sector automóvel, quer em parceria com associações patronais quer com universidades;

- O facto de a RRG ter de reportar toda a informação de formação à sede da empresa em França, o que suscitou o interesse em conhecer a exigências da mesma e o grau de autonomia que existe nesta subsidiária em Portugal;
- Por ser uma empresa com uma enorme tradição na participação de trabalhos académicos. Para além do publicado em Espanha, através do estudo CEOE<sup>69</sup> em que se refere às práticas da empresa em Espanha, em Portugal existem outros estudos<sup>70</sup> realizados na Renault Portuguesa, esta dedicada à indústria automóvel (em Portugal, Cacia com a fabricação de órgãos mecânicos e Setúbal, com a montagem);
- Por fim, por ser uma empresa que desde o início do trabalho exploratório se prontificou a colaborar.

### **2.7.2. O protocolo da pesquisa**

A realização do trabalho de campo começou com a celebração de um protocolo de estudo de caso com cada uma das empresas visadas no estudo. Para a elaboração do protocolo a seguir, baseámo-nos na metodologia de trabalho de pesquisa em empresas, de Granier (2001). De acordo com esta metodologia, o diagnóstico deve anteceder sempre a acção, pelo que foram efectuadas diligências junto dos interlocutores das empresas, com o objectivo de proceder à elaboração do protocolo. O autor propõe que se considerem as quatro etapas seguintes (p.88):

- *A tomada prévia de informações:* Permitted definir a orientação a dar à pesquisa. Com base no estudo exploratório e também através de algumas conversas prévias com os nossos interlocutores das empresas, colocaram-se hipóteses de trabalho e foi-se definindo a problemática. Foi nesta fase que se definiu a melhor forma de recolher o material, se através de entrevistas individuais ou de grupo, se da observação de situações, ou através de questionário. Nesta fase, analisaram-se alguns documentos de trabalho das empresas e estudos realizados internamente. De acordo com Granier (2001, p.88) a apresentação das hipóteses e a definição de método constituem suportes de ajustamento entre a organização e o investigador.
- *Definição do modo de recolha do material:* Nas conversas prévias, na empresa, manifestou-se o interesse em realizar entrevistas e observação, para além da análise

<sup>69</sup> Confederación Española de Organizaciones Empresariales (2003)

<sup>70</sup> Tese Mestrado Serôdio, Idália (ISCTE, 2004) e MOURA, Rui (Coord.) (2001). *Evolução das Políticas de Formação nas Empresas*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação profissional. Col. Estudos e Análises, N° 24.

documental. O papel de observador da vida da organização e a recolha de informações pelo contacto directo com os actores foi, desde sempre, uma intenção para a intervenção. Se é certo que pela entrevista, os indivíduos forneceriam informações verbais, também as informações não verbais seriam percebidas através da observação. Os indivíduos foram previamente informados por via hierárquica e cada entrevista começou por uma informação geral sobre a investigação em curso, os objectivos, a garantia de confidencialidade, a metodologia e a restituição dos resultados. À medida que decorreu a pesquisa, houve necessidade de reformular ou reorientar o protocolo inicial porque se descobriu uma outra dimensão do problema ou porque surgiu um elemento fundamental na problemática que não havia sido considerado à partida;

- *A produção do diagnóstico:* Sabemos que a interpretação sociológica do material recolhido não constitui uma verdade nem um sistema interpretativo fechado. Por mais que ela se baseie em dados objectivos ou quantitativos, não revela a realidade. “*La stabilisation des constats d’enquête fait l’objet d’un travail, souvent long, d’objectivation*”(Granier, 2001, p.90). Há, então, que realizar um debate crítico, confrontando com dados os actores que entrevistaram, uma vez que toda a análise dos dados se baseia na semântica e por isso, no sentido que os entrevistados dão ao seu discurso e à sua acção;
- *A formalização do diagnóstico:* Foi proposta a formalização dos resultados num relatório e na interpretação dos dados o que poderia levar a uma apresentação oral na empresa. O documento articulava os dados recolhidos com a sua interpretação. Promover-se-ia então uma “transparência” sobre o decurso da investigação, e os interlocutores seriam convidados a distanciar-se dos seus papéis sociais para adoptar um outro olhar sobre a sua própria realidade (Granier, 2001, p.91).

O protocolo elaborado (Apêndice 6) contém as seguintes informações: designação do projecto, investigador, orientador, objectivos, questões da investigação, fontes de informação a usar, dados sobre as entrevistas e entrevistados, estrutura das entrevistas, informação sobre a observação e análise documental, relatório do estudo de caso a elaborar e a entregar na empresa, e um cronograma das actividades a realizar. Elaborado e proposto a cada empresa, o protocolo resultou na execução das seguintes actividades:

- Realização de entrevistas de verificação, alargadas a chefias, trabalhadores participantes em formação e técnicos de RH/Formação;
- Tratamento dos dados e transcrição das entrevistas;
- Sessões com os DRH para percepção das expectativas perante a formação;
- Criação de grelhas de análise de conteúdo e realização da análise das entrevistas;
- Reuniões nas empresas e contacto com realidade;
- Análise de documentos;
- Ajuste e estratégias de avaliação do projecto;

### ***2.7.3. Processo e procedimentos para a recolha de dados***

O processo de recolha de dados iniciou-se com as entrevistas exploratórias ao DRH e ou responsáveis de formação das grandes empresas. No âmbito do estudo de caso, realizaram-se depois entrevistas presenciais semi-estruturadas junto dos responsáveis pela área de formação. Com o objectivo de comparar as respostas, fizeram-se entrevistas a diferentes informantes da mesma organização. Como as entrevistas, por si só, não fornecem dados sobre a acção concreta do objecto a estudar, porque “o que as pessoas afirmam sobre as suas práticas não é suficiente para revelar as lógicas que as subentendem” (Ruquoy, 2005, p.88), foram igualmente usadas a observação com registo sistemático de notas e a análise documental. De acordo com o mesmo autor, se o objectivo é conhecer as práticas, é importante conhecer o modo como subjectivamente elas são valorizadas, mas, devem considerar-se também as relações sociais que tenham efeitos independentes da consciência dos actores. Assim, como forma de verificar as afirmações dos entrevistados, recorreu-se à observação e à análise de documentos. Em todas as fases do trabalho de campo e à medida que iam decorrendo as entrevistas, fomos sempre mantendo um contacto com o interlocutor, normalmente o responsável de RH ou de formação, no sentido de o manter informado sobre a forma como decorriam os trabalhos. Parece-nos que este aspecto é fundamental para manter uma boa relação e aceitação por parte de todos.

### 2.7.3.1. **As Entrevistas. Problemas e estratégias. Registo e condução**

A utilização da entrevista como método de recolha de dados prende-se com o facto de que muitos aspectos do objecto de estudo não são ainda conhecidos. Como já referido aquando do *estado do problema*, os estudos anteriormente realizados em Portugal, ou se referem a aspectos quantitativos da formação, ou não tanto a uma caracterização de diferentes tipos e contextos de formação que importa agora obter. Trata-se de recolher um conjunto de dados próprios num grupo de organizações com formas específicas de conceber e organizar a formação. Neste sentido, a entrevista é particularmente importante neste estudo já que, através do inquérito, há aspectos que não se conseguiriam medir (OCDE, 1997), como algumas formas de organização da formação, algumas características da empresa, ou o volume e tipo de formação informal.

A entrevista é uma conversação, *uma arte* de fazer perguntas (Fontana e Frey, 1994; Ruquoy, 2005) e, simultaneamente, de ouvir. Trata-se de um método amplamente usado em ciências sociais mas que apresenta, normalmente, dificuldades na sua aplicação. Ruquoy (2005) alerta para que o investigador tenha presente uma série de aspectos, como garantia da utilização correcta do uso da entrevista:

- O indivíduo é interrogado enquanto representante de um grupo social;
- Aquilo que é dito pelo indivíduo, presta informações, em primeiro lugar, sobre o pensamento da pessoa que fala e, depois, sobre a realidade que é objecto do discurso;
- Ao colocar dois indivíduos frente a frente, com toda a subjectividade inerente, não se pode garantir que numa nova situação de interacção, se recolham idênticas informações.

Podem utilizar-se entrevistas “estruturadas”, “semi-estruturadas” ou “não estruturadas” (Fontana e Frey, 1994) ou, adoptando a designações de Ruquoy (2005), “directivas”, “semi-directivas” ou “não directivas”. A entrevista *estruturada* ou *directiva* é aquela que se refere a uma situação na qual um entrevistador pergunta a cada respondente uma série de questões predefinidas num conjunto limitado de categorias de resposta. Realiza-se, normalmente, com base num questionário em que se aplicam as mesmas questões a todas as pessoas interrogadas. Esperam-se respostas curtas, independentemente do tipo de perguntas. A entrevista *não estruturada* ou *não directiva* fornece uma maior quantidade de informação dado que se pretende que o entrevistado explore um tema geral. No entanto, o investigador tem que

ter muito cuidado para não se deixar envolver nas respostas do interlocutor, e não deixar que os seus sentimentos pessoais possam, de alguma forma, influenciar o curso normal da entrevista. Nestas entrevistas, o objectivo é captar dados e informações, sem que existam categorias de resposta predefinidas, para que se compreenda o comportamento dos interlocutores. As questões para a entrevista basearam-se nas seguintes referências e fontes:

- Referências documentais a utilizar, sobre a formação contínua em Portugal: Com o objectivo de enquadrar o estudo, utilizaram-se alguns documentos de referência em matéria de formação em Portugal, tais como o Plano nacional de Emprego, o Acordo nacional de Emprego e Formação do Conselho Económico e Social, legislação e normas existentes no âmbito do Sistema Nacional de Formação Profissional (o Estado, os empregadores e suas associações, as associações sindicais, os promotores de formação e as entidades formadoras)<sup>71</sup>, os estudos do MTSS (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social), do INOFOR/IQF, do IEF, das Câmaras de Comércio, pareceres do Conselho Económico e Social, Estudos Sectoriais, entre outros.
- Para a realização das entrevistas, partiu-se do trabalho prévio realizado, onde foram já identificadas pistas para a investigação e um conjunto de tendências e “boas práticas” foram conhecidas. A partir das entrevistas exploratórias, seleccionaram-se alguns casos para as entrevistas de verificação e a serem estudados no trabalho empírico.

As entrevistas realizaram-se após uma primeira reunião com os responsáveis pela área de formação, onde se definiram as pessoas a entrevistar. Após a entrega do protocolo de estudo de caso e da declaração do orientador sobre o propósito do estudo, definiram-se, na mesma reunião, alguns procedimentos de parte a parte para a marcação e realização das entrevistas e entregaram-se os três diferentes guiões que serviram de base à condução das entrevistas. As entrevistas foram marcadas pelos responsáveis de formação e foi através de e-mail ou de telefone que foram confirmadas. No início de cada entrevista estabeleceram-se os objectivos do estudo, pediu-se autorização para gravar a entrevista e definiu-se que a transcrição da entrevista seria enviada aos entrevistados poucos dias depois, pelo que a todos foi pedido o *e-mail* pessoal de cada um. No *e-mail* enviado com a entrevista transcrita, era solicitado aos entrevistados que revissem o texto e que poderiam acrescentar ou alterar alguma parte do texto.

Quanto à selecção dos entrevistados, para além dos técnicos de RH e participantes em formação, definiu-se, desde logo, que se pretendiam entrevistar directores e responsáveis de

---

<sup>71</sup> Anteprojecto da Proposta de Lei da Formação profissional



departamento com dois objectivos: primeiro, para que revelassem a sua perspectiva sobre a formação da empresa e os efeitos que a mesma tem sobre os trabalhadores que constituem as suas equipas de trabalho; um segundo objectivo prendeu-se com o facto de se pretenderem identificar práticas de formação levadas a cabo no seio das direcções e departamentos. Na selecção das fontes informantes, teve-se ainda em conta um critério de *diversidade* como forma de garantir a heterogeneidade dos sujeitos. O objectivo era assegurar a presença da *diversificação externa e interna* dos sujeitos (Guerra, 2006). Sendo o objectivo da investigação o estudo das políticas e práticas de formação, pretendia-se representar as expectativas dos indivíduos com diferentes papéis na empresa (diversificação externa). Por outro lado, podendo estar a formação organizada a partir de diferentes departamentos da empresa, procurou-se a maior diversidade entre o grupo de pessoas envolvidas na formação (diversificação interna).

Aquando do estudo exploratório, antes de cada uma das entrevistas, houve todo um trabalho prévio de estudo do material existente sobre os entrevistados e as suas empresas. Deu-se especial atenção à linguagem usada no seio da organização, procurando estabelecer-se um vocabulário comum a ser usado na elaboração das questões da entrevista. Recorreu-se à utilização de bibliografia, de dicionários e de *Internet* para pesquisa e melhor compreensão de termos usados pelos entrevistados. Foi anotada a nossa opinião e os pontos principais da entrevista. Depois, remetemos o relatório ao entrevistado para validar as informações. Em cada relatório houve a preocupação de fazer destacar as “boas práticas”, na identificação e problemas e variáveis relevantes. Ainda que se pudesse não se estar de acordo com a perspectiva dos entrevistados, foram anotadas as questões a problematizar, no sentido de dar pistas de investigação. Houve, igualmente, a preocupação de referir os aspectos positivos relativamente ao processo e à forma como decorreu a entrevista e alguns outros aspectos observados relativamente ao entrevistado.

No decurso das entrevistas foram usados os meios naturais de se registar uma entrevista: as anotações e o gravador. Para tal, foi solicitada a permissão para gravar as entrevistas, o que também já constava do texto previamente enviado por e-mail aos entrevistados. Num terceiro momento, transcreveram-se as entrevistas e procedeu-se, sistematicamente, até ao dia seguinte, à elaboração do relatório. A preocupação em anotar todos os detalhes esteve sempre presente. No relatório foi anotada a nossa opinião e os pontos principais da entrevista. Posteriormente, depois de transcrita a entrevista, remetemos o relatório ao entrevistado para autenticar as informações. Num contacto telefónico, quer directamente com os directores de recursos humanos (DRH) ou responsáveis de formação (RF), quer através de outros contactos, quadros das empresas, era adiantado o âmbito do estudo e feito o pedido de

colaboração para a realização das entrevistas. De imediato era solicitado que facultassem o endereço de e-mail para que fosse enviado um texto a formalizar o pedido de colaboração, onde se explicitavam os objectivos e uma lista de assuntos a serem abordados na entrevista. Neste texto era também solicitada a autorização para gravar a entrevista para que se facilitar a colheita de dados uma vez que as mesmas seriam transcritas. Salvaguardava-se a confidencialidade da empresa e do entrevistado. Referia-se ainda que tratando-se de um trabalho académico, os dados seriam usados apenas para investigação. Enviado o *e-mail*, acordou-se *a posteriori* uma data e hora para a realização da entrevista. Depois de formalizado o pedido de colaboração, procedeu-se à marcação das entrevistas. Como já referido, com estas entrevistas pretendia-se clarificar a pertinência de uma série de questões inicialmente formuladas mas também levantar outras que anteriormente não se tinham colocado, agora fruto das experiências e práticas vigentes em cada empresa e das perspectivas dos diferentes interlocutores. Antecipadamente, havia-se iniciado um conjunto de leituras que ajudaram a definir as perguntas de partida que se traduziram por um grupo de questões para entrevistas, como já referido, pouco directivas. Aquando das entrevistas, definiu-se com os entrevistados se, aquando da elaboração do relatório, se deveria manter o anonimato ou se o mesmo poderia ser revelado. Depois de transcrita a entrevista e realizado o relatório, foi enviada por e-mail aos entrevistados a transcrição da entrevista e o conteúdo do relatório, para que validassem a informação neles contida.

Estas entrevistas seguiram, em princípio, as perguntas definidas no guião utilizado. Foram construídos três guiões, um para os responsáveis, técnicos de formação, e formadores, outro para os participantes nas acções, outro para os directores e responsáveis de departamento (Apêndice 7). No entanto, dada a diversidade de funções dos entrevistados e o carácter e objectivo das entrevistas, em muitos casos, colocaram-se questões que não constavam dos guiões e, por outro lado, os entrevistados abordavam assuntos que nos pareceram interessantes e muito reveladores pelo que foram colocadas algumas perguntas sobre essas situações por eles abordadas. No final de cada entrevistada, foi sempre perguntado aos entrevistados se haveria alguma questão importante que não lhes tivesse sido colocada e que eles considerassem importante abordar. A duração de cada entrevista foi variável tendo-se situado entre os 30 minutos e a 1 hora, sendo que em vários casos, este tempo foi condicionado pelos próprios ou pelos responsáveis de RH/ formação.

Dependendo das limitações de tempo para cada entrevista e do seguimento do guião definido à partida, que como já se referiu, nem sempre foi possível seguir rigorosamente, as questões foram colocadas no sentido de compreender os seguintes aspectos:

- Percepção sobre a política de formação
- Percepção sobre diagnóstico, execução, avaliação das práticas de formação
- Descrição do nível de participação no desenvolvimento da formação
- Descrição de outras situações com carácter formativo
- Descrição de formação ou eventos organizados na própria área
- Descrição de formação para o desenvolvimento pessoal

As questões caracterizaram-se por uma grande abertura para que possibilitassem a maior informação possível e permitissem tanto explorar aspectos importantes e centrais da formação nas empresas, como encontrar ideias e novas pistas de trabalho. Para a formulação das perguntas houve ainda o cuidado de alargar perspectivas teóricas e de, eventualmente, romper com ideias pré-concebidas. Tentámos utilizar termos vagos, gerais, sempre que possível, em aberto, para não influenciar as respostas. Deu-se especial atenção à linguagem usada no seio da organização, procurando estabelecer-se um vocabulário comum a ser usado na elaboração das questões da entrevista. Assim, o número de perguntas era, à partida, reduzido, tendo-se optado por tratar as questões de acordo com o curso da conversa. O objectivo foi que o entrevistado não se sentisse pressionado a ter de responder a uma quantidade de perguntas. Pretendia-se que o interlocutor expressasse de forma livre e aberta, todas as suas percepções, atitudes e experiências face à formação contínua nas grandes empresas. Tal como refere Quivy e Campenhoudt (1992, p.68), “trata-se, portanto, de abrir o espírito, de ouvir, e não de por perguntas precisas, de descobrir novas maneiras de por o problema, e não de testar a validade dos nossos próprios esquemas”. Na formulação das perguntas houve ainda o cuidado de utilizar termos vagos, gerais, sempre que possível, em aberto para não influenciar as respostas. Por exemplo, falava-se de actividades de formação e não de cursos de formação. Assim, deixava-se desde logo claro que as actividades podem ir muito para além dos cursos e era uma forma de os entrevistados incluírem o que considerassem.

As entrevistas foram toas transcritas e da sua análise, há que reflectir acerca de algumas percepções que tivemos e de opções que tomámos:

- Surgiram dúvidas sobre até que ponto é que algumas actividades de comunicação e informação se podem qualificar como sendo formativas. A questão é saber onde começa e acaba a formação, a comunicação, a informação ou a aprendizagem. Existem muitas outras actividades e estratégias, para além da formação que têm um carácter formativo e que conduzem à aprendizagem, talvez até mais do que alguns cursos;

- Mantiveram-se os termos, a linguagem, as expressões e com isso também as expressões idiomáticas usadas pelos entrevistados, na análise das entrevistas;
- Considerou-se que importa problematizar as questões, identificando os aspectos positivos e os negativos do ponto de vista dos entrevistados;
- Em todas as entrevistas, mesmo naquelas em que os conteúdos pudessem parecer ser menos ricos à partida, tentámos identificar questões a problematizar o que, de facto, se conseguiu. Mesmo das empresas que em termos de formação têm fracas políticas e práticas como é o caso da Empresa 17 (estudo exploratório), foi possível extrair um conjunto de problemas relativos à formação co-financiada que não tendo realizado esta entrevista, não se teria identificado;
- Os termos técnicos usados pelos entrevistados podem, nem sempre, querer designar o mesmo ou estar correctamente usados. É o caso das expressões *formação on-the-Job* e *formação no posto de trabalho* que, para muitos significará o mesmo mas, na realidade, pode ocorrer de formas distintas. Assim, haverá que clarificar e distinguir os termos *on-the-Job*, *sur le tas/ in plant training* e *formação no posto de trabalho*;
- Aquando da elaboração do relatório e depois de transcrita a entrevista, tentou sempre pesquisar-se sobre os termos técnicos e/ou metodologias usadas, em termos de desenvolvimento dos RH. Essa pesquisa traduz-se nas notas de rodapé constantes em cada relatório;
- Muitas das opiniões reflectirão o ponto de vista dos entrevistados e não corresponderão às práticas instituídas. No entanto, todas as respostas foram consideradas, tendo em conta que ainda que possam não se verificar, são a opinião dos entrevistados enquanto especialistas da área;
- Muitas das entrevistas começaram com um entrevistado distante, pouco à-vontade, com respostas curtas e, paulatinamente, foi ganhando confiança e parte da entrevista decorreu e terminou de forma aberta (Empresa 17, Empresa 16, Empresa 22, Empresa 8). Num caso, a entrevista começou e terminou com uma entrevistada menos trabalhadora (Empresa 9) pelo que o conteúdo é escasso;
- Na maior parte das entrevistas tivemos a sensação, em algum momento, de que os entrevistados estavam eles próprios a reflectir, a pesar alto, muitas vezes, seria a primeira vez que estavam a pensar em tais questões que se lhes colocavam. Isso nota-se por 2 motivos: a) perguntam-nos a opinião; b) referem que estão a pensar fazer; c) pedem *feed-back* do estudo; d) referem que “pelo menos é a minha opinião (Empresa 7); e) algumas contradições no discurso (Empresa 12 em relação a tendências futuras);

- Muitos dos entrevistados referiram-se largamente a problemáticas do negócio e embora isso não nos interessasse directamente, era importante para contextualizar e compreender as posições e opções tomadas pelas empresas.

Com objectivo de *ganhar* o interlocutor, sentiu-se a necessidade de atender a alguns aspectos de estratégia e de cuidados a observar:

- Nos primeiros contactos, revelava-se o interesse da pesquisa, a utilização a dar-lhe, o enquadramento no projecto FAP, e justificava-se o motivo da escolha da entidade para o pedido de colaboração;
- Antes de iniciar a entrevista, recordava-se o interlocutor dos objectivos da investigação, do quadro institucional, da forma como se chegou até ao entrevistado, a duração, o papel do investigador que não omite opiniões, mas escuta e questiona (Ruquoy, 2005);
- Além de se escutar o interlocutor, tentou-se estar atento a reacções suscitadas pela própria presença do investigador. Tais percepções, tal como outras relacionadas com expressões emocionais que foram percebidas, foram identificadas;
- Tentou-se utilizar o vocabulário do entrevistado, mais do que o vocabulário e os termos do guião ou do corpo teórico;
- Acentuou-se ora o papel de investigadora ora o de profissional da formação. Atendendo a que nesta pesquisa a investigadora possui uma dupla identidade ligada ao seu trabalho, por um lado, e ao seu papel de estudante, por outro, dependendo do perfil do interlocutor, acentuou-se mais uma pertença ou outra;
- Num ponto anterior, houve já referência à necessidade de o investigador não se deixar influenciar e, romper com ideias pré-concebidas. Pelo facto de a investigadora ser profissional da área, houve particular atenção com este aspecto. O facto de se trabalhar no dia-a-dia na implementação das políticas, de criar e aplicar práticas e metodologias de formação, facilmente haveria a tentação de entrar em diálogo com o interlocutor, tomando posição sobre algumas opiniões do entrevistado;
- Houve o cuidado de, no decurso de toda a conversa, ir reformulando as palavras e ideias do entrevistado. O objectivo era o de clarificar ou resumir alguns aspectos, certificar que as ideias foram bem compreendidas, mostrar interesse e atenção pelo que dizia o interlocutor, mas também contribuir para que o entrevistado aprofundasse algumas ideias;
- No fim da entrevista, perguntava-se ao interlocutor se queria acrescentar algum dado importante, e se estaria disposto a continuar a colaborar na prossecução do estudo;

- Fazer comentários sobre o que disse e não exactamente sempre perguntas, de forma a dar um tom mais de conversa e que o entrevistado se sentisse mais à vontade para continuar a conversa;
- Confrontar o entrevistado com perguntas, dados, situações, sobre questões da organização;
- Usados termos, expressões e linguagem do sector da empresa;
- Em algumas perguntas – como aquela em que se pergunta sobre situações que têm um carácter formativo – depois da pergunta, dava um exemplo ou detalhava a questão para facilitar a resposta e para dar tempo ao entrevistado de pensar em algumas dessas práticas dado que a associação de determinadas situações com carácter formativo a formação, pode não ser imediata;
- Outra questão ou problema é o facto de apesar de terem sido construídos 3 diferentes guiões, houve, ainda assim, entrevistados que pelas suas características de diferenciação (por exemplo, director do IFA) colocaram-se questões diferentes e não constantes no guião. A base e os temas eram os mesmos mas houve casos em que fazia sentido colocar diferentes perguntas.

As entrevistas revestiram-se de uma enorme riqueza em termos de conteúdos, porquanto abriram pistas e novos pontos de vista foram encontrados. Também de um elevado interesse e gratificação pessoal, pelos contactos que permitiram estabelecer e pelo enriquecimento proporcionado, através dos diálogos mantidos com os vários entrevistados e informantes. Embora tendo como base uma lista de tópicos, as questões colocadas eram pouco estruturadas, tendo havido, no entanto, algumas que foram sempre colocadas. Por exemplo, a pergunta relacionada com o *balanço social*, apesar de directa, pretendia recolher informação mais vasta e, a partir das respostas, perceber se toda a formação (cursos e outras situações menos formais ou fora de contexto de sala) que consta no balanço das empresas é a que efectivamente é realizada e, ao mesmo tempo, perceber se os DRH admitem que existem outros departamentos a organizar formação.

O trabalho desenvolvido depois de cada entrevista obedeceu a uma sequência de tarefas em paralelo, que a seguir se enumeram pela ordem em que foram realizadas:

- 1º) Preenchimento da grelha de Observação/ Diário de bordo
- 2º) Transcrição da entrevista
- 3º) Descrição das frases importantes com as evidências a solicitar

- 4º) Relatório de estudo de caso – algumas notas
- 5º) Envio da entrevista transcrita para validação
- 6º) Análise de conteúdo

Após a realização de cada uma das entrevistas, houve também a preocupação de a transcrição ser efectuada o mais rapidamente possível e enviada depois por *e-mail* para cada um dos entrevistados. A maior parte dos entrevistados deu retorno, informando se concordava com o conteúdo do texto ou, em alguns casos, quiseram sugerir alterações. O número de entrevistas realizadas foi definido no decorrer do trabalho empírico e optou-se por não realizar mais entrevistas quando se verificou uma *saturação empírica* (Guerra, 2006), em que os dados que estavam a ser recolhidos não traziam nada de novo e começavam a repetir-se.

Na Allianz foram realizadas, no total, doze entrevistas, como se descreve no Quadro 3. Apresentam-se as entrevistas transcritas (Apêndice 8) que deram origem à análise de conteúdo.

**Quadro 3:** Entrevistas realizadas na Allianz

Informantes		Departamento/ Funções	Data	Código
Pessoas envolvidas na organização da formação/ DP	Técnicos RH	Planeamento e Des. Organizacional	20-11-08	FALZ06
	Formadores	Planeamento e Des. Organizacional	17-12-08	FALZ09
Pessoas envolvidas na organização da formação/ Outras áreas	Chefias/ Responsáveis	MKT Canal	17-10-08	DALZ01
		Gerente da Delegação	03-11-08	DALZ03
		Director	21-11-08	DALZ07
		Director	16-01-09	DALZ12
	Formadores	Técnico de Vendas	17-10-08	FALZ02
		Dinamizador comercial	17-12-08	FALZ10
		Dinamizador comercial	17-12-08	FALZ11
	Público-alvo	Técnico Comercial e Front-Office	03-11-08	PALZ04
		Secretária de direcção/ voluntária	07-11-08	PALZ05
		Agente de seguros - externo à empresa	05-12-08	PALZ08

Fonte: Elaboração própria (2008)

Na Efacec foram realizadas, no total, oito entrevistas, como se descreve no Quadro 4. Apresentam-se as entrevistas transcritas (Apêndice 9) que deram origem à análise de conteúdo.

**Quadro 4:** Entrevistas realizadas na Efacec

Informantes		Departamento/ Funções	Data	Código
Pessoas envolvidas na organização da formação/ área RH	Técnicos RH	DRH	15-12-2008	FEFA03
	Formadores	DRH - Formadora	15-12-2008	FEFA03
Pessoas envolvidas na organização da formação/ Outras áreas	Chefias/ Responsáveis	Engº Unidade Geração de Energia	10-12-2008	DEFA02
		Direcção da Inovação	31-1-2009	DEFA08
Destinatários da formação	Chefias	Engº Dir. Sistemas de Energia	18-12-2008	DEFA04
	Público-alvo	Engº Div. Transportes	9-12-2008	PEFA01
		Técnico Manutenção	27-01-2009	PEFA05
		Técnico Manutenção	27-01-2009	PEFA06
		Engº Manutenção	27-01-2009	PEFA07

Fonte: Elaboração própria (2009)

Na Renault foram realizadas, no total, doze entrevistas, como se descreve no Quadro 5. Apresentam-se as entrevistas transcritas (Apêndice 10) que deram origem à análise de conteúdo.

**Quadro 5:** Entrevistas realizadas na Renault

Informantes		Departamento/ Funções	Data	Código
Pessoas envolvidas na organização da formação/ área RH	Técnicos RH	Responsável de formação	17-01-2009	FREN06
	Formadores	Responsável de formação - IFA	10-03-2009	FREN07
Pessoas envolvidas na organização da formação/ Outras áreas	Chefias/ Responsáveis	Chefe Serviços Técnicos de filial	15-12-2008	DREN01
		Director de filial	16-12-2008	DREN02
		Chefe de vendas de filial	18-12-2008	DREN05
	Público-alvo	Mecânico (Cotech 1)	18-12-2008	PREN03
		Mecânico (Cotech 2)	18-12-2008	PREN04

Fonte: Elaboração própria (2009)

### 2.7.3.2. Observação no terreno. Problemas e estratégias. Registo e condução

A observação é a contemplação de um fenómeno tal como efectivamente ocorre pelo que ao observar, deve permitir-se que o fenómeno se apresente tal como é e não como o investigador o vê. Em princípio, o observador não o deveria alterar ou nele intervir, pois, modificaria os resultados. Desde que o fenómeno seja repetido em sucessivas e diferentes



observações, o investigador passa a fazer a sua análise detalhada, quanto aos factores que o geram, o estimulam, alteram ou orientam para a sua finalidade. Inspirando-se no paradigma qualitativo, a observação apoia-se numa epistemologia subjectivista que valoriza o papel do investigador enquanto construtor do conhecimento. Contudo, ao entrar no mundo dos sujeitos e apesar de o investigador dever assumir uma postura de constante questionamento em relação aos fenómenos, poderá não conseguir ter um distanciamento necessário que garanta a total *objectividade* face ao observado, pelo que o conhecimento resultante será necessariamente parcial e representando a perspectiva do investigador. A concepção que possui do mundo e dos fenómenos e bem assim os valores e as suas motivações pessoais poderão prejudicar o rigor e a objectividade indispensáveis em investigação científica. Por outro lado, também a presença do investigador e o facto de ser simultaneamente observador e observado, poderá, por si, condicionar a resposta ou a acção dos sujeitos. Com vista à *objectividade*, o investigador tem de garantir que planeou e exerceu controlo sobre o seu trabalho de modo a evitar interferências nos dados encontrados. Segundo Kirk e Miller (1986) a *objectividade* pressupõe o risco de se ser refutado já que aquilo que é considerado “verdade” num dado momento, é construído a partir da interacção com o mundo empírico e também pelo consenso de um grupo de investigadores sobre essa construção.

Por outro lado, a *neutralidade* do investigador representa isenção e imparcialidade. A dificuldade de o investigador se colocar numa posição de neutralidade, não significa que a objectividade não seja importante. O problema é que uma suposta imparcialidade pode esconder interesses políticos ou outros e assim a *neutralidade* ficar comprometida, o que é incompatível com o conhecimento científico.

A preocupação por uma observação constante e rigorosa e de o investigador não se deixar envolver emocionalmente com os grupos que está a estudar, esteve presente no estudo empírico quer aquando das situações de observação, de escuta ou de questionamento, quer mesmo nas entrevistas, já que este momento foi usado, igualmente, como observação. Fomos ao encontro do entrevistado, no sentido de captar a percepção que tem acerca das questões colocadas, e tentámos, em todo o momento e na medida do possível, não alterar o seu meio habitual. A presença no terreno é muito importante na medida em que permite fazer ressaltar as contradições que possam existir entre as interpretações do investigador e as da população-alvo (Lessard-Hébert et al., 2005, p.75).

Para a análise no terreno foi elaborada uma grelha de observação das actividades de trabalho quer estivessem relacionadas com a actividade normal relativa à formação e desenvolvimento, quer estivessem relacionadas com o próprio acto produtivo. As observações

realizadas foram, assim, de vária ordem. De acções de formação em sala, a acções de formação no posto de trabalho, à observação de reuniões de trabalho, todas se revestiram de elevado interesse porquanto contribuíram para confirmar algumas afirmações e também para confrontar os entrevistados com as mesmas. Os registos de observação foram realizados tendo como base a proposta de Evertson e Green (1986):

- *Descrição de um acontecimento crítico*
- *Descrição pormenorizada de comportamentos que se produzem no decurso de um determinado tempo*
- *Redacção de um texto pessoal (no diário de bordo) descrevendo a percepção que o investigador tem dos acontecimentos em função do seu quadro de referência teórico, das suas questões, das suas dúvidas e do desenrolar da investigação*
- *As notas do trabalho de campo que descrevem o que foi visto, ouvido, vivido e pensado pelo investigador na sequência de uma observação*

À semelhança do que ocorreu com as entrevistas, também nas observações se começou a verificar uma repetição dos factos observados pelo que nas últimas entrevistas realizadas, não se efectuaram registos acerca das mesmas. As observações realizadas na Allianz deram origem a onze registos (Apêndice 11), identificados no Quadro 6.

**Quadro 6:** Registos de observações realizadas na Allianz

Código	Registo de Observações	Dados		
		Data	Hora	Local
OBSALZ01	Momento de entrevista 1	17-10-08	14h30-15h15	R. Andrade Corvo
OBSALZ02	Momento de entrevista 2	17-10-08	15h15-15h50	R. Andrade Corvo
OBSALZ03	Momento de entrevista 3	03-11-08	13h55-14h30	R. Andrade Corvo
OBSALZ04	Momento de entrevista 4	03-11-08	14h30-15h00	R. Andrade Corvo
OBSALZ05	Momento de entrevista 5	07-11-08	14h00-14h35	Av. Liberdade
OBSALZ06	Momento de entrevista 6	20-11-08	19h00-20h00	Av. Liberdade
OBSALZ07	Momento de entrevista 7	21-11-08	14h10-14h50	R. Andrade Corvo
OBSALZ08	Momento de entrevista 8	05-12-08	14h40-15h00	Exterior
OBSALZ09	Momento de entrevista 9	17-12-08	14h45-15h45	AV. Liberdade
OBSALZ10	Momento de entrevistas 10 e 11	17-12-08	16h10-17h05	R. Andrade Corvo
OBSALZ11	Acção de Formação	18-12-08	09h00-13h00	Av. Liberdade

Fonte: Elaboração própria (2008)

As observações da Efacec realizadas deram origem a quatro registos (Apêndice 12), identificados no Quadro 7.

**Quadro 7:** Registos de observações realizadas na Efacec

Código	Registo de Observações	Dados		
		Data	Hora	Local
OBSEFA01	Momento de entrevista 01	09-12-2008	12h40	Linda-A-Velha
OBSEFA02	Momento de entrevista 02	17-10-2008	14h40	Linda-A-Velha
OBSEFA03	Momento de entrevista 03	15-12-2008	17h30	Linda-A-Velha
OBSEFA04	Momento de entrevista 04	18-12-2008	17h30	Linda-A-Velha
OBSEFA05	Momento de entrevista 08	31-01-2009	13h05	Porto

Fonte: Elaboração própria (2009)

As observações realizadas na Renault deram origem a onze registos (Apêndice 13), identificados no Quadro 8.

**Quadro 8:** Registos de observações realizadas na Renault

Código	Registo de Observações	Dados		
		Data	Hora	Local
OBSREN01	Momento de entrevista 01	15-12-2008	15h00	Telheiras
OBSREN02	Momento de entrevista 02	16-12-2008	09h40	Telheiras
OBSREN03	Acção de Formação	16-12-2008	10h30	Telheiras
OBSREN04	Visita a áreas de trabalho	17-12-2008	10h00	Telheiras
OBSREN05	Momento da entrevista 04	19-12-2008	10h45	Telheiras
OBSREN06	Momento da entrevista 05	19-12-2008	11h40	Telheiras

Fonte: Elaboração própria (2008)

### **2.7.3.3. Análise documental. Problemas e estratégias. Registo e condução**

O facto de ser importante para a investigação poder contar com evidências dos aspectos que fossem afirmados pelos entrevistados, foi referido no início de cada entrevista. Era pedido que na medida do possível, para todos os dados e descrições efectuadas, pudesse existir material que comprovasse os factos descritos. Tal como refere Stake (2007, p.85), em muitos casos, os documentos solicitados servem de substitutos de registos de actividade que directamente não puderam ser observados. De facto, os documentos recolhidos foram muito

importantes para complementar a informação obtida através quer das entrevistas quer da observação.

A documentação foi solicitada ou aquando das entrevistas exploratórias, ou aquando das entrevistas posteriores, para que pudessem confrontar-se todas as informações e dados recolhidos. Num primeiro momento, foi necessário proceder a uma recolha e sistematização de todas as fontes documentais escritas e não escritas que se encontravam nas áreas de RH/ Formação mas também em outras áreas das empresas, particularmente, nas unidades de trabalho.

Para a análise documental seguiu-se a mesma linha de pensamento das entrevistas e da observação. Tratou-se de recolher documentos com informação relevante para a investigação, uns que, desde logo, foram pedidos no Protocolo do Estudo de Caso e outros, à medida que se foram realizando as entrevistas. Estabeleceram-se vários contactos com a DRH das empresas para que nos fossem facultados os dados que constavam no protocolo, uma vez que os dados não foram todos disponibilizados de início. Neste caso, foram sendo solicitadas as fontes de verificação ou as evidências do que ia sendo referido pelos entrevistados. O conjunto destes dados recolhidos serve, conjuntamente com as outras fontes de informação, para contribuir para a compreensão dos factos, não sendo, por si, suficientes. De todas as evidências solicitadas, umas foram facultadas e outras não (Quadro 9).

**Quadro 9:** Evidências pedidas e disponibilizadas pelas empresas

Evidências a pedir		Evidências Pedidas	Evidências disponibilizadas Allianz	Evidências disponibilizadas Efacec	Evidências disponibilizadas Renault
Tema	Conteúdo				
Práticas de formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dados da formação/ estatísticas</li> </ul>	√	√	√	√
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Certificação aplicada à área de formação na empresa</li> </ul>	√			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Catálogo / Oferta de Formação</li> </ul>	√	√	√	√
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produtos da formação/ Fontes de verificação</li> </ul>	√	√	√	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manual do colaborador e Dossier de integração na empresa</li> </ul>	√	√	√	√
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Documentação usada no processo de formação (das várias áreas da empresa)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Diagnóstico</li> <li>Planeamento</li> <li>Concepção</li> <li>Organização</li> <li>Desenvolvimento (Manual de acolhimento, documentação de apoio ...)</li> </ul> </li> </ul>	√	√	√	√
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acompanhamento e Avaliação (relatórios relevantes que possam ser disponibilizados)</li> </ul>	√			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Outras Formas de Intervenção (directamente ligadas à formação)</li> </ul>	√	√	√	√
Política de formação da empresa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dados gerais da empresa (História da empresa, evolução da actividade e do negócio, dados de Recursos Humanos)</li> <li>Organigrama (Estrutura hierárquica e funcional)</li> <li>Balanço Social</li> </ul>	√	√	√	√
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudos anuais de clima e de liderança</li> </ul>	√		√	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dados sobre mobilidade interna</li> </ul>	√	√	√	√
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planos de actividades que visam o desenvolvimento dos trabalhadores</li> </ul>	√	√	√	√
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dados sobre projectos</li> </ul>	√	√	√	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revistas internas</li> </ul>	√	√	√	√

Fonte: Elaboração própria (2009)

Num segundo momento, a documentação organizada foi sujeita a uma análise e crítica externa. A análise crítica de documentos é quase sempre expressa em crítica externa e crítica interna,

sendo esta muito usada em pesquisas educacionais (Bell, 1997). Se na primeira fase, à medida que se foram recolhendo os documentos, eles foram sendo arquivados, sem a preocupação da sua análise, depois da análise de conteúdo, passou-se à organização e análise do material recolhido. Nesta fase, foi efectuada uma primeira análise do material, no sentido de verificar em que medida ele poderia servir os objectivos do estudo. A lista de documentos sujeitos a análise encontra-se resumida nos Quadros 10, 11 e 12, e inclui fontes não escritas (portal de *Intranet* e curso na plataforma de *e-learning*), fontes escritas não oficiais tal como revistas e, também, fontes estatísticas.

**Quadro 10:** Documentos para análise na Allianz

Código	Documento	Descrição	Dados			
			Data	Hora	Local	Resp.
DOCALZ01	Texto de apoio/ Branqueamento de Capitais	Docs de apoio à acção de formação sobre Branqueamento d e Capitais	12/08	---	Av. Liberdade	PDO
DOCALZ02	Programa de formação	Programa da acção de Branqueamento de Capitais a entregar aos participantes	12/08	---	Av. Liberdade	PDO
DOCALZ03	Teste de avaliação de conhecimentos	Da acção de formação de Branqueamento de Capitais	12/08	---	Av. Liberdade	PDO
DOCALZ04	Norma interna sobre Branqueamento de Capitais	Norma que serviu de suporte à formação e entregue aos participantes	12/08	---	Av. Liberdade	PDO
DOCALZ05	Participações e horas	Estatísticas de formação da empresa, 2006, 2007 e 2008	12/08	---	Av. Liberdade	PDO
DOCALZ06	Balanço Social	Balanço Social de 2007	12/08	---	Av. Liberdade	PDO
DOCALZ07	Norma de Organização nº 07/2004	Norma que estabelece competências e funções da Direcção de Pessoas	12/08	---	Av. Liberdade	PDO
DOCALZ08	Organograma global	Organograma da estrutura da empresa em Portugal	12/08	---	Av. Liberdade	PDO
DOCALZ09	Organograma da Direcção de Pessoas	Organograma da Direcção de Pessoas e Serviços Jurídicos	12/08	---	Av. Liberdade	PDO
DOCALZ10	Manual do Colaborador	Dossier entregue aos novos trabalhadores	12/08	---	Av. Liberdade	PDO
DOCALZ11	Portal de Intranet	A Intranet que os trabalhadores têm acesso	18-12-08	14h00-15h00	Av. Liberdade	PDO
DOCALZ12	Plataforma de e-learning	Conhecimento e navegação pela plataforma de formação a distância	18-12-08	---	Av. Liberdade	PDO
DOC1LZ13	Revistas Actual RH	Revista interna nºs de 2007, 2008 e 2009	18-12-08	---	Av. Liberdade	PDO
DOC1LZ14	Lista de presenças em formação	Documento usado pelas áreas de formação em outras direcções	11/08	---	R. A. Corvo	MKT
DOC1LZ15	Convocatória de acção de formação	Documento/ mail enviado por uma gerente de delegação a convocar para uma acção de formação	11/08	---	R. A. Corvo	MKT
DOC1LZ16	Resposta a convocatória	Resposta a mail anterior	11/08	---	R. A. Corvo	MKT
DOC1LZ17	Avaliação da reacção à formação	Documento usado para avaliação por parte dos formandos após a acção de formação	11/08	---	R. A. Corvo	MKT
DOC1LZ18	Norma de Organização nº 04/2001	Funções gerais dos responsáveis dos órgãos da estrutura da empresa	12/08	---	R. A. Corvo	PDO
DOC1LZ19	Plano de formação para 2009	Plano de todas as acções previstas para o ano 2009 e para o projecto ibérico.	12/08	---	R. A. Corvo	PDO
DOC1LZ20	Distribuição dos custos por tipo formação	E Execução orçamental 2006, 2007 e 2008.	12/08	---	R. A. Corvo	PDO
DOC1LZ21	Horas e custos - Médias	E custo médio/ colaborador 2006, 2007 e 2008.	12/08	---	R. A. Corvo	PDO
DOCALZ22	Distribuição interna e externa	Estatísticas de formação da empresa, 2006, 2007 e 2008	12/08	---	Av. Liberdade	PDO

Fonte: Elaboração própria (2008)

**Quadro 11:** Documentos para análise na Efacec

Código	Documento	Descrição	Dados			
			Data	Hora	Local	Resp.
DOCEFA01	GDD	Documento usado por todos os trabalhadores e chefias para anualmente realizarem a sua avaliação (que internamente não designam de avaliação de desempenho).	15-12-08	19h	Gabinete do DRH	DRH
DOCEFA02	Portal de <i>Intranet</i>	A <i>Intranet</i> a que os trabalhadores têm acesso.	15-12-08	20h	Gabinete do DRH	DRH
DOCEFA03	Normas de funcionamento da formação (formando)	Normas de funcionamento, com direitos e deveres dos formandos.	Dez. 2008	---	Carnaxide	DRH
DOCEFA04	Normas de funcionamento da formação (formador)	Normas de funcionamento, com direitos e deveres dos formadores. Inclui as responsabilidades do "Departamento de Desenvolvimento e Formação".	Dez. 2008	---	Carnaxide	DRH
DOCEFA05	Resultados de avaliação da formação	- Conjunto de dados referentes ao questionário do formando (s/ datas, s/ n <sup>o</sup> s, s/ cursos) de 30/4/09. - Avaliação da formação de 2007 pelo formando	Fev. 2009	---	Carnaxide	DRH
DOCEFA06	Resultados de avaliação da formação	Conjunto de dados referentes ao questionário do formador (s/ datas, s/ n <sup>o</sup> s, s/ cursos) de 30/4/09.	Fev. 2009	---	Carnaxide	DRH
DOCEFA07	Dados estatísticos da formação no grupo Efacec 2008 e 2007	Números de formandos por área de formação. Comparação com ano anterior.	Fev. 2009	---	Carnaxide	DRH
DOCEFA08	Revistas ef@news	Newsletter da Efacec, números de 2003, 2004, 2007 e 2009.	Fev. 2009	---	Carnaxide	DRH
DOCEFA09	Apresentação da empresa	Apresentação policopiada, a cores, com indicadores das várias áreas de negócio do grupo (Editado em Fev. e Maio 2009)	Fev. 2009	---	Carnaxide	DRH
DOCEFA10	Mapa de formação 2008-2009	Plano de formação	Out 2009	---	Carnaxide	DRH
DOCEFA11	Norma interna "Desenvolvimento e Formação- Proc 00850100"	Define e descreve a política de desenvolvimento e formação	Out 2009	---	Carnaxide	DRH
DOCEFA12	Plano de formação AEP para 2009	Plano para candidatura no POPH	Out 2009	---	Carnaxide	DRH
DOC1LZ13	Docs "POPH Lisboa e POPH Norte/ Orçamento"	Planos no âmbito do POPH para ver formação interna e externa e níveis de formação	Out 2009	---	Carnaxide	DRH
DOC1LZ14	Instrumentos Avaliação da formação – formando e formador	Avaliação da reacção	Out 2009	---	Carnaxide	DRH
DOC1LZ15	Instrumento usado na Aval. Eficácia	Avaliação da eficácia, instrumento para chefia	Out 2009	---	Carnaxide	DRH
DOC1LZ16	Brochura informação efaInmotion		Out 2009	---	Carnaxide	DRH
DOCEFA17	Nota informativa "Projecto de Gestão da Mudança Cultural"	O presidente definiu o projecto de Inglês como língua oficial	Out 2009	---	Carnaxide	DRH
DOCEFA18	Brochura efaPI	Apresentação PP sobre Gestão d a mudança cultural apresentada nas sessões aos trabalhadores	Out 2009	---	Carnaxide	DRH
DOC1LZ19	Email sobre efaPI	Email enviado pelo presidente para motivar para projecto de Inglês no grupo	Out 2009	---	Carnaxide	DRH
DOC1LZ20	Balancos Sociais	De todas as empresas do grupo de 2007 e 2008	Out 2009	---	Carnaxide	DRH
DOC1LZ21	Catálogo de cursos	A lista e cursos do GDD	Out 2009	---	Carnaxide	DRH
DOC1LZ22	Plano de formação 08-09	"Mapa de formação" Na sequência do GDD	Out 2009	---	Carnaxide	DRH

Fonte: Elaboração própria (2009)



**Quadro 12:** Documentos para análise na Renault

Código	Documento	Descrição	Dados			
			Data	Hora	Local	Resp.
DOCREN01	Caderno "Standards da actividade e métodos	(aplicável nas revisões) no âmbito do Per4 V2	18-12-2008	10h45	Telheiras	Cotech 1
DOCREN02	Acesso à <i>Intranet</i> dos Mecânicos	O acesso que desde o seu posto de trabalho os mecânicos "Cotechs" têm acesso à <i>Intranet</i> geral e a aplicações e ferramentas directamente relacionadas com as tarefas que executam.	19-12-2008	9h30	Telheiras	Cotech 1
DOCREN03	"Levantamento de Necessidades do IFA"	Documento que o IFA envia para as filiais para que indiquem as necessidades de formação e o número de pessoas que de acordo com os percursos definidos têm de fazer um ou outro curso.	10-03-2009	18h30	Chelas	IFA
DOCREN04	"Levantamento necessidades de formação AV"	"Levantamento Necessidades de Formação AV" – Formação Técnica 2008 preenchido pela filial e Telheiras.	12-2008	—	Telheiras	Resp. área
DOCREN05	"Levantamento necessidades de formação 2009"	"Levantamento Necessidades de Formação 2009 – Renault Telheiras" doc com nomes de participantes e orçamento das acções previstas.	09-2009	—	Chelas	DRH
DOCREN06	Docs e e-mails	Docs internos de formação e e-mails com assuntos de formação.	15-12-2008	17h00	Telheiras	Resp. área
DOCREN07	Normas de atendimento telefónico	Documentação de apoio à formação das operadoras da C. Telefónica na filial de Telheiras.	15-12-2008	---	Telheiras	Resp. área
DOCREN08	E-mail sobre acolhimento de estagiário	E-mail sobre a realização de estágio na filial de telheiras.	9-12-2008	12h24	Telheiras	Resp. área
DOCREN09	Convocatórias de formação	Notificações automáticas de convocatórias enviadas directamente pelo sistema (Docs em papel). Outras convocatórias.	03 - 2009	—	Chelas	DRH
DOCREN10	Programa de formação e folha presenças	Programa da acção do dia 16 de Dez. 2008 sobre Renault Minuto realizada na filial de Telheiras.	16-12-2008	10h30	Telheiras	Resp. área
DOCREN11	Plano de formação interna novo Megane	Docs para a organização da formação a decorrer na filial de Telheiras e em que os formadores são os <i>Cotechs</i> (mecânicos)	12-2008	—	Telheiras	Resp. área
DOCREN12	Formação "Relé" pós-venda: Guia para o animador	DVD e documento de 8 páginas para dar a conhecer o produto e manutenção do Sandero, Twingo, Renault Sport e Renault Koleos. Inclui um capítulo sobre "boas práticas em pós-venda". Formação conduzida sob responsabilidade e supervisão do chefe de pós-venda.	12-2008	—	Telheiras	Resp. área
DOCREN13	Revista interna "Global" edição francesa, Verão 2008	Revista interna da Renault, com artigos sobre actualidade de produtos, a Renault no Mundo, reportagens, entrevistas internas, barómetros dos leitores, Dossier, Imprensa, Indicadores de qualidade e de crescimento.	03 - 2009	—	Chelas	DRH
DOCREN14	Revista "Trajectória" 2009	Revista dos concessionários Renault – 4º trimestre 2007 dedicado ao tema "novas oportunidades de negócio"	03 - 2009	—	Chelas	DRH
DOCREN15	Newsletter "Entre Nós", Maio 2008	Newsletter da Renault com resultados de satisfação do cliente, resultados de qualidade e resultados do inquérito de compromisso 2007.	03 - 2009	—	Chelas	DRH
DOCREN16	Plano de formação 2009	Plano de formação 2009 da filial de Telheiras.	03 - 2009	—	Chelas	DRH
DOCREN17	Balanco do Plano de formação 2008	Comparação entre as várias filiais, por tipo de formação, com total de horas e execução do orçamento.	03 - 2009	—	Chelas	DRH

(Cont. do Quadro 12)

Código	Documento	Descrição	Dados			
			Data	Hora	Local	Resp.
DOCREN18	Seguimento da formação 2009	"Seguimento da formação profissional 2009" – Nº de horas por mês, nas várias filiais e total acumulado.	03 - 2009	—	Chelas	DRH
DOCREN19	Macro Plano da formação de 2009 - IFA	Planeamento anual e mensal de todos os módulos de formação a realizar.	03 - 2009	—	Chelas	DRH
DOCREN20	Plano e resultado da formação	Plano e resultado da formação de curso de Francês de 50h, de 10/2008 a 01/2009 na RRG.	03 - 2009	—	Chelas	DRH
DOCREN21	Avaliação da eficácia da formação 2008	" <i>Tableau de Bord</i> " – Indicador mensal da avaliação da eficácia da formação.	03 - 2009	—	Chelas	DRH
DOCREN22	Grelha da Avaliação da eficácia da formação	Documento enviado a chefias para registarem e devolver aos RH a evolução de alguns parâmetros dos colaboradores após uma acção de formação.	03 - 2009	—	Chelas	DRH
DOCREN23	<i>Tableau de Bord</i> Rec. Humanos 2008 e 2009	Documento produzido pela DRH da RRG Portugal, para enviar para França com indicadores da actividade de emprego, absentismo, acidentes, custos com pessoal, formação e caracterização dos efectivos.	03 - 2009	—	Chelas	DRH
DOCREN24	Histórico Individual de Formação 2009	Documento anual, por empregado, com a formação realizada nesse ano.	12/2009	—	Chelas	DRH
DOCREN25	Candidatura POPH – Indicadores da RRG	Conjunto de indicadores da actividade de formação e emprego, preparados por ocasião da 1ª candidatura da empresa a um projecto co-financiado de formação.	12/2009	—	Chelas	DRH
DOCREN26	Seguimento da Formação identificada no " <i>Comité de Carreiras</i> "	Documento que espelha a formação realizada na sequência das necessidades identificadas aquando do " <i>Comité de Carreiras</i> " (umas das vias de diagnosticar necessidades de formação).	12/2009	—	Chelas	DRH
DOCREN27	Seguimento da formação RRG Lisboa 2009	Neste documento produzido pelos RH, constam as horas de formação por filial, o custo total e o número de participantes.	12/2009	—	Chelas	DRH
DOCREN28	Ficha de Avaliação da Eficácia da Formação	É uma ficha que tem o objectivo de conhecer a opinião da chefia e do trabalhador quanto "à validade da acção".	12/2009	—	Chelas	DRH
DOCREN29	Resultado da Avaliação da Eficácia da Formação	Resultados por curso, com média de participantes e de chefia.	12/2009	—	Chelas	DRH
DOCREN30	Histórico Individual - 2009	Neste documento – com a informação não trabalhada, é possível quantificar os participantes em formação, por grupo funcional.	12/2009	—	Chelas	DRH
DOCREN31	Seguimento por entidade formadora	Neste documento é possível analisar a formação realizada internamente e a que recorre a entidades externas.	12/2009	—	Chelas	DRH
DOCREN32	Indicadores Entidade Beneficiária (Candidatura POPH 2009)	Estes indicadores contêm dados que tradicionalmente se encontram nos balanços sociais das empresas, nomeadamente, trabalhadores, género, habilitações, grupos, funcionais, etc.	12/2009	—	Chelas	DRH

Fonte: Elaboração própria (2009)

Para os documentos mais relevantes do ponto de vista do seu conteúdo, foi criada uma ficha de *Análise Crítica ao Conteúdo dos Documentos* (Apêndices 13, 14 e 15, respectivamente para Allianz, Efacec e Renault), com indicação do tipo de documento, a descrição, os termos

usados, os objectivos do mesmo e as circunstâncias em que o mesmo surgiu. Nesta fase pretendeu-se analisar os documentos e encontrar um fio condutor que fosse comum a todos, analisando como se relacionam entre si e identificando sinais das políticas e práticas em vigor na empresa. Para tal, procedeu-se a uma redução dos dados no sentido da sua simplificação e de facilitar a obtenção de conclusões.

Procurámos colocar-nos no papel da empresa e tentar encontrar contradições ou distorções. Estivemos atentos a todos os pontos de vista e expressões dos autores mas também aos factos e dados revelados. No entanto, na análise qualitativa efectuada em alguns documentos, a apresentação de dados teve um interesse meramente descritivo, contribuindo para uma visão de conjunto.

#### **2.7.4. Tratamento dos dados**

Tratando-se de uma metodologia qualitativa e num contexto de descoberta, o investigador coloca o enfoque na formulação de teorias ou de modelos com base em hipóteses que podem surgir no decurso ou no final da investigação (Lessard-Hébert et al., 2005, p.95). Assim, decorrendo do processo indutivo que caracteriza a abordagem qualitativa da ciência, assiste-se à formulação da teoria de base interpretativa, ao contrário do processo hipotético-dedutivo e experimental que ocorre num contexto de verificação e de prova, típico do paradigma positivista, de base quantitativo. O paradigma qualitativo distingue-se, assim, do paradigma positivista ao pretender substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo pelas de compreensão, significado e acção.

Para a construção indutiva da teoria, na fase de tratamento dos dados e à medida que se iam transcrevendo as entrevistas, iam-se alimentando os quadros previamente preparados para solicitar, dentro de cada temática, fontes documentais que, conforme já referido, serviriam para confirmar as afirmações dos sujeitos entrevistados. O objectivo era, na medida do possível, confirmar através de factos, as informações veiculadas aquando de cada entrevista. Este objectivo foi referido a todos os entrevistados no início de cada entrevista. Depois de transcritas as entrevistas e quando se enviavam aos entrevistados para que validassem a informação, era também enviada a lista de evidências construída a partir da análise do seu discurso. Depois de transcritas as entrevistas, procedeu-se à análise do seu conteúdo.

As observações foram realizadas em diferentes situações, nomeadamente, aquando das entrevistas. Pareceu-nos que cada entrevista e cada entrevistado constituíam elementos

importantes para a recolha de informação. Dos contactos informais, foram sendo tomadas notas nas grelhas de observação. O Quadro 13 resume o tratamento que foi dado aos dados recolhidos.

**Quadro 13:** Relação entre a metodologia, o tipo de dados recolhidos e os métodos de análise a usar

Metodologia de recolha	Tipo de dados recolhidos	Metodologia de análise
Análise de documentos	Notas de campo	Ficha de caracterização
Entrevistas	Registo áudio Transcrição de entrevistas Notas de campo	Análise de conteúdo
Observação	Notas de campo	Grelha de análise
Contactos informais	Notas de campo	Grelha de análise

Fonte: Elaboração própria (2007)

#### **2.7.4.1. Análise de conteúdo das entrevistas**

Na análise de conteúdo, foram seguidos alguns princípios que importa destacar. Em primeiro lugar, pretendeu-se valorizar mais o significado dos fenómenos do que a sua frequência, pelo que nos baseámos no princípio de que “não se procura uma representatividade estatística mas sim uma representatividade social” (Guerra, 2006, p.40). Em segundo lugar, organizou-se a análise do conteúdo tendo em conta as três fases cronológicas que propõe Bardin (2004): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise iniciou-se com uma leitura flutuante, com a escolha das frases e a preparação do material, e com a elaboração dos indicadores. Nem sempre as hipóteses foram estabelecidas na pré-análise, já que tal como as questões norteadoras, elas podem surgir no decorrer da investigação. Assim, na fase da pré-análise, e depois de uma leitura atenta das entrevistas, algumas das categorias foram definidas *a priori*, em função dos objectivos da investigação mas, outras, surgiram a partir do próprio discurso dos entrevistados e foram consideradas à medida que foram sendo encontradas. Utilizou-se, então, uma grelha de análise com um conjunto de categorias que permitiram classificar e comparar o material das entrevistas. A definição e o desenvolvimento das categorias foram sendo construídos e alterados com base na informação que íamos recolhendo. Inicialmente, optámos por começar a analisar as entrevistas mais ricas no conteúdo (as que davam mais pistas de investigação) e foi a partir destas que se começou a classificar e a comparar o material recolhido. Assim, trata-se de uma “analytic description”

(Maroy, 2005, p.120) em que a análise não parte de uma grelha pré-existente, mas deriva de questões práticas, a partir das próprias entrevistas. De facto, ao longo das entrevistas foram surgindo questões diferentes ora típicas ora pertinentes para o sector ou a empresa que não se teriam evidenciado se já houvesse, à partida, uma grelha de análise predefinida.

A escolha das categorias obedeceu a um critério semântico (por temas). No entanto, considerámos não apenas a semântica da língua, mas também a interpretação do sentido que o indivíduo atribui às mensagens. O ponto de partida é a mensagem, mas foram consideradas também as condições contextuais em que foram produzidas. Houve uma preocupação permanente em colocar as unidades nas respectivas categorias, mantendo e respeitando a posição do entrevistado face ao tema, isto é, as respostas não eram colocadas nas categorias em função do que o investigador considerava, mas em função do que foi perguntado e da resposta dada. Mesmo que ao investigador lhe pudesse parecer que a resposta coubesse numa outra categoria, manteve-se o tema/ dimensão da pergunta. Só desta forma se poderia garantir a posição do entrevistado face aos temas. Procedeu-se ao recorte do material que interessava e foi descartado o que não interessava. Foram consideradas, no entanto, todas as frases com afirmações positivas ou negativas ou neutras sobre os temas em questão, sem que algumas respostas de algum entrevistado tivessem sido descartadas.

Foi ainda necessário distinguir a unidade de registo (o que se conta) da regra de enumeração (como se conta/modo de contagem). A unidade de registo com vista à categorização e contagem foi a frase<sup>72</sup>, simples ou composta. No entanto, muitas vezes, uma frase simples não transmite a totalidade da ideia e ou se analisada separadamente, não contextualiza o sentido ou a intenção do entrevistado. Assim, na análise de conteúdo, mantiveram-se as frases inseridas no seu contexto, de parágrafo ou oração. A regra de enumeração ou o modo de contagem (Bardin, 2004, p.101) é a frequência ponderada em que uma maior frequência de aparição representa uma maior importância. Os diversos tipos de enumeração que surgem citados pelos autores da bibliografia de referência (Bardin, 2004; Guerra, 2006; Vala, 2007) são vários e podem referir-se à *presença / ausência*, à *frequência*, à *frequência ponderada*, à *intensidade*, à  *direcção*, à  *ordem*, ou à *co-ocorrência*. A *presença* de um tema num discurso é significativa da sua importância para o sujeito, funcionando como um indicador. No entanto, a ausência de elementos ou temas pode, em alguns casos, veicular um sentido e, por isso, constituir uma variável importante. A *frequência* é a medida geralmente mais

---

<sup>72</sup> De acordo com Estrela, E., Soares, M. A. e Leitão, M. J. (2003, p.121), a frase é a unidade mínima de comunicação, delimitada no início por uma maiúscula e, no final, por um sinal de pontuação. Pode conter só uma oração (frase simples) quando é constituída por uma só palavra, várias palavras sem verbo, por várias palavras com um verbo ou locução verbal. A frase pode conter mais do que uma oração (frase composta), quando nela existe mais de um verbo ou locução verbal.

usada e, em alguns casos, poderá significar que a importância de uma unidade de registo aumenta com a frequência da sua aparição. A *direcção* é uma regra de enumeração qualitativa e pode ser favorável, desfavorável ou neutra (eventualmente ambivalente). Os pólos direccionais podem ser de natureza diversa: bonito/feio (critério estético), pequeno/grande (tamanho), melhor/pior (qualificação), etc.

Com o objectivo de mais facilmente compreender as diferenças e as semelhanças e opções em matéria de políticas e práticas entre as diferentes empresas e também de poder verificar tendências em determinados sectores ou tipos de gestão, através de filtros, criou-se a grelha numa folha de cálculo do *Excel*<sup>73</sup> com as categorias que se apresentam nos quadros seguintes. Obedeceu-se a um critério de exclusividade e cada unidade de registo não foi incluída em mais do que uma categoria. Como forma de garantir que as unidades de registo eram únicas em cada categoria e de facilitar o trabalho de distribuição das unidades pelas categorias, definiram-se as categorias e o que caberá em cada uma delas (Quadros 14, 15, 16, 17).

No caso das políticas de formação e desenvolvimento, e dentro da categoria de princípios e valores, definiu-se uma subcategoria sobre organização do trabalho, já que alguns aspectos da organização do trabalho tanto podem, por si, ter um carácter formativo, como podem determinar directamente situações de formação (Quadro 14).

Relativamente às práticas de formação, foi necessário distinguir as práticas de formação referidas pelos profissionais de recursos humanos e da formação (Quadro 15), mas também as práticas referidas pelos profissionais de outros departamentos ou direcções da empresa (Quadro 16). Ainda que as categorias e sub-categorias fossem as mesmas, sentiu-se a necessidade de definir as atribuições que em cada uma delas caberiam, pelo que se construíram estes quadros.

---

<sup>73</sup> No caso do estudo exploratório, esta grelha permitiu analisar os dados por diferentes tipos de empresas: nacionais públicas, nacionais privadas e multinacionais. O resultado das comparações levou a que se identificassem novas categorias e conceitos que inicialmente não se haviam antecipado. A cor cinzenta utilizada nas grelhas significa que o tema/ a categoria não foi abordada na entrevista respectiva e que não se recolheu qualquer informação a esse nível. A categoria *a problematizar* inclui questões abordadas nas entrevistas mas que são paralelas às políticas e práticas. Sendo questões paralelas mas que igualmente importa problematizar mas não como questões de fundo. À medida que se fez este trabalho de comparação, surgiram as categorias e as dimensões da grelha de análise. A partir desta análise da realidade, classificou-se o material e surgiram-nos hipóteses interpretativas e bases para a investigação posterior. As comparações foram estabelecidas de forma vertical e de forma horizontal. Tanto realizámos análises provenientes da aplicação de diferentes categorias numa mesma empresa, como comparámos a mesma categoria em diferentes empresas. Da análise do material empírico sublinharam-se as passagens interessantes e que se relacionam com os objectivos do estudo e com a realidade analisada, e elaborou-se uma síntese.

**Quadro 14:** Categorias e subcategorias para “Políticas de Formação”

Políticas de Formação										
Dimensão										
<b>Definição</b>	Elementos que compõem o conjunto de regras e valores que confluem nas directrizes globais da organização para a formação e desenvolvimento dos trabalhadores. O que existe em termos de organização, de estrutura e de recursos. Os princípios e os valores que regem as lógicas de acção.									
<b>Categoria</b>	<b>Princípios e valores</b>			<b>Lógicas de acção</b>			<b>Estrutura e recursos da formação</b>		<b>Público-alvo</b>	<b>Problemas</b>
<b>Definição</b>	Princípios gerais nos quais se apoia a formação e a organização do trabalho e a sua relação com a política e a estratégia da empresa. Os princípios inerentes ao desenvolvimento dos trabalhadores e das suas carreiras profissionais e enquanto pessoas.			Os princípios que conduzem a acção. O que justifica as práticas.			A estrutura e os recursos que são usados na formação.		Os trabalhadores abrangidos por formação na empresa.	Problemas sobre políticas de formação.
<b>Sub-categoria</b>	<b>Organização do trabalho</b>	<b>Desenvolvimento</b>	<b>Formação</b>	<b>Estatística/ custo</b>	<b>Antecipação/ Estratégica</b>	<b>Des. Pessoal e Social</b>	<b>Recursos Humanos</b>	<b>Recursos materiais</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Problemas</b>
<b>Definição</b>	Aspectos da organização do trabalho que ajudam a compreender as práticas de formação e que podem revestir-se de um carácter formativo.	Aspectos que deliberadamente ou não ocorrem com o intuito de promover o desenvolvimento actual e futuro profissional dos trabalhadores. As estratégias de envolvimento ou não das pessoas, dos destinatários e das chefias na tomada de decisão.	Aspectos que ocorrem deliberadamente ou não com vista à formação dos trabalhadores. O porquê e os princípios que estão subjacentes. A opinião dos entrevistados face à formação. Envolvimento <i>versus</i> imposição.	Se a formação se realiza por aspectos legais e se a formação é entendida como um custo. Todos os aspectos inerentes às lógicas de acção relacionadas com custos e com estatísticas.	Se é reactiva ou proactiva. Se a formação está alinhada e decorre da estratégia da empresa. Se se desenvolve na perspectiva da melhoria contínua.	Não directamente ou apenas relacionado com o trabalho actual ou futuro do trabalhador.	RH ao serviço da formação. A perspectiva que os entrevistados têm sobre a gestão da formação por parte dos RH. O âmbito de acção dos RH.	O que existe em termos de meios, equipamentos. Recursos internos ou externos.	Se a formação é transversal a todos os trabalhadores ou se se confina a grupos ou categorias profissionais.	Factos actuais ou do passado relativos a políticas de formação dentro ou fora da empresa e que revelam a perspectiva do entrevistado.

Fonte: Elaboração própria (2007)

**Quadro 15:** Categorias e subcategor. para “Práticas de Formação organizadas pela área de RH”

Dimensão	Práticas de formação Recursos Humanos											
<b>Definição</b>	As práticas de formação e desenvolvimento promovidas a partir da área de Recursos Humanos ou directamente de outra direcção da empresa e que se relaciona com as políticas											
<b>Categoria</b>	<b>Oferta</b>			<b>Organização</b>			<b>Diagnósticos</b>		<b>Avaliação</b>			<b>Problemas</b>
<b>Definição</b>	Referências ao tipo de formação proporcionada por outras direcções ou áreas da empresa, e como se caracteriza: Produto, Técnica, Comportamental.			Aspectos da organização e desenvolvimento das acções. Inclui métodos e estratégias usados.			Práticas e processos de diagnóstico de necessidades de formação, sejam os que permanentemente estão em curso na empresa, os que são realizados pontualmente ou os diagnósticos realizados antes da formação em concreto.		Práticas de avaliação de acordo com Taxonomia de Kirkpatrick (1998).			Factos actuais ou do passado relativo a pessoal, a qualificações, a profissões, ou a formação.
<b>Sub-categoria</b>	<b>Técnica</b>	<b>Produto</b>	<b>Comportamental</b>	<b>Form. Integração</b>	<b>Form. Contínua</b>	<b>Prática informal e não-formal</b>	<b>Meios, sistemas e processos</b>	<b>Diagnóstico para a acção</b>	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>	<b>Problemas</b>
<b>Definição</b>	Referências e opiniões sobre a oferta de formação técnica/ que habilita a trabalhar com ferramentas ou sistemas. Pode ser geral ou específica. Inclui frequência da formação.	Referências e opiniões sobre a oferta de formação de produto/ que visa conhecer o produto com que se trabalha. Inclui frequência da formação.	Referências à oferta existente de formação comportamental/ que visa actuar ao nível do comportamento e das atitudes. Inclui frequência da formação.	Se existe plano de acolhimento. A forma como as pessoas vêm a integração na empresa e o caso de cada um.	Referências e opiniões sobre aspectos organizativos, de métodos e estratégias, e dos formadores.	Situações que ocorrem em situação de trabalho, estratégias de formação sem ser em sala ou previamente organizado como formação mas que se podem revestir de um carácter formativo.	Os meios, sistemas ou formas de identificar necessidades de formação. Podem ser instrumentos criados propositadamente em certo momento ou podem ser os resultados que são utilizados com esse fim.	Avaliação de diagnóstico, realizada antes da formação no sentido de adequar ao grupo.	Avaliação da reacção à formação.	Avaliação dos conhecimentos adquiridos na formação.	Avaliação da transferência ou do impacto ao nível do trabalho e da organização.	Problemas, dificuldades relativamente a factos actuais ou do passado relativos a pessoal, a qualificações, a profissões, a formação.

Fonte: Elaboração própria (2007)



**Quadro 16:** Categorias e subcateg. para “Práticas de Formação organizadas por outras Direcções”

<b>Dimensão</b>	<b>Práticas de formação Outras Direcções</b>											
<b>Definição</b>	As práticas de formação desenvolvidas a partir de outras direcções, departamentos ou áreas, que não provêm directamente da gestão de topo.											
<b>Categoria</b>	<b>Oferta</b>			<b>Organização da formação</b>			<b>Diagnósticos</b>		<b>Avaliação</b>			<b>Problemas</b>
<b>Definição</b>	Referências ao tipo de formação proporcionada por outras direcções ou áreas da empresa, e como se caracteriza: Produto, Técnica, Comportamental.			Aspectos da organização e desenvolvimento das acções. Inclui métodos e estratégias usados.			Práticas e processos de diagnóstico de necessidades de formação, sejam os que permanentemente estão em curso na empresa, os que são realizados pontualmente ou os diagnósticos realizados antes da formação em concreto.		Práticas de avaliação de acordo com Taxonomia de Kirkpatrick (1998).			São concepções gerais acerca de políticas públicas, factos históricos ou evidências gerais, não específicas da empresa.
<b>Sub-categoria</b>	<b>Técnica</b>	<b>Produto</b>	<b>Comportamental</b>	<b>Form. Integração</b>	<b>Form. Contínua</b>	<b>Práticas informal e não-formal</b>	<b>Meios, sistemas e processos</b>	<b>Diagnóstico para a acção</b>	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3 e 4</b>	<b>Problemas</b>
<b>Definição</b>	Referências e opiniões sobre a oferta de formação técnica/ que habilita a trabalhar com ferramentas ou sistemas. Pode ser geral ou específica. Frequência desta formação.	Referências e opiniões sobre a oferta de formação de produto/ que visa conhecer o produto com que se trabalha. Frequência desta formação.	Referências à oferta existente de formação comportamental/ que visa actuar ao nível do comportamento e das atitudes. Frequência desta formação.	Se existe plano de acolhimento. A forma como as pessoas vêm a integração na empresa e o caso de cada um.	A formação que é organizada ao nível dos departamentos, áreas ou direcções que não os RH.	Situações que ocorrem em situação de trabalho, estratégias de formação sem ser em sala ou previamente organizado como formação.	Os meios, sistemas ou formas de identificar necessidades de formação. Podem ser instrumentos criados propositadamente em certo momento ou podem ser os resultados que são utilizados com esse fim.	Avaliação de diagnóstico, realizada antes da formação no sentido de a adequar ao grupo.	Avaliação da reacção à formação.	Avaliação dos conhecimentos adquiridos na formação.	Avaliação da transferência ou do impacto ao nível do trabalho e da organização.	Problemas, dificuldades relativamente a factos actuais ou do passado relativos a pessoal, a qualificações, a profissões, ou a formação.

Fonte: Elaboração própria (2007)

As tabelas de análise de conteúdo contêm ainda a perspectiva dos entrevistados sobre o futuro da formação. Assim, procedeu-se, igualmente, à definição das categorias e sub-categorias de modo a encaixar correctamente em cada uma delas, as várias unidades de registo (Quadro 17).

**Quadro 17:** Categorias e subcategorias para “Perspectiva futura da Formação”

<b>Dimensão</b>	<b>Perspectiva futura da formação</b>						
<b>Definição</b>	Perspectiva futura quanto a várias dimensões da formação dentro e ou fora da empresa.						
<b>Categoria</b>	<b>Público/ Participantes</b>	<b>Áreas de Formação</b>	<b>Práticas de formação</b>		<b>Formadores</b>		<b>Problemas</b>
<b>Definição</b>	Os trabalhadores abrangidos por formação.	Oferta de formação em termos de áreas e conteúdos abrangidos.	Aspectos de organização, planeamento e execução da formação		Características e aspectos relevantes relativos aos formadores do futuro.		Problemas referidos em geral sobre o futuro da formação.
<b>Sub-categoria</b>	<b>Público/ Participantes</b>	<b>Áreas de Formação</b>	<b>Organização</b>	<b>Métodos e estratégias</b>	<b>Características</b>	<b>Competências</b>	<b>Problemas</b>
<b>Definição</b>	Os trabalhadores abrangidos por formação.	Oferta de formação em termos de áreas e conteúdos abrangidos.	Aspectos de organização e planeamento da formação	Métodos e estratégias a usar na formação do futuro	Características pessoais e profissionais dos formadores	Competências/ habilidades referidas	Problemas referidos em geral sobre o futuro da formação.

Fonte: Elaboração própria (2007)

A exploração de todo o material foi, pois, realizada na tabela em Excel, com vazios à esquerda e à direita, para anotar e marcar semelhanças e contrastes. Começou-se por uma análise dos dados brutos que se transformaram de forma organizada e foram agregados em unidades de análise. Todas as frases que considerámos como unidades de registo se referiam a pontos de vista ou descrições sobre a formação e o desenvolvimento na empresa ou fora dela, independentemente se as mesmas eram positivas, negativas ou neutras. A opção por analisar as atitudes positivas, negativas e neutras face à formação no seio da organização, baseou-se em Bardin (2004, p.58) e teve a ver com o facto de a amostra ser suficientemente diferenciada (entrevistas a formandos, formadores, pessoal afecto aos RH e directores/ chefias) donde previmos que poderiam surgir resultados significativamente diferentes. De facto, o discurso dos entrevistados remete tanto para opiniões ou pontos de vista acerca do que se passa na empresa, como pode remeter para aspectos gerais, concepções não necessariamente vinculadas à organização. O discurso pode ainda ser descritivo no sentido de explicar factos existentes, mas, ainda assim, baseia-se no ponto de vista de cada sujeito. Considerou-se importante obter a frequência de atitudes positivas, negativas e neutras, como forma de obter um quadro geral das atitudes dos trabalhadores face às políticas e práticas da empresa. Em alguns casos, os

entrevistados referiram aspectos de uma determinada categoria ou sub-categoria em mais do que uma pergunta e, noutros casos, não se referiram a essa categoria pelo que o número de frequências não é coincidente com o número de entrevistados. Para esta avaliação houve que ter em conta alguns aspectos relativos à semântica, ao sentido e à construção frásica. Uma ideia ou opinião negativa em relação à formação proporcionada pela empresa pode não significar que o entrevistado esteja a ser crítico com a mesma. Pode manifestar a sua opinião em relação a contingências ou factores externos que a condicionam. Uma crítica à formação, pode referir-se apenas à acção de outras áreas ou de outros colegas e não estar em causa a política ou mesmo as práticas da empresa. Neste caso tem que se considerar a pergunta que foi formulada e não apenas o conteúdo da resposta. Tem que se desmontar a resposta e perceber se o que está a ser dito corresponde ao que o entrevistado quer realmente dizer. Existem frases que são ditas na negativa mas que têm uma intenção positiva. Da mesma maneira, algumas frases referem-se à negação de algumas situações ou de políticas da empresa mas que não significam que o entrevistado esteja contra ou a favor. É a opinião manifesta do entrevistado que vai determinar o sentido/ a classificação a dar à frase. Se ele não manifesta a sua opinião, será uma frase neutra. Foi considerado o sentido dado pelo entrevistado e não apenas as palavras que foram usadas. Aparentemente, algumas frases que antecederam outras frases (positivas ou negativas) iam no sentido das mesmas frases mas, lendo apenas a frase, fora do seu contexto, não se pode afirmar que essa frase predissesse a frase seguinte. Nestes casos estas frases foram sempre consideradas neutras. Também as frases positivas o são consideradas na perspectiva do entrevistado. Ele pode estar a defender uma ideia que para si é positiva mas, na realidade, saber que o que está implícito não acrescenta nada ou não é um factor positivo na empresa. Foi sempre respeitado o sentido atribuído pelos entrevistados. Por outro lado, as ideias positivas defendidas podem sê-lo em relação ao próprio e não necessariamente à empresa. Estas foram consideradas sempre que a frase continha em si um contributo para a compreensão da formação na empresa ou da relação dos trabalhadores com a mesma. Em caso de dúvida, a frase foi sempre considerada como “neutra”. Um cuidado que houve para colocar as unidades nas respectivas categorias, foi o de manter e respeitar a posição do entrevistado face ao tema, isto é, as respostas não eram colocadas nas categorias em função do que o investigador considerava mas sim, em função do que foi perguntado e da resposta dada. Conforme já referido, ainda que o investigador não concordasse com a resposta, ou que essa resposta coubesse numa outra categoria, manteve-se o tema/ dimensão da pergunta. Só desta forma se poderia garantir a posição do entrevistado face aos temas. É necessário distinguir entre a unidade de registo (o que se conta) e a regra de enumeração (como se conta/modo de contagem).

Por fim, no tratamento dos resultados, produziu-se a interpretação e a inferência. Procurou-se, como já se referiu, o significado do que era dito mas também a informação em si, que ajudava a conhecer a acção na empresa. Há que ter em conta o facto de, na análise de conteúdo, o investigador se ver confrontado com um *corpus* constituído pelo discurso de um certo número de pessoas - que são os entrevistados, donde se colocam alguns problemas (Ghiglione e Matalon, 1992, p.187), nomeadamente:

- “Como colocar cada discurso sob uma forma mais fácil de abordar, de maneira a nele conservar tudo o que é pertinente e nada mais que isso?”
- “O que disse cada um a propósito de um ponto particular?”
- “Que diferenças e semelhanças existem entre os discursos das pessoas?”

Para atender a estas questões e garantir a correcta interpretação do discurso, sentiu-se a necessidade de, no processo de análise de conteúdo, proceder a uma análise crítica do discurso, como seja:

- Como garantir que as inferências que se realizam e as percepções que se obtêm da análise do discurso, correspondem exactamente ao que o entrevistado disse ou quis dizer?
- Como garantir que o sentido que se deu a uma frase reproduz o sentido intrínseco da mesma?
- Como garantir que uma frase que se considera negativa, o pode ser não em relação à formação da empresa (o que se pretende analisar) mas sim em relação a contingências ou factores externos que a condicionam?

Realizou-se uma análise crítica do discurso, na medida em que não se atendeu apenas ao que era dito mas também à forma como era dito ou produzido o discurso. O objectivo foi sempre o de tentar reproduzir e inferir o mais fielmente possível, contudo, como refere Pedro (1997) “uma análise de um texto é, sempre, simultaneamente, uma análise parcial e uma descrição da situação sociocultural” (p.36). Para tal, imprimiram-se os quadros da Análise de Conteúdo em folhas de formato A3 (Apêndices 16, 17 e 18, respectivamente para Allianz, Efacec e Renault), e foram tomadas notas no canto direito do texto transcrito. Usaram-se igualmente canetas coloridas, e a mesma cor para sublinhar as semelhanças, as diferenças e as frases neutras. Neste processo, pretendeu-se valorizar mais o significado dos fenómenos do que a sua frequência. Tal como refere Guerra (2006), “não se procura uma representatividade estatística mas sim uma representatividade social” (p.40).

Como resumo, na metodologia para a Análise de Conteúdo, foram seguidos os seguintes passos e procedimentos:

- Organização da análise: Leitura atenta das entrevistas
- Tomadas notas no canto direito do texto transcrito
- Recorte do material que interessa e descartado o que não interessa
- Para a análise de conteúdo, consideraram-se todas as frases com afirmações positivas ou negativas ou neutras sobre o tema em questão, para que se pudesse contar a percentagem de umas e outras sem que algumas respostas em algum entrevistado tivessem sido descartadas
- Codificação: A unidade de registo (o que se conta) com vista à categorização e contagem foi a *frase*<sup>74</sup> simples ou composta
- A regra de enumeração ou o modo de contagem (Bardim, 2004, p.101) é a frequência ponderada em que uma maior frequência de aparição representa uma maior importância. No entanto, muitas vezes, uma frase simples não transmite a totalidade da ideia e ou se analisada separadamente, não contextualiza o sentido ou a intenção do entrevistado
- Princípios de categorização: Procedeu-se à análise do material segundo as atitudes de avaliação subjacentes: temas favoráveis ou positivos, temas desfavoráveis ou negativos e temas neutros (Bardim, 2004, p.53)
- A inferência
- A técnica: análise categorial – Dividiu-se o texto em unidades

#### 2.7.4.2. Procedimentos de codificação

Com o objectivo de manter o anonimato e a confidencialidade dos entrevistados, neste estudo, os entrevistados não serão identificados e as entrevistas realizadas obedeceram a uma codificação que se apresenta no Quadro 18.

**Quadro 18:** Estrutura de codificação das entrevistas

Fonte informante	Local/ Empresa	Sequência da recolha
D – Directores e responsáveis de departamentos	ALZ	01
P – Participantes e destinatários da formação	EFA	02
F – Responsáveis RH, técnicos de formação e formadores	REN	03
		...

Fonte: Elaboração própria (2009)

<sup>74</sup>De acordo com Estrela, E., Soares, M. A. e Leitão, M. J. (2003, p.121), a frase é a unidade mínima de comunicação, delimitada no início por uma maiúscula e, no final, por um sinal de pontuação. Pode conter só uma oração (frase simples) quando é constituída por uma só palavra, várias palavras sem verbo, por várias palavras com um verbo ou locução verbal. A frase pode conter mais do que uma oração (frase composta), quando nela existe mais de um verbo ou locução verbal.

Também as observações (Quadro 19) e os documentos (Quadro 20) serão referenciados de acordo com uma codificação que a seguir se apresenta.

**Quadro 19:** Estrutura de codificação das observações realizadas

Fonte informante	Local/ Empresa	Sequência da recolha
OBS - Observação	ALZ	01
	EFA	02
	REN	03
		...

**Quadro 20:** Estrutura de codificação dos documentos analisados

Fonte informante	Local/ Empresa	Sequência da recolha
DOC – Análise Documental	ALZ	01
	EFA	02
	REN	03
		...

Fonte: Elaboração própria (2009)

### **2.7.5. Procedimentos para a avaliação da qualidade do estudo**

Para além do envio da transcrição de todas as entrevistas aos respectivos entrevistados, a investigação foi submetida a uma avaliação externa na medida em que sobre o trabalho exploratório foi publicado um artigo, e foi apresentada num seminário de investigação e numas jornadas científicas. Nas empresas, os relatórios resultantes de cada um dos estudos de caso foram entregues impressos e encadernados aos interlocutores para que os mesmos validassem a informação neles contida. Foi pedida uma reunião com os entrevistados, e foi sugerida uma sessão para apresentação do relatório elaborado e entregue em cada uma das empresas, na própria empresa, para que pudessem validar os dados apresentados. Estas reuniões ou acções não se concretizaram, porque por parte das empresas, tal não foi considerado necessário.

Também no estudo exploratório, transcrita cada entrevista e elaborado o respectivo relatório, enviou-se via *e-mail* a cada um dos entrevistados, num prazo que decorreu entre duas e três semanas após a entrevista, o relatório completo para que fosse validada a informação. Embora a maior parte dos entrevistados não tenha reagido ao *e-mail* enviado, alguns responderam com comentários ou sugestões que foram incorporados, na transcrição final da entrevista.

### **2.7.6. Reflexões sobre o trabalho de campo (problemas, erros, escolhas, dificuldades)**

Em todo o processo, o principal problema a salientar prende-se com o facto de a investigadora, enquanto profissional da área, poder não ter tido a necessária capacidade de distanciamento. Tentou, sempre, utilizar os dados de forma independente e usar várias fontes de recolha de dados. Mesmo os dados contraditórios foram usados, como forma de potenciar a exactidão das informações. Associado a este facto, outra preocupação era não exercer qualquer processo de influência. Os resultados da pesquisa devem, obviamente, ser independentes do investigador mas a verdade é que não se sabe qual é o impacto que a presença e as influências pessoais tiveram no trabalho de campo e nos resultados. Teve-se, sempre, presente este facto para que todo o contributo assentasse numa pesquisa rigorosa que se baseasse em provas e evidências, para assegurar a credibilidade e a fiabilidade dos dados.

Relativamente às entrevistas, houve a preocupação de definir claramente os objectivos antes de a mesma começar. Utilizou-se a linguagem do entrevistado e foram usados termos, expressões e linguagem do sector de actividade e da empresa. Procurou-se respeitar, sempre que possível, a ordem pela qual o entrevistado se propunha iniciar. Por vezes, optou-se por colocar as questões relacionadas com o que o entrevistado acabava de dizer, para seguir um fio condutor e para aprofundar, em lugar de ter a preocupação em ler a pergunta que se seguia. No entanto, por questões de limitação de tempo, para seguir com a temática que ia sendo abordada, ficaram por colocar algumas questões do guião. Foi durante o processo de transcrição das primeiras entrevistas, que nos apercebemos que deveríamos ter colocado questões que não chegaram a ser formuladas.

Por outro lado, apesar de terem sido construídos 3 diferentes guiões, houve ainda assim, entrevistados que pelas suas características fazia mais sentido colocarem-se questões diferentes e não constantes no guião. A base e os temas eram os mesmos mas houve casos em que fazia sentido colocar diferentes perguntas, pensadas *a priori*.

Foi fundamental manter um permanente estado de alerta no sentido de prestar muita atenção ao que o entrevistado dizia. Assim, aquando da realização das entrevistas procurava-se reformular o que acabava de ser dito pelo entrevistado, como forma de garantir que se fazia uma leitura correcta. Por vezes, em lugar de formular questões, optou-se por fazer comentários sobre o que o entrevistado tinha dito, de modo a dar um tom mais de conversa e que o entrevistado se sentisse mais à vontade para continuar a entrevista. O objectivo era ainda o de confrontar o

entrevistado com perguntas, dados, situações ou sobre questões da organização. Parece-nos que o investigador deve ter o papel de questionar não se limitando àquilo que lhe é dado a perceber, ou que os outros lhe mostram ou revelam à primeira vista. Mesmo agindo de boa fé, o entrevistado pode pensar que está a dar a informação correcta e unicamente válida mas, confrontado com outra realidade, acaba por ver outras hipóteses igualmente válidas e, eventualmente, até mais adaptáveis ou ajustadas. Isto mesmo foi sentido quando, por exemplo, perguntando sobre os resultados da formação, numa avaliação a quente, todos respondiam que tinha sido muito positiva e que correu muito bem. No entanto, quando confrontados com o facto de que poderiam ter-se usado outras metodologias, mais dinâmicas ou activas, todos acabavam por concordar e lamentar o facto de assim não ter sido. Neste sentido, o investigador tem de ter, antes de mais, esta meta visão e meta percepção e capacidade de distanciamento ao que é imediato e que se apresenta mais fácil.

A principal dificuldade sentida foi o facto de, frequentes vezes, o entrevistado se afastar das questões colocadas ou do assunto que se estava a abordar.

Outra dificuldade sentida prende-se com as próprias questões abordadas cuja compreensão poderia não ser imediata para todos os entrevistados ou poderia ser passível de uma outra interpretação. Referimo-nos, por exemplo, à questão em que se perguntava sobre situações que têm um carácter formativo, ou mesmo à questão sobre se a empresa promove o desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores. Depois das perguntas, sentíamos, muitas vezes, que era necessário dar um exemplo ou detalhar-se a questão para garantir a sua correcta compreensão por parte do entrevistado. Por vezes, era mesmo necessário dar um tempo ao entrevistado para que pensasse em algumas dessas práticas dado que, por exemplo, a associação de determinadas situações com carácter formativo à formação, pode não ser imediata. Desconhecemos se estes factos influenciaram, de alguma forma, as respostas dadas.

Realizadas as entrevistas, procedeu-se a uma análise do trabalho e, enquanto entrevistadores, alguns aspectos devem observar-se com vista a que se corrijam em trabalhos futuros:

- Muitas vezes, usou-se o termo “formação” quando, na verdade, o que se pretendia é que os entrevistados se referissem a todas as actividades de formação e desenvolvimento, o que incluía por exemplo, aspectos de comunicação, informação, e não apenas cursos ou actividades de formação formal;
- Muitos temas não foram explorados para não cortar o raciocínio dos entrevistados tendo nós optado por os deixar expor e concluir as suas ideias. Por vezes, no fim, já não era



possível, normalmente, por questões de tempo, voltar atrás para retomar algum outro tema;

- Nas entrevistas do estudo exploratório, numas entrevistas descreveram-se detalhadamente algumas práticas do processo de formação, noutras, descreveram-se todas as práticas do processo mas sem detalhar nenhuma. Isso pode ter a ver com o facto de que há empresas que realizam formação para diferentes grupos, e vários tipos de formação. Outras têm menor diversidade de práticas pelo que nessas se detalharam apenas algumas;
- Tratando-se de entrevistas exploratórias e se por um lado se pretendia, desde logo, realizar cada entrevista de forma aberta, não estruturada, visando ser mais uma conversa, por outro lado, em alguns casos, deveria ter-se conduzido melhor a entrevista no sentido de abordar mais em profundidade alguns temas específicos, de modo a que para os entrevistados, em alguns casos, não houvesse tanta abertura para se referirem a aspectos laterais relativos à empresa e ao negócio.

Do ponto de vista metodológico, e das entrevistas realizadas, particularmente aquando do estudo exploratório, foi possível compreender que muitas das opiniões e ideias expressas ao nível dos directores e quadros partem mais de concepções teóricas e de um conjunto de intenções do que de práticas que realmente existem. Para isso serviu a triangulação em que se confrontaram as respostas dos entrevistados com as outras evidências das observações e da análise de documentos.



## CAPÍTULO III – FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHADORES NAS GRANDES EMPRESAS. ESTUDOS DE CASO

### *Introdução*

Conforme já referido aquando da metodologia, o trabalho empírico que se consubstanciou na realização de três estudos de caso, parte de um estudo exploratório<sup>75</sup> e da recolha e análise de informação obtida junto de vinte e seis empresas, através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas aos seus directores de recursos humanos ou de formação. Da informação resultante destas entrevistas, foi possível obter dados que completaram as leituras realizadas, ao mesmo tempo que se tomou consciência de uma série de dimensões e aspectos relacionados com a problemática da formação. Adquiriu-se uma outra sensibilidade para várias questões e tendências que não teríamos abordado se não tivesse sido realizado o trabalho exploratório. A intenção foi tentar desconstruir os discursos e perceber as perspectivas em que se movem as empresas para várias dimensões que encerra a *formação*. A informação recolhida permitiu obter um conhecimento sobre o que se está a passar no campo da formação e desenvolvimento das pessoas no contexto das empresas, mas também um conjunto de tendências puderam ser identificadas. Depois de nos termos familiarizado com o material recolhido, identificaram-se diferentes perspectivas relativamente à concepção, organização e execução da formação pelo que reagrupámos esses diferentes pontos de vista em lógicas de acção.

Foi a partir de um conjunto diversificado de fontes<sup>76</sup>, que se elaborou a lista das empresas que poderiam interessar para integrar o estudo exploratório (ver Apêndice 2). Formámos um grupo de grandes empresas, tão variado quanto possível e, propositadamente, elegemos aquelas que, à partida, nos ofereciam a possibilidade de poder encontrar modelos e práticas mais diversificados. Assim, a escolha não foi aleatória, a amostra foi intencional. Houve, de facto, uma intenção, ao escolher empresas onde se pudessem encontrar diferentes pontos de vista acerca da formação e onde sabíamos, de antemão, tratar-se de empresas que têm importantes investimentos em formação. Dado que a finalidade deste estudo se relaciona com questões

---

<sup>75</sup> Desde logo, o objectivo deste trabalho é a verificação empírica. Este trabalho de campo teve como objectivos específicos: a) Descrever as políticas e modelos de formação nas grandes empresas; b) Caracterizar as práticas e estratégias instituídas de modo a poder compará-las em diferentes empresas e identificar um conjunto de pistas para a investigação; c) Problematizar essas práticas à luz de um campo teórico de conhecimentos; d) Identificar a situação actual e um conjunto de tendências e perspectivas futuras.

<sup>76</sup> Para a elaboração da pesquisa, decidi-se fazer um estudo exploratório constituído por um conjunto de entrevistas mas também de recolha de informação sobre as políticas e práticas de formação nas empresas. Recolheu-se informação proveniente de periódicos, acerca de práticas de formação nas empresas, da sua *performance*, informações sobre *rankings*, sobre os trabalhadores, e outros dados relevantes, teses que de alguma forma abordavam as questões da formação e desenvolvimento das pessoas nas organizações, obras versadas sobre estudos em empresas, estudos realizados em outros países e informação em periódicos da especialidade, das ciências da educação, da sociologia, da economia e da gestão, e generalistas. A recolha de informação para as entrevistas exploratórias contou também com uma pesquisa nos *sites*, depois de haver sido recolhida informação prévia junto das fontes já referidas.

qualitativas de políticas e lógicas de formação, o objectivo era identificar pistas para a investigação, encontrar novas ideias, recolher a opinião dos entrevistados e diferentes formas de encarar as questões da formação. Neste sentido, a pesquisa permitiu recolher informação sobre as políticas e filosofias de base, as práticas e estratégias mas também sobre as representações dos entrevistados<sup>77</sup>, pessoas com elevado estatuto e poder de decisão em matéria de formação, nas empresas em Portugal.

Seleccionadas as vinte e seis empresas<sup>78</sup>, realizaram-se as vinte e seis entrevistas exploratórias. Para tratamento dos dados, logo após cada entrevista, foi elaborado um relatório<sup>79</sup> e uma grelha de análise<sup>80</sup> para uma melhor comparação e análise dos dados. A grelha de análise era constituída por um conjunto de categorias que permitiram classificar e comparar o material das entrevistas. O desenvolvimento e a definição das categorias não foi definido *a priori* mas, foi sendo construído e alterado, com base na informação que se ia recolhendo.

Dada a elevada quantidade de informação recolhida, e também pela limitação das fontes usadas (apenas entrevistas a directores RH/ Formação), não é fácil resumir ou mesmo tirar conclusões que podem ser precipitadas e não corresponder à realidade. Puderam, no entanto, ser identificadas umas linhas gerais que apontam para o quadro que se vive, em geral, nas grandes empresas em matéria de políticas e práticas de formação dos seus trabalhadores. Embora tenhamos, muitas vezes, agrupado as práticas das empresas, pelo tipo de gestão (multinacionais e nacionais públicas e privadas) dado que existem práticas que, efectivamente, são mais comuns e que se destacam nuns e noutros tipos de empresas, a lógica de formação e desenvolvimento seguida pelas empresas, pode incluir diferentes perspectivas. No sentido de estabelecer relações e de orientar o trabalho de interpretação da realidade, foram identificados três tipos de lógicas de

---

<sup>77</sup> Nesta primeira fase, as entrevistas permitiriam abrir pistas de investigação, e posteriormente, são elas que ajudarão a definir os casos a estudar. Decidiu-se quem entrevistar e elaborou-se um ficheiro com os contactos, dados das empresas e entrevistados e informação relevante sobre políticas ou práticas de recursos humanos/ formação. Já com a lista de empresas, de associações, e de peritos ou testemunhas privilegiadas, deu-se início aos primeiros contactos telefónicos junto de directores de recursos humanos e responsáveis de formação de grandes empresas. Num primeiro momento, procedeu-se à recolha, selecção e tratamento de informação relevante em matéria de formação das grandes empresas.

<sup>78</sup> Foram escolhidos 13 sectores de actividade em que as empresas têm diferentes tipos de capitais e de gestão: nacionais públicas, nacionais privadas e multinacionais. Seleccionaram-se as empresas tendo em conta diversos sectores de actividade, no sentido de tornar mais abrangente o estudo sobre a forma como operacionalizam a formação e o desenvolvimento das pessoas. Para as entrevistas exploratórias, as empresas foram seleccionadas de acordo com os seguintes critérios: pelas práticas inovadoras de formação e desenvolvimento de trabalhadores (através de outros estudos anteriores, de publicações ou teses, de informação em revistas da especialidade ou de Economia) ou pela informação e conselhos de testemunhas privilegiadas; pela notoriedade e reconhecimento no mercado em que actuam; e pela nossa rede de relações pessoais. Houve a preocupação de diferenciar as empresas do ponto de vista do sector de actividade e do tipo de gestão. A finalidade era fazer variar as condições estruturais de natureza económica e organizacional (o tipo de produção, a organização do trabalho, o tipo de profissões, diferentes grupos funcionais, nível de instrução e de formação dos trabalhadores), que de alguma forma, pudessem modelar a forma de conceber a formação por cada uma das empresas.

<sup>79</sup> Com o objectivo de apresentar os resultados, realizou-se, sempre após cada entrevista, o relatório que incluía as entrevistas transcritas. Neste relatório, que consta de 5 pontos, inclui-se a informação recolhida sobre a empresa antes de realizar a entrevista, a entrevista transcrita, uma abordagem geral às práticas e políticas e as questões que em geral nos mereceram maior destaque, pela positiva, identificaram-se as questões que nos dariam pistas para a investigação e analisou-se o processo da entrevista.

<sup>80</sup> A grelha de análise elaborada compõe-se de um «conjunto de conceitos descritivos ou analíticos que permitem comparar e classificar o material do inquérito» (Maroy, 2005, p.129) e o seu sentido foi sendo explicitado a partir dos dados. Não se trata propriamente de uma *análise de conteúdo* clássica «composta por diversas variáveis, cujas modalidades devem ser predefinidas com precisão, mutuamente exclusivas, unívocas, exaustivas» (Bardin, 1989)

formação que se classificaram como: lógicas assentes num modelo de *formação tradicional e utilitarista*; lógicas que privilegiam uma *formação estratégica e orientada para a resolução de problemas*; e lógicas de *formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social*.

Num primeiro grupo de empresas, reflecte-se, sobretudo, um modelo tradicional no qual predomina a formação presencial, baseada numa lógica de oferta de cursos. No entanto, em algumas empresas, a formação vai muito para além da perspectiva da formação por catálogo em que perante cursos definidos e estruturados à partida, há um conjunto de pessoas que se inscrevem ou que acorrem com o intuito de aprender algo. Um outro grupo de empresas, nas suas lógicas de acção, encara a formação como uma verdadeira opção estratégica para o desenvolvimento dos trabalhadores, sendo a cultura empresarial orientada para o desenvolvimento de competências dos trabalhadores, como um “contributo para a competitividade”. Nestas empresas, é notória a integração da formação nas suas estratégias e existe uma preocupação com os resultados. O estudo exploratório permitiu ainda a identificação de práticas que se enquadram numa terceira perspectiva que é aquela em que a formação tem em conta os interesses dos trabalhadores e tem objectivos mais alargados de desenvolvimento pessoal e social, não se confinando aos objectivos imediatamente ligados ao lucro. Nestas empresas, para além da organização, existe o trabalhador, a pessoa e o seu auto-desenvolvimento. Deste ponto de vista, consideram-se situações, actividades ou eventos, que ainda que possam não ser contemplados nas suas estratégias e estatísticas de formação, vão no sentido de promover o desenvolvimento pessoal dos indivíduos nas organizações. Nestas empresas, foi notória a assunção de que mais do que conceitos directamente ligados a *formação*, é usual algumas empresas referirem-se a *competências e desenvolvimento*.

Relativamente a outros aspectos que foram, em geral, sendo percebidos e que carecem de um aprofundamento, verifica-se, em algumas empresas, que a organização do trabalho condiciona a organização da formação em que, pelo facto de terem que trabalhar em projectos, a formação dos engenheiros passa muito por uma formação abrangente, global de todos os aspectos da gestão de projectos, o que ultrapassa em muito a sua formação base em engenharia. Ou, ao contrário, o caso de empresas que por terem mão-de-obra pouco especializada, muitas vezes, subcontratada, com elevada rotatividade de pessoal e tarefas rotineiras, apresentam investimentos em formação muito reduzidos. Este aspecto remete para disparidades ao nível do público-alvo da formação. A formação pode ocorrer apenas para alguns grupos funcionais, normalmente, os mais especializados, em função da estratégia da empresa. Parece, também, que à formação é atribuída maior importância por parte da empresa quanto maior é o nível de especialização dos trabalhadores e das tarefas. Foi, igualmente, notório que quanto mais

importante e definida é a estratégia de formação, mais esta assume formas variadas de cumprir a sua missão e apresenta designações mais avançadas e abrangentes que ultrapassam o simples conceito de *Formação*.

Cabe salientar, quer pela estrutura de formação, quer pela organização do trabalho e também pelo papel que os entrevistados atribuem às chefias para a formação do futuro, que os departamentos técnicos, por serem especialistas, não só organizam formação, como podem até ter um papel mais determinante do que o da própria área de RH/formação.

Ao nível da avaliação da formação, foram identificadas também fragilidades, na medida em que apenas um número reduzido de empresas aborda a questão da avaliação para além do nível da avaliação de satisfação. Na maior parte das empresas, não existem práticas de medir a transferência ao nível do trabalho ou os impactos da formação na organização. Podem identificar-se, com frequência, dificuldades no entendimento das questões da avaliação, para além do nível da avaliação de satisfação. Outro aspecto a explorar é que o facto de os entrevistados referirem que conseguem certos efeitos, pode não significar que, efectivamente, os resultados obtidos se relacionem directamente com a realização da formação. Este aspecto deixa antever profundas limitações ao nível conceptual e também na implementação e execução de processos de avaliação.

Da realização do estudo exploratório foi possível verificar que o conceito *formação* assume, hoje, uma conotação que vai muito para além quer dos tradicionais modelos assentes num modo escolarizado, quer das acções ou dos cursos de formação formal. Importa, então, na continuidade deste estudo, conhecer o que para além desta oferta de cursos e de conteúdos, pode ser feito no sentido de um verdadeiro desenvolvimento estratégico da aprendizagem e, igualmente, compreender o que pode ser feito para elevar as competências pessoais e sociais dos indivíduos no sentido de existirem no mercado de trabalho cidadãos mais informados e que com isso, todos sejam ganhadores.

É habitual os discursos sobre as políticas de educação e formação se centrarem em aspectos quantitativos (se as empresas e os empresários realizam muita ou pouca formação, ou se apostam na mão-de-obra qualificada), e concluir-se que a formação conduz à “competitividade”. Para se conhecer a formação realizada pelas empresas, o enfoque deve estar não tanto na quantidade de cursos e de horas de formação, mas mais no tipo de formação que se faz, como e por que se faz, isto é, nas questões qualitativas, habitualmente menos debatidas. É necessário compreender que não basta realizar muita formação, mas sim, melhorar a que se realiza, pelo que há que problematizar as várias dimensões da formação.

O estudo exploratório propunha-se obter uma visão geral da situação actual pelo que começámos por conhecer os comentários, as sugestões e as expectativas dos profissionais da formação ou responsáveis pelas políticas de desenvolvimento dos trabalhadores das grandes empresas. Tratou-se, igualmente, de identificar as actividades de formação e desenvolvimento nessas empresas e de sinalizar um conjunto de “boas práticas”<sup>81</sup>. Temos presente que, muitas vezes, o pensamento em torno das melhores práticas incita a copiar mais do que a compreender e que as práticas são sempre situacionistas, e nesse sentido, concordamos com Peter Senge<sup>82</sup>, quando refere que a raiz de toda a inovação é a teoria e os métodos, não a prática. Contudo, no quadro de modelos e lógicas de formação que se pautam, muitas vezes, por uma visão redutora da formação, o conhecimento das “boas práticas” pode ser importante porquanto possibilita confrontar com outras realidades que se terão desenvolvido na sequência das capacidades investidas de um dado grupo de pessoas face a circunstâncias específicas.

O estudo tinha incidido em três tipos diferentes de grandes empresas: nacionais públicas, nacionais privadas e multinacionais. Da análise dos dados, as empresas multinacionais, foram as que suscitaram o nosso interesse pelos motivos que a seguir se descrevem:

- Eram as que apresentavam políticas de formação mais consistentes e integradas nas suas estratégias e as que apresentavam uma maior articulação das suas práticas de formação com a realidade do trabalho;
- Eram aquelas cujas práticas de formação supunham contextos mais diversificados de aprendizagem;
- Nestas empresas foi possível sinalizar algumas práticas que ao irem para além de uma formação meramente orientada para a tarefa, contribuem para perspectivas mais amplas e enriquecedoras do desenvolvimento dos trabalhadores.

Neste quadro, e para a continuidade do estudo, foram seleccionadas as três empresas multinacionais de diferentes sectores de actividade que viriam a constituir este estudo multi-casos: A Allianz, a Efacec, e a Renault Retail Group. Os critérios para a selecção de cada uma destas empresas, enquanto estudos de caso, foram explicitados no capítulo da metodologia.

---

<sup>81</sup> No entanto, mais do que definir o como se faz ou como é que as empresas conseguem as suas boas práticas, importa clarificar os princípios e as lógicas que podem contribuir para a construção de novos alicerces de base às políticas e práticas de formação nas organizações. Cada organização é única e tendo a sua complexidade específica, também as situações podem ter que ser encaradas de diferentes perspectivas e podem admitir diferentes soluções. Por isso, a lógica de acção (Maroy, 2005) e os procedimentos de formação adequados a uma organização podem não se adequar noutra organização.

<sup>82</sup> Numa passagem por Portugal, em 2006, em entrevista a Jorge Nascimento Rodrigues (s/d) *In* [www. Janelanaweb.com](http://www.janelanaweb.com), acesso em 20/1/2007

### 3.1. Empresa ALLIANZ: Da estratégia da empresa à formação estratégica

#### 3.1.1. História e evolução da empresa

A Allianz foi fundada em Berlim em 1890 como uma seguradora de transportes e acidentes. Até ao despontar da 1ª Guerra Mundial, cerca de 20% das receitas da empresa provinham de operações internacionais. Apesar da inflação e da crise económica mundial, a empresa torna-se na maior seguradora alemã. A partir de 1933 faz parte do sistema económico ditatorial do nacional-socialismo e, no final da 2ª Guerra Mundial, enfrenta a ruína económica. Após a reconstrução, a Allianz torna-se na maior seguradora europeia, por volta da década de 1970. O processamento electrónico de dados revoluciona os processos existentes na empresa e a década de 1990 foi rica num processo de fusões. Em Portugal, a empresa nasceu da fusão da Portugal Previdente e da Sociedade Portuguesa de Seguros. Nos últimos anos e em resposta à globalização dos mercados financeiros, em 1998 a empresa diversificou a sua actividade, e assim, a juntar aos seguros, a Allianz avança para a gestão de activos e para a banca<sup>83</sup>. Em 1999, no quadro de uma vasta reorganização do grupo em todo o mundo, a empresa aposta num novo logótipo que combina a tradicional águia da Allianz e as três áreas de negócio da Allianz: os seguros, as provisões de reforma e a gestão de activos. Uma data emblemática na empresa é o 3 de Novembro de 2000, em que a Allianz entra na Bolsa de Valores de Nova Iorque. O ano 2000 é marcado com a criação de uma fundação "Remembrance, Responsibility and the Future". Em 2006, a Allianz torna-se uma Sociedade Europeia (SE), uma nova forma legal para as organizações na União Europeia. Esta alteração permite ao grupo simplificar a sua estrutura e facilitar as suas fusões além fronteiras. Os trabalhadores dos diferentes países europeus passam a ser representados no comité de Supervisão. Hoje, a Allianz Portugal faz parte do Allianz Group, um dos maiores grupos seguradores e financeiros do mundo, opera em mais de 70 países e emprega mais de 170 mil pessoas. Em Portugal<sup>84</sup>, a empresa detém 30 delegações e cerca de 600 trabalhadores. O grupo BPI (Banco Português de Investimento) é o accionista e parceiro estratégico. De acordo com a *Estratégia* da empresa<sup>85</sup>, o seu objectivo é ser a companhia de

---

<sup>83</sup> A Allianz está envolvida no negócio da gestão de activos desde que lançou a sua Companhia de Seguros Allianz Vida, em 1922, e começou a investir o dinheiro dos prémios pagos pelos seus clientes.

<sup>84</sup> De acordo com o *site* do Instituto de Seguros de Portugal, o número de empresas de seguros a operar em Portugal é de 499. Sociedades Anónimas de Direito Português: 46; Vida: 15; Não Vida: 24; Mistos: 6; Resseguro : 1; Mútuas: 2; Sucursais de Empresas de Seguros Estrangeiras: 37; Da União Europeia: 36; Vida : 7; Não Vida : 25; Mistos: 4; Fora da União Europeia : 1; Não Vida: 1; Mistos: 1; Empresas de seguros em L.P.S.: 414; Número médio de trabalhadores das empresas de seguros em estabelecimento (\*) 10 540.

<sup>85</sup> <http://www.allianz.pt>



serviços financeiros mais fiável a nível mundial. Para atingir esta finalidade a empresa rege-se por um conjunto de princípios e prioridades de gestão que se apoiam na “oferta de elevados níveis de especialização, integridade e sustentabilidade”. Relativamente à especialização, a estratégia justifica-se pelos trabalhadores que são “altamente qualificados e valorizam o respeito dos clientes e dos competidores”. É referido que a estratégia do grupo resulta também de uma “combinação de capacidades a nível internacional e de trocas de experiências locais”, que permite melhorar continuamente. A *integridade* surge na perspectiva do serviço que é prestado aos clientes e é um princípio segundo o qual, “uma promessa é uma promessa e por isso só fazemos as promessas que sabemos ser capazes de cumprir”. Os níveis de sustentabilidade que se referem na estratégia referem-se ao “aproveitamento das oportunidades que nos são apresentadas para crescer”.

Desde 2003 que a empresa instituiu na sua missão e valores, os pilares do seu processo de mudança cultural com uma especial atenção à política de responsabilidade social<sup>86</sup>. Nela, a empresa assume que o carácter social é inerente à actividade seguradora, cuja história está ligada aos conceitos de solidariedade e de mutualismo, pelo que “é importante que a empresa esteja voltada para este tipo de actuação, dado que tem um impacto positivo, quer na motivação dos seus colaboradores, quer na imagem da sua marca”. Os benefícios de gestão ao nível do aumento da motivação dos trabalhadores traduzem-se na redução do absentismo e na menor rotação de pessoal, “conduzindo a uma melhoria do clima organizacional e da produtividade geral”. No mesmo documento refere-se que hoje “as pessoas valorizam a missão e a cultura da empresa, e querem sentir orgulho na organização onde trabalham”. Para garantir um crescimento sustentado a longo prazo e a confiança dos investidores e clientes, o grupo definiu os seus objectivos estratégicos que passam por criar laços com a comunidade através de projectos envolvendo o ambiente, a cultura, a educação, a tecnologia e o desporto. Ao nível da cultura e desporto, a empresa detém hoje uma fundação cultural que tem como objectivo principal, promover a cultura, a educação e a arte. Também a Fundação *Allianz* para o Ambiente, ao nível de vários países europeus, constitui um projecto que visa fornecer às escolas equipamento que funciona a energia solar, bem como material de ensino dedicado às fontes de energia.

Em relação à casa mãe e à questão da autonomia, o grupo tem uma gestão descentralizada das companhias do grupo. Existem linhas mestras orientadoras, contudo, cada companhia do grupo é livre e autónoma para atingir os resultados da forma que melhor entender. Existem os valores que são comuns a todo o grupo mas existem empresas que têm valores

---

<sup>86</sup> In <http://www.allianz.pt>

próprios, e os da empresa, em Portugal estão, só há poucos anos, alinhados com os do grupo. Dispersos pela organização, veiculados aos novos trabalhadores através do *manual de acolhimento* e na informação do próprio *site*, é possível identificar os *valores* da empresa:

- *A valorização da pessoa e cultura de equipa* constitui um dos valores fundamentais e pressupõe que *as pessoas são importantes* e que a empresa *valoriza e potencia o individuo e reconhece o seu contributo para os objectivos comuns*, além de privilegiar a *entrajuda, a cooperação e a partilha*.
- *A integridade* constitui outro valor da empresa que assume que *honestidade, credibilidade e coerência estão presentes em tudo o que a empresa faz*.
- *A responsabilidade pessoal e social* é um valor que se concretiza na *identificação e comprometimento com a Visão e os objectivos, na utilização dos meios ao dispor para um desempenho eficaz assumindo a responsabilidade pelos resultados alcançados, demonstrando empenho cívico e envolvimento em fins sociais e culturais* e porque *a empresa vive valores universais*.
- *A criatividade e entusiasmo* constituem igualmente valores da empresa pelo que a empresa pelo que *cria e transforma com originalidade e executa com flexibilidade, empenho e alegria*.
- *A visão* aponta para o facto de a empresa ser *uma referência no mercado, com identidade própria construída com base em rigor e profissionalismo e alicerçada na experiência internacional*.

O departamento de Planeamento e Desenvolvimento Organizacional (PDO) que depende da Direcção de Pessoas tem a responsabilidade da formação mas também da organização das actividades de responsabilidade social. Os *valores de liderança* foram introduzidos no grupo para melhorar a qualidade da liderança e acelerar o desenvolvimento de uma “cultura de alta performance”, entre as chefias, e fazem parte de um processo de transformação cultural. Tal processo visa, de acordo com os *valores* da empresa, “comunicar abertamente e criar uma atmosfera de confiança com clientes e colaboradores”. O *feedback* e a formação contínua aos trabalhadores “servem para os incentivar, além da recompensa que os trabalhadores recebem pelas suas boas performances”. A cultura de orientação para o cliente leva a que em vários documentos internos se leia “os clientes são o principal foco da empresa pelo que a Allianz desenvolve e promove relações fortes com os mesmos”. Nesta relação com os clientes e com os trabalhadores, a empresa promove a *diversidade* e encoraja uma cultura “que respeita os valores e os benefícios de diferentes histórias e perspectivas”, acrescentando ainda em vários documentos, a ideia de transparência na forma como cria oportunidades de carreira, e se baseia nas capacidades individuais e nos sucessos pessoais, concluindo que “queremos ser um empregador atractivo”.

### 3.1.2. Os trabalhadores

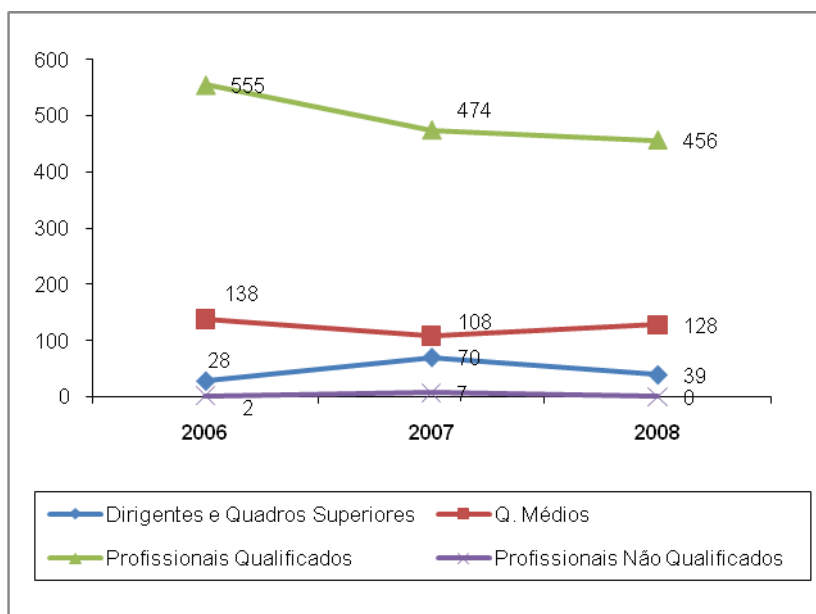
De acordo com a *estratégia* da empresa, a *diversidade* é um factor competitivo muito importante, pelo que é encorajada de modo a servir cada vez mais uma Companhia à escala global. Com trabalhadores de todas as partes do mundo, de diferentes nacionalidades, de diferentes percursos académicos, com diferentes experiências profissionais e distintos pontos de vista, a Allianz é uma organização diversa, tanto de uma perspectiva de negócio, como de pessoas. A empresa oferece várias oportunidades de desenvolvimento não só em termos de participação em projectos internacionais, rotação de tarefas e mudanças de departamento, mas também em termos de aperfeiçoamento das competências funcionais e pessoais. A universidade corporativa, a *Allianz Management Institute* (AMI), oferece programas de desenvolvimento de gestores e a trabalhadores de todo o mundo. Sendo que o negócio se “centra nas pessoas”, nos documentos institucionais, existe normalmente uma referência aos clientes, aos “colaboradores”, aos accionistas e mesmo à sociedade em geral. Exemplos são as frases usadas “os clientes querem lidar com colaboradores que os entendam e se preocupem com as suas necessidades”. O género da pessoa, a sua etnia, a sua idade, as suas crenças religiosas, a sua orientação sexual, a sua educação, as suas incapacidades e a sua nacionalidade “são valores diferentes que nós valorizamos e nos orgulhamos”.

Quanto à repartição dos trabalhadores pelos grupos profissionais que são definidos no Balanço Social<sup>87</sup>, obtém-se a configuração apresentada no Gráfico 1. O grupo dos Profissionais Qualificados, no qual se insere a maior parte dos trabalhadores com funções comerciais, das agências e do atendimento ao público, é o mais representativo na empresa, com 555 trabalhadores em 2006, 474 (72%) em 2007 e, 456 (73%) em 2008. Nestes anos, o segundo grupo mais representativo é o dos Quadros Médios que inclui os técnicos especializados, com 19%, 16% e 21% respectivamente. Segue-se o grupo dos Dirigentes e Quadros Superiores, com 4%, 11% e 6% para os respectivos anos de 2006, 2007 e 2008. Os Profissionais Não Qualificados eram apenas 2 trabalhadores em 2006 e 7 em 2007, sendo que em 2008 este grupo não tinha qualquer representação na empresa.

---

<sup>87</sup> Relativamente aos 7 grupos profissionais definidos no Balanço Social, os 4 grupos aqui apresentados, refizeram-se da seguinte forma: Dirigentes e Quadros Superiores (incluem o grupo Quadros Superiores do Balanço Social). Quadros Médios (Inclui os grupos Quadros Médios e Quadros Intermédios do Balanço). Profissionais Qualificados (Inclui os grupos de Profissionais Altamente Qualificados e Qualificados e o dos Profissionais Semiclassificados). Profissionais Não Qualificados (Inclui os grupos Profissionais Não Qualificados e grupo Praticantes/ Aprendizizes do Balanço).

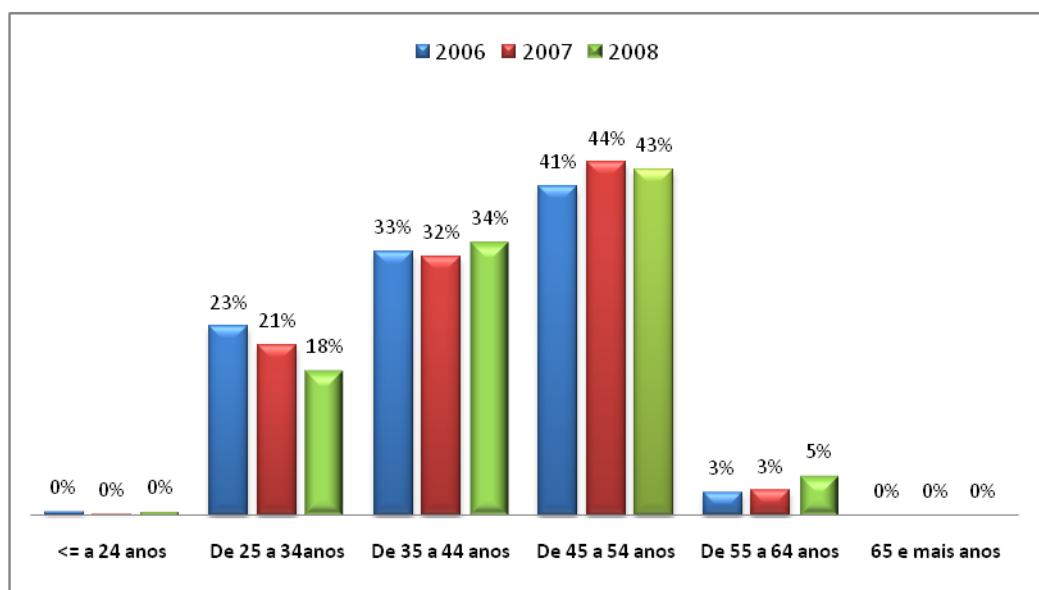
**Gráfico 1:** Repartição de efectivos por grupo funcional, Allianz



Fonte: Balanços Sociais

Relativamente à estrutura etária (Gráfico 2) em que se encontravam os trabalhadores da empresa nos últimos anos, verifica-se que o grupo etário dos 45 aos 54 anos é aquele no qual se situa um número superior de efectivos, constituindo mais de 40% da população total. O segundo grupo mais expressivo é o dos 35 aos 44 anos com mais de 30% da população. O terceiro grupo etário é o dos 25 aos 34 anos e o quarto é o grupo dos 55 aos 64 anos no qual em 2006 e 2007 se encontravam 20 trabalhadores e em 2008, se encontravam 30 trabalhadores.

**Gráfico 2:** Estrutura etária, Allianz



Fonte: Balanços Sociais

Considerando a distribuição pela categoria género (Quadro 21), verifica-se que a maioria, não expressiva, é constituída por homens. Eles representam nos 3 anos analisados, em 2006, 54% dos 723 trabalhadores, em 2007, 53% dos 659 trabalhadores e, em 2008, 52% do total de 623 trabalhadores. O grupo dos Profissionais Qualificados é aquele no qual a diferença de género é menos acentuada, sendo muito semelhante a percentagem de cada um. Nos Quadros Médios, o segundo grupo mais expressivo, uma maioria não significativa, nos 3 anos, é constituída por homens. Esta tendência da maior expressividade de homens mantém-se no grupo dos Dirigentes e Quadros Superiores e nos Não Qualificados.

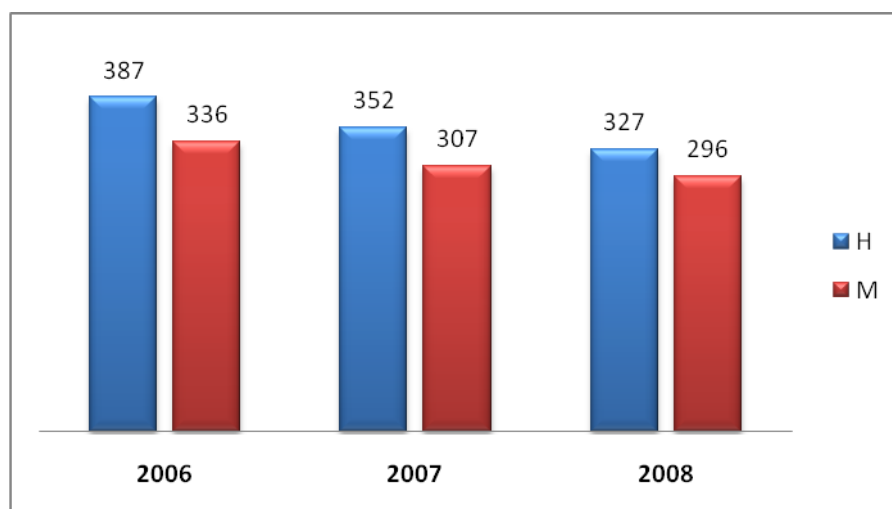
**Quadro 21:** Distribuição dos efectivos por categoria profissional segundo o género

Grupo Profissional	2006					2007					2008				
	Total	H	%	M	%	Total	H	%	M	%	Total	H	%	M	%
Dirigentes e Quadros Superiores	28	19	3%	9	1%	70	43	7%	27	4%	39	22	4%	17	3%
Q. Médios	138	84	12%	54	7%	108	68	10%	40	6%	128	78	13%	50	8%
Profissionais Qualificados	555	283	39%	272	38%	474	234	36%	240	36%	456	227	36%	229	37%
Profissionais Não Qualificados	2	1	0%	1	0%	7	7	1%	0	0%	0	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>723</b>	<b>387</b>	<b>54%</b>	<b>336</b>	<b>46%</b>	<b>659</b>	<b>352</b>	<b>53%</b>	<b>307</b>	<b>47%</b>	<b>623</b>	<b>327</b>	<b>52%</b>	<b>296</b>	<b>48%</b>

Fonte: Balanços Sociais

O Gráfico 3 ilustra os valores totais do quadro anterior.

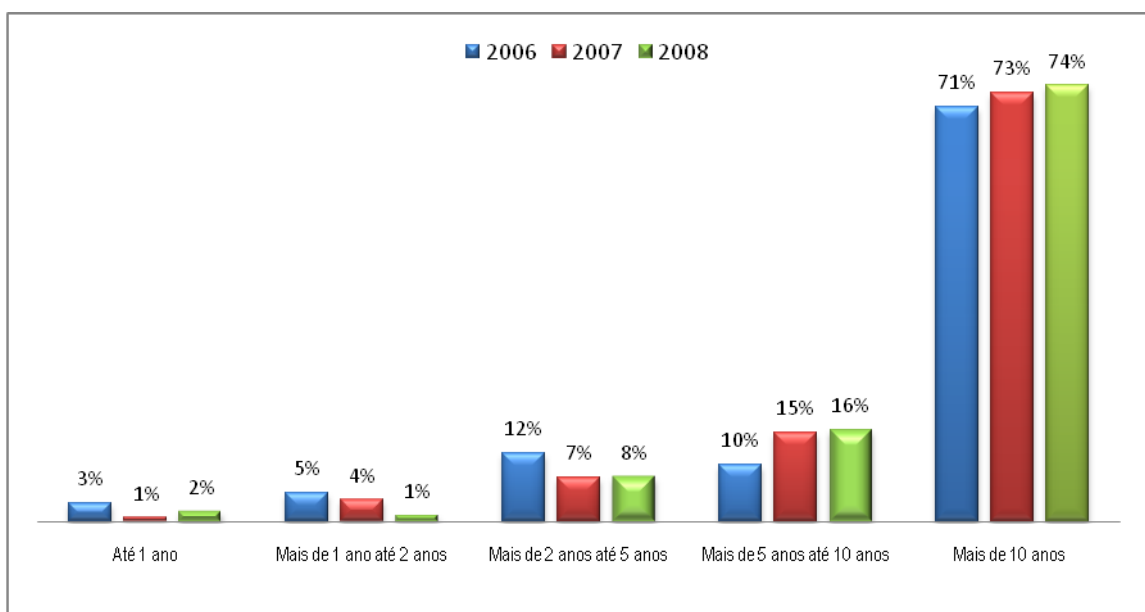
**Gráfico 3:** Repartição segundo o género, Allianz



Fonte: Balanços Sociais

Relativamente ao número de anos de trabalho na empresa (Gráfico 4), a “antiguidade”, nos 3 anos considerados, mais de 70% dos trabalhadores possuía mais de 10 anos ao serviço da empresa. A análise do gráfico revela que a empresa tem vindo a admitir novos trabalhadores, pelo que nos anos de 2006, 2007 e 2008, os que têm menos de 1 ano de serviço, representam, 3%, 1% e 2%, respectivamente. De acordo com dados do Balanço Social de 2007, o número de trabalhadores ao serviço em 31/12/2007 era de 659. Com contrato permanente eram 641 e com contrato a termo certo, 17. Durante o ano saíram da empresa 68 pessoas, a maior parte com contrato permanente. Os motivos foram o mútuo acordo, a pré-reforma e os restantes por iniciativa do trabalhador.

**Gráfico 4:** Antiguidade nas empresas do grupo, Allianz



Fonte: Balanços Sociais

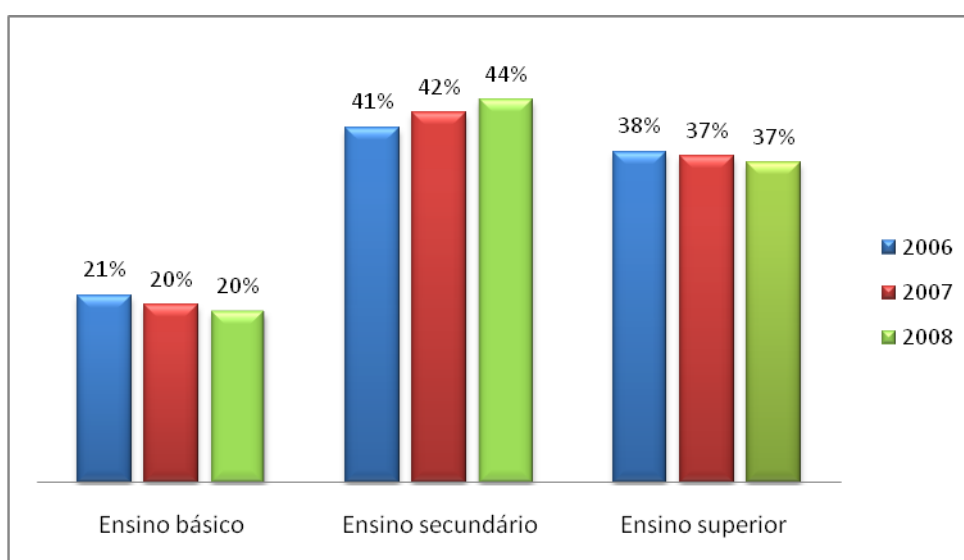
Os trabalhadores que viram a sua situação profissional alterada no ano de 2008 foram 51. De acordo com os dados do Balanço Social, as possibilidades de os trabalhadores verem a sua situação profissional alterada pode dever-se ou a promoção profissional (por mérito ou por antiguidade) ou a situações de reconversão profissional. Nesse ano, foram 21 os trabalhadores abrangidos por esta última situação. As promoções ocorreram para 14 homens (47%) e 16 mulheres (53%). O grupo profissional que mais promoções obteve foi o dos Profissionais Qualificados, com um total de 23 promoções (77% do total de promovidos). Seguiu-se o grupo dos Quadros Médios que obteve 20% do total das promoções, os Dirigentes e Quadros Superiores com 3% das promoções. Em 2008, a empresa não detinha trabalhadores no grupo de Não

Qualificados. Todas as categorias profissionais contribuíram para as promoções que se registaram, num alinhamento semelhante ao da sua representatividade enquanto total de trabalhadores.

Quanto aos tipos de horários predominantes durante o ano de 2008, verifica-se que mais de metade (55%) dos trabalhadores pratica um horário normal flexível e 42% possui isenção de horário. Apenas 4% dos trabalhadores está sujeito a um horário normal fixo.

A estrutura de habilitações dos trabalhadores (Gráfico 5) revela que nos 3 anos considerados, mais de 40% dos trabalhadores possui habilitações ao nível do secundário e segue-se uma média de 37% que possui formação superior. Destes, em 2008, 141 são mulheres e 87 são homens. Nos 3 anos, as mulheres são o grupo mais expressivo com formação superior e os homens são o grupo mais expressivo quando considerados os níveis básico e secundário de habilitações.

**Gráfico 5:** Habilitações dos trabalhadores, Allianz



Fonte: Balanços Sociais

Na empresa, a área de recursos humanos designa-se Direcção de Pessoas e integra as áreas de Planeamento e Desenvolvimento Organizacional (PDO), de Recrutamento, e de Compensações e Relações Laborais. A primeira desenvolve-se em quatro vertentes: Formação, Comunicação Interna, Responsabilidade Social e Projectos de Desenvolvimento de Recursos Humanos.

De acordo com dados do Balanço Social de 2007, o número de trabalhadores ao serviço em 31/12/2007 era de 659. Com contrato permanente eram 641 e com contrato a termo certo, 17. Durante o ano saíram da empresa 68 pessoas, a maior parte com contrato permanente. Os

motivos foram o mútuo acordo, a pré-reforma e os restantes por iniciativa do trabalhador. O número total de participantes nas acções de formação foi de 2016. A maior parte destinou-se aos *profissionais altamente qualificados*. Os *quadros superiores* frequentam sobretudo acções externas. Os *quadros médios* e os *profissionais altamente qualificados* tanto participam em acções internas como externas.

### **3.1.3. Política de formação e desenvolvimento dos trabalhadores**

Na empresa, a área de recursos humanos designa-se Direcção de Pessoas e integra as áreas de Planeamento e Desenvolvimento Organizacional (PDO), de Recrutamento, e de Compensações e Relações Laborais. A primeira desenvolve-se em quatro vertentes: Formação, Comunicação Interna, Responsabilidade Social e Projectos de Desenvolvimento de Recursos Humanos. A empresa possui um plano anual de formação e a área de PDO dispõe de um orçamento específico de formação que utiliza de acordo com as necessidades que vão surgindo ao longo do ano e tendo em conta o planeamento da formação que decorre das necessidades manifestas pelas várias direcções e departamentos. A oferta formativa antecede o plano de formação e contém uma lista de cursos que se baseia nas habituais e previsíveis necessidades, sustentada nas obrigações legais e contempla sempre os cursos de formação em línguas e informática para utilizadores. Contém, igualmente, acções de promoção do desenvolvimento pessoal dos trabalhadores na perspectiva de elevar as suas competências comportamentais ao nível do designado saber-ser e saber-estar.

O compromisso da empresa para com o desenvolvimento dos trabalhadores encontra-se difundido em vários documentos e sob várias formas. Desde logo, num conjunto de normas internas que são difundidas por todas as direcções, muitas delas dedicadas à formação<sup>88</sup>. No Quadro 22 exemplifica-se o conteúdo de umas dessas normas.

#### **Quadro 22:** Norma interna sobre Branqueamento de Capitais

As normas na empresa seguem um formato normalizado e numeração sequencial.

Nomeia o responsável na empresa pela temática, refere o âmbito de aplicação, os deveres de actuação, os deveres de identificação e outros deveres. Especial referência ao “dever de formação” em que o responsável pela Prevenção de Branqueamento de Capitais deve propor e realizar com a DP (Direcção de Pessoal) acções de formação regulares.

Este documento é a versão 3 e vem substituir versões anteriores, a primeira de 2006.

Contém 2 anexos. O doc está assinado pelo Administrador Delegado Ivan de La Sota e foi construída depois da legislação.

Fonte: “Norma geral nº 9/2006” (Doc. DOCALZ04 (no Apêndice 14)

<sup>88</sup>Norma de Levantamento de Necessidades de Formação, Avaliação da Formação,



No *site* institucional, no apartado dedicado às candidaturas a emprego, existe uma referência à formação e desenvolvimento contínuo dos trabalhadores, e uma alusão ao facto de serem fornecidas as ferramentas necessárias para que cada trabalhador possa desenvolver o seu potencial, o apoio na progressão da carreira, o *feedback* mútuo que pressupõe o partilhar os sucessos com cada trabalhador mas também envolver cada um nas decisões que lhe digam respeito, para além do facto de a empresa promover a rotatividade das pessoas, através da sua política de mobilidade interna.

Ainda no *site* e no apartado “Allianz *knowledge*”, a frase da autoria do CEO da empresa, “com o conhecimento vem a responsabilidade de agir” dá o mote para um conjunto de artigos relacionados com problemas ambientais, o envelhecimento das populações, as injustiças económicas e outros desafios da humanidade, para os quais a empresa “privilegia o diálogo e a troca de conhecimentos”. Na norma de “política de tratamento de clientes”, é possível identificar referências à formação dos trabalhadores, na perspectiva da melhoria da relação com os mesmos, “de forma a promover o envolvimento de todos na prestação de serviços com qualidade e orientada para satisfazer os seus clientes”. No mesmo documento pode ler-se que a formação na empresa “é uma das bases inerentes à gestão da qualidade no sentido de proporcionar níveis de qualificação, competência e motivação adequados” e consequentemente, a “conformidade, optimização e melhoria dos processos internos e dos serviços prestados ao cliente”.

No “manual do colaborador” (edição de 2008, p. 22), surge de modo explícito o tema “política de formação” que se apresenta com os seus princípios de acção e também com a partilha de responsabilidades. Na sua definição, a formação é entendida como “um processo global que envolve a totalidade da organização: a gestão e os trabalhadores, as áreas funcionais e a hierarquia, os técnicos especialistas e os técnicos de formação”. Tem como principal finalidade “adaptar as atitudes, as aptidões e os comportamentos profissionais aos objectivos sectoriais e organizacionais”. Trata-se de uma política que corresponde às três finalidades apresentadas por Meignant (1999), “consolida o existente”, “acompanha e facilita as mudanças”, e “prepara o futuro”. “Consolida o existente”, na medida em que a formação é “uma necessidade permanente” e porque a “aprendizagem e a transmissão do conhecimento são uma constante”. “Acompanha e facilita as mudanças” na medida em que ela “é um meio para antecipar e responder às solicitações inerentes à constante mudança organizacional”. E “prepara o futuro” porque “é um investimento que segue uma estratégia perspectivada no âmbito do plano de acção estratégico” da empresa (p.609).

Para as definições do “plano de formação” são usadas várias referências à formação dos trabalhadores e ao “desenvolvimento individual”, de forma a dotar as pessoas de competências

técnicas e comportamentais: “o saber, o saber-fazer e o saber-estar”. É referido que as acções de formação “devem dar resposta a objectivos e necessidades individuais”, tendo em conta o orçamento. De acordo com o documento, os princípios orientadores da política de formação apoiam-se no “desenvolvimento das competências e do conhecimento, em consonância com as orientações estratégicas organizacionais”, prevendo a empresa que tal combinação possa gerar um aumento da produtividade e qualidade.

É de salientar o facto de uma parte do texto da política de formação se encontrar formulada no domínio do dever e das intenções, remetendo para um estado ideal e desejável, e não se reportando a um estado real propriamente dito. É referido, no entanto, que estes princípios orientadores da política de formação pretendem “contribuir para a clarificação e estruturação de todo um conjunto de conceitos e práticas”. A “partilha de responsabilidades” da formação é outro eixo que integra a política de formação. O princípio consubstancia-se na partilha de responsabilidades entre a Direcção de Pessoas e as restantes direcções da empresa, e o documento apresenta com detalhe as tarefas que devem ser desempenhadas por cada uma das partes. A Direcção de Pessoas tem um papel a desempenhar no âmbito da gestão e organização da formação, com as várias tarefas que o pressupõem, desde o diagnóstico, a selecção das acções a realizar, a escolha dos formadores, e a implementação do plano de formação, até à gestão do orçamento, e o acompanhamento dos trabalhadores, tanto nas acções no exterior, como nos seus planos de carreira. As direcções, por sua vez, devem ter um papel de participante activo no diagnóstico, planeamento e avaliação da formação “tendo por fim o desenvolvimento dos seus colaboradores”. Devem “avaliar as necessidades de formação no exterior”, contudo, a dimensão de uma *organização aprendente e qualificante* está presente, ao estar definido que devem também “fazer formação no local de trabalho e motivar para a formação permanente”, e “estimular a aprendizagem no exercício da função, e o seu enriquecimento”. Estes princípios, inscrevem-se igualmente nos “valores de liderança” do grupo, onde se refere que o sucesso da empresa é baseado “em confiança, justiça e integridade mútuas, e numa comunicação clara e aberta” e em que se encorajam os trabalhadores a inovar, a partilhar conhecimento e ideias e a fornecer *feed-back* construtivo (cf. “manual do colaborador”, versão 2008, p.39). Por fim, a política de formação aborda ainda o tema das “despesas em formação”, referindo que as despesas e deslocações se regem segundo uma norma interna, que é identificada, e que outros aspectos estão definidos no *portal do colaborador* na *Intranet*.

Da análise dos documentos e das práticas, pode dizer-se que a empresa possui uma política e estratégia de actuação em matéria de formação e desenvolvimento dos trabalhadores, consistente com a sua missão. Perante a existência de erros e de anomalias nos serviços, a

empresa procede a uma análise e, a posterior intervenção pode passar pela implementação de medidas junto dos responsáveis dos departamentos, ou directamente por formação. Tanto a oferta de formação constante do catálogo como a formação que vai sendo proposta pelas direcções, tem em conta o trabalho e as necessidades que vão surgindo. Tem em conta, igualmente, as orientações de formação emanadas da direcção tais como as que surgem associadas a novos processos e projectos da empresa, como refere um entrevistado com responsabilidade ao nível da Formação:

*Uma área comercial com certeza que vai precisar de receber de forma contínua, formação em técnicas de negociação ou em negociação de conflitos ou técnicas de vendas. (FALZ06)*

Também o facto de uma parte substancial de formação da empresa ser da responsabilidade de uma direcção de vendas, revela a sua articulação estreita com o trabalho e com os resultados da empresa, tal como se indiciam os testemunhos de técnicos com funções comerciais e que assumem, internamente, o papel de formadores:

*Depois sofremos, digamos entre aspas, as consequências do bom ou do mau trabalho que tivemos. Se as pessoas ficarem esclarecidas, perguntam menos e vendem melhor. (FALZ02)*

*Fazemos visitas a mediadores com escritório, convém fazer uma vez por semana, telefonar, saber se é preciso alguma coisa a nível de documentação, de cotação...temos sempre que ter esse cuidado se não, temos que contribuir para produtividade dos mediadores e só assim é que a gente consegue, a fazer esse acompanhamento. (PALZ04)*

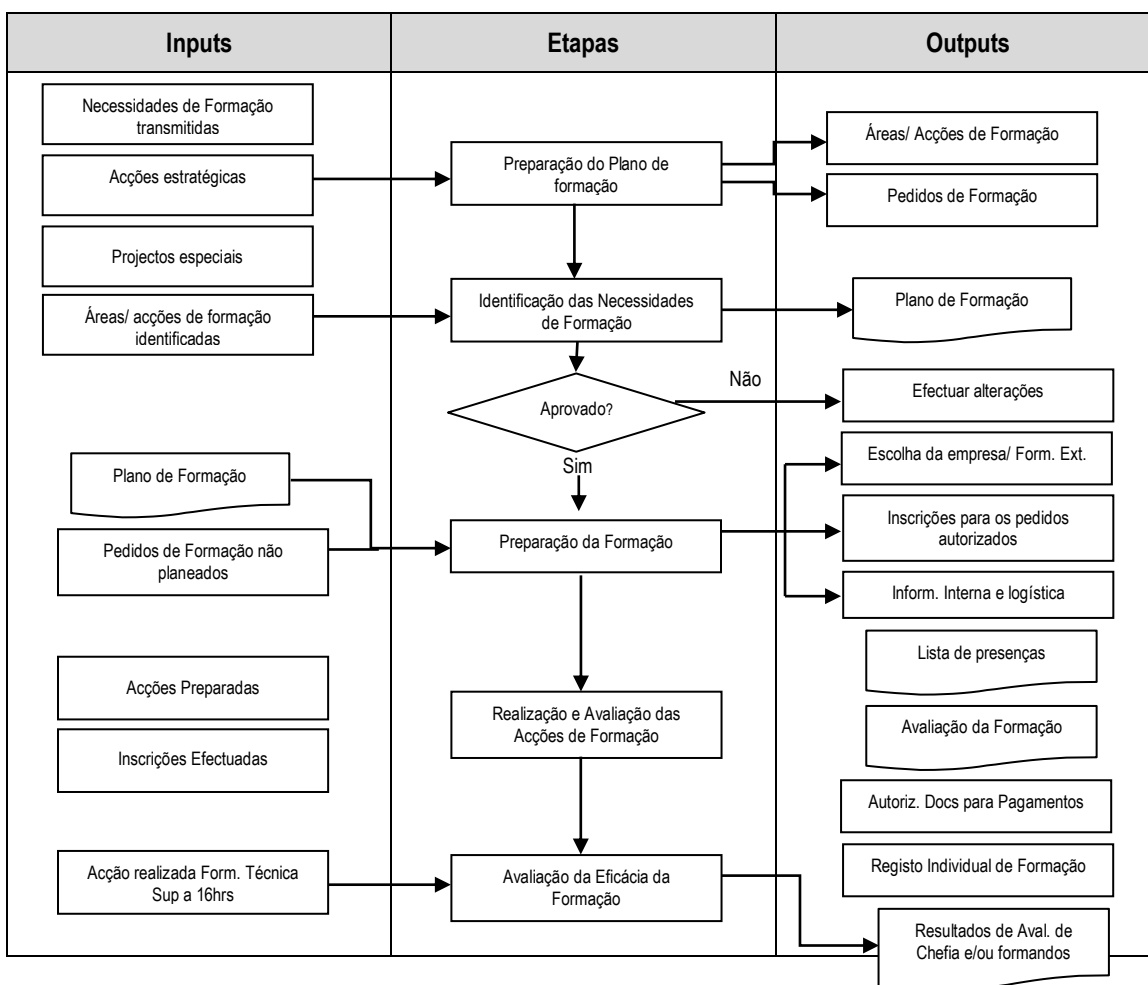
Se a formação promovida na empresa tem em conta as orientações estratégicas, considera, por outro lado, as sugestões e pedidos dos trabalhadores. Apesar de se encontrar ao dispor de todos e de as próprias direcções solicitarem aos restantes trabalhadores que elejam os cursos que gostariam de frequentar, existe sempre uma posterior validação que começa na chefia directa e acaba na direcção de pessoal. Os cursos a desenvolver e que constituirão o plano de formação, pretendem, assim, dar resposta a necessidades mas também a objectivos individuais dos trabalhadores mas, particularmente, das direcções, uma vez que os pedidos serão sempre validados pelas chefias, como refere um dos directores da empresa:

*Aqui, essa lista chega, eu envio a lista para as pessoas, escolhem a formação que realmente têm interesse em participar e eu depois vejo se há ou não há motivo para isso, portanto, aqui é feita uma análise dentro da perspectiva da necessidade custo-benefício. (DALZ01)*

Quanto às estratégias de antecipação, a quase totalidade dos entrevistados considera que a formação tem um carácter proactivo e de antecipação às necessidades dos trabalhadores. Nas áreas de formação técnica e de produto, tal justifica-se pelo ramo de actividade, em que a

empresa tem que difundir por todos os trabalhadores da área comercial, as alterações à legislação ou garantir que todos os que estão em contacto com o público dominam uma nova ferramenta informática. De acordo com a norma processual 11/2004 que define a metodologia para o processo de Gestão da formação (Figura 3), o fluxograma ilustra a sequência de actividades associadas a este processo.

Figura 3: Fluxograma do Processo de Formação, Allianz



Fonte: Adaptado de Fluxograma do processo de Formação (in Norma processual nº 11/2004)

Os *inputs* para a definição do plano de formação são de vária ordem, pelo que um director refere que a formação tanto pode surgir por antecipação das necessidades, como por resposta a propostas pontuais por parte das direcções ou de trabalhadores:

*Também pode acontecer que sejam os próprios responsáveis a propor, por uma questão de necessidade, ou que possa surgir ao longo do ano alguma formação que nós entendemos que seja necessária para as pessoas ou mesmo para nós próprios e aí propomos aos RH a participação nessa mesma formação. Portanto, há aqui uma relação que flui naturalmente e tem a ver com as necessidades de cada um. (DALZ07)*

Tal afirmação é reveladora de que a formação que é realizada não se limita às necessidades identificadas no momento do “levantamento de necessidades”, pelo contrário, ela surge como resposta a necessidades pontuais que vão sendo identificadas. Não obstante, um outro director considera que a formação pode também surgir reactivamente, depois de se detectarem problemas cuja resolução, a empresa pode entender ser necessária a intervenção da formação:

*Se há um erro que ocorre com imensa frequência vamos ver porquê, tentar analisar, falar com as pessoas certas os sítios certos, porque é que isto acontece, perceber e depois, então, actuar.*(DALZ03)

Ainda que alinhada com a estratégia da empresa, a formação pode ocorrer também de modo reactivo, nos casos em que se verifica uma insatisfação do cliente ou uma baixa de vendas, por exemplo. Nestes casos, a formação realiza-se posteriormente aos problemas que surgem e, implementa-se com o objectivo de os controlar. Relativamente às opções de realizar formação interna e externa, na empresa configuram-se os dois tipos de formação, aos quais existe uma referência no próprio “manual do colaborador”, cuja distinção tem a ver apenas com a entidade que procede à organização da formação. A *formação interna* é a que integra todas as acções de formação organizadas pela empresa, com recurso a formadores internos ou externos, em instalações próprias ou outras. A *formação externa* é a que contempla o conjunto de acções de formação cuja organização pertence a entidades alheias à empresa. Para cada acção externa a desenvolver, a empresa consulta várias empresas fornecedoras de formação que depois apresentam as suas propostas de execução.

#### **3.1.4. Manual de acolhimento**

O “Manual do Colaborador” que é entregue aos novos trabalhadores aquando da sua integração na empresa<sup>89</sup> é todo um documento que se compõe de uma pasta com fole, de capa dura, a cores. O seu interior, com os temas divididos em separadores cartonados coloridos e também em cores, é composto pelo seguinte:

- Na contracapa, encontram-se apostos os últimos números da revista interna “Actual RH”
- Uma caneta e porta canetas com o símbolo da empresa
- Um índice detalhado com 7 grandes partes: Allianz Portugal, Grupo Allianz, Actividade Seguradora, *Gung Ho!*, Informações práticas e FAQ’s, Estrutura, Outros.

---

<sup>89</sup> Para além do manual, é entregue ao novo trabalhador um *kit* com as últimas edições de revistas e documentos da empresa sobre os projectos e iniciativas em curso. É-lhe igualmente oferecida uma camisola com o símbolo da empresa e um crachá com o nome.

Toda a estrutura e organização do manual se inscreve numa lógica de ajudar o novo trabalhador a perceber o posicionamento da empresa no mercado, mas também a conhecer as normas internas e algumas informações úteis. O estilo da linguagem é *didáctico* (cf. Estrela et al., 2003), e é de salientar uma adequação aos contextos da acção, uma alta definição terminológica, uma explicitação total do sentido e uma implicação cultural. O uso da 1ª pessoa do plural (*nós, da nossa, o nosso ...*) é raro, sendo sobretudo usada a 3ª pessoa.

A primeira parte inicia-se com um “Bem-vindo à Allianz Portugal”, assinado pelo administrador delegado em que este enaltece o facto de o novo “colaborador” fazer agora parte de um dos maiores grupos financeiros do mundo e reforça a importância da longa história que tem a empresa. Refere-se à *visão* da organização como orientadora do futuro, das atitudes, da postura comercial e social, e da imagem, para instar o leitor a que se detenha no lema da *visão*: “Fazemos o que prometemos”. Depois de apresentadas as fases da história da empresa, são descritas a *visão*, a *missão*, os *valores*, e os objectivos estratégicos da empresa. É nos *valores* que existe uma referência mais ampla aos trabalhadores, nomeadamente, acerca da transparência e da forma como a empresa cria oportunidades de carreira “baseadas na realização e capacidades pessoais”, e o facto de a empresa querer ser “um empregador de eleição”. “Crescer com base na confiança e *feed-back* mútuos” é um ponto que se refere igualmente aos trabalhadores, que faz jus a uma “comunicação clara e aberta” e que os encoraja a “inovar, identificar oportunidades de negócio, partilhar conhecimento e ideias, e fornecer *feed-back* construtivo”.

Nesta parte do manual são propostos os compromissos de e para com a empresa, sendo apresentado “o que a Allianz Portugal se compromete a fazer” (Quadro 23) e “o que esperamos de si” (Quadro 24):

**Quadro 23:** “O que a Allianz se compromete a fazer”, Allianz

- Dar-lhe formação
- Dar-lhe as ferramentas necessárias para que possa desenvolver o seu potencial
- Apoiar o desenvolvimento da sua carreira
- Partilhar consigo os sucessos e também os fracassos
- Envolvê-lo em decisões que lhe digam respeito
- Dar-lhe um *feed-back* e avaliação honestos da sua performance
- Assegurar que o seu vencimento está alinhado com as suas competências e a sua performance

Fonte: Manual do Colaborador

**Quadro 24:** “O que a empresa espera do trabalhador, Allianz

- Que pautar a sua actuação de acordo com os nossos Valores
- Que actue sempre em conformidade com a Visão e Cultura Allianz
- Rigor e profissionalismo
- Que desempenhe a sua função da melhor forma que souber e puder
- Que partilhe as suas ambições, conhecimentos e experiências connosco
- Flexibilidade
- Adaptação à mudança
- Atitude pró-activa

Fonte: Manual do Colaborador

Nesta primeira parte do manual, são ainda apresentados todos os produtos Allianz que chegam até aos clientes por intermédio quer da direcção de Negócio Individual e PME's, quer pelos *Agentes*. A política da Qualidade integra, igualmente, esta parte do manual, onde se começa por referir que a empresa encara a Qualidade como uma atitude de melhoria contínua “orientada para a optimização da eficácia dos processos do negócio e para a plena satisfação das necessidades e expectativas do cliente” (p. 19). No mesmo sentido, advoga que “promove a consciencialização da importância de todos os seus colaboradores para a qualidade do serviço e consequente confiança dos clientes”. Depois de apresentado um conjunto de dados sobre os trabalhadores da empresa em Portugal, em gráficos, dois outros pontos abordam a “formação e desenvolvimento” e a “política de formação”. É referido que a formação é um processo global que envolve a totalidade da organização: a gestão e os trabalhadores, as áreas funcionais e a hierarquia, os técnicos especialistas e os técnicos de formação. Conforme descrito, “é um processo participado” tanto ao nível da definição de orientações e prioridades, como no controlo dos resultados.

A primeira parte do manual termina com os princípios do plano de formação, os eventos lúdicos, culturais e desportivos acompanhados de fotografias que evidenciam o clima que neles se vive, e uma lista de balcões da Allianz, no país. A segunda parte do manual é dedicada ao grupo Allianz e inicia com a apresentação de factos e números sobre a história, os trabalhadores, o posicionamento no mercado, os princípios do negócio, os projectos sociais, o volume de prémios e o estilo de gestão descentralizada. A terceira parte é dedicada à actividade seguradora, iniciando com uma informação detalhada sobre a história dos seguros no mundo e o seguro em Portugal, com uma reflexão acerca da imagem do mercado segurador português. A quarta parte do manual aborda informações práticas e perguntas frequentes. Depois de referir o rastreio médico periódico a que os trabalhadores são sujeitos, refere os benefícios extra-contratuais aos

quais os trabalhadores têm direito, nomeadamente, beneficiar de uma política de empréstimos para habitação e viatura. Informa da localização e produtos dispensados nas máquinas de bebidas e *snacks*, das normas de recolha e entrega de correio interno, as rondas de segurança das portarias, o pagamento de salários, as férias a que tem direito, o reembolso das despesas de doença e outras informações sobre a ferramenta de recursos humanos, a *Web RH*. Apresenta ainda sugestões e preços de restaurantes e de parques de estacionamento, nas imediações da sede da empresa. Esta parte do manual termina com um dicionário de seguros. O manual termina com uma parte dedicada à estrutura, em que são apresentados os organogramas hierárquicos e funcionais das várias direcções da empresa e com um conjunto de normas sobre os horários de trabalho.

### **3.1.5. O planeamento e a organização da formação**

De acordo com o fluxograma já apresentado, e com o definido na norma processual nº 11/2004, o planeamento da formação processa-se de modo diferente, dependendo se se trata de formação previamente planeada, ou se se trata de formação não planeada. No primeiro caso, ou a direcção de Pessoas ou a direcção de Vendas começam por seleccionar a entidade formadora, procedem à calendarização das acções, enviam uma convocatória aos trabalhadores previstos para a acção e organizam todos os aspectos logísticos de apoio à acção. Se a formação é não planeada, os pedidos de formação são analisados e sujeitos a aprovação tendo em conta os seus objectivos, o enquadramento do tema e o orçamento disponível. Neste ponto dedicado ao planeamento organização da formação, referir-se-á a oferta em termos da formação formal, mas serão igualmente referidas as práticas de aprendizagem informal e não-formal, as situações que promovem o desenvolvimento pessoal e social, os destinatários, e os recursos humanos afectos e envolvidos no planeamento e na organização da formação. A integração do desenvolvimento pessoal e social nas dinâmicas formativas é, desde logo, um factor que no âmbito dos processos formativos merece ser considerada porque “a performance de um sistema de trabalho ou de uma organização depende também, em grande medida, da densidade das redes de relações e interacções que ela permite, estabelece e organiza” (Sarmiento et al., 2009, p.38).

A formação na empresa não se restringe, pois, às situações formais e aos contextos esperados. Da mesma maneira, as situações que na empresa promovem o desenvolvimento pessoal e social, não remetem apenas para os conteúdos veiculados e que apelam a essas temáticas. Mais do que pela transmissão de conteúdos, a educação faz-se pela participação e imersão dos indivíduos, nos processos e nas situações. Assim, na medida em que se

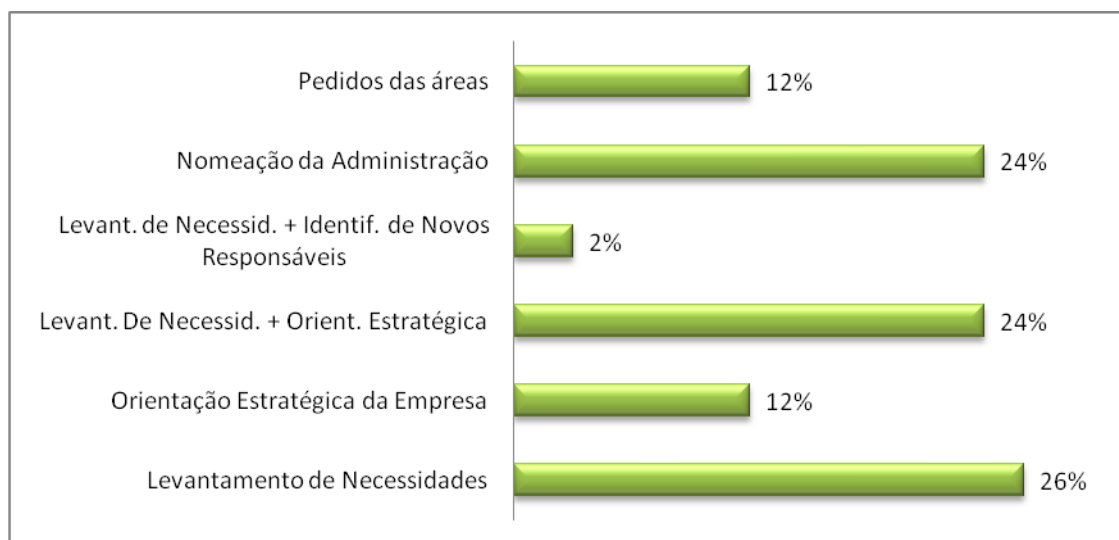


estabelecem redes de relações e de interacções nesta organização, criam-se novas dinâmicas nos sistemas de trabalho e, nesse sentido, existe formação. Uma organização com um sistema enraizado de participação dos indivíduos, e com bases fortes de valores em que os indivíduos diariamente se confrontam com tais sistemas, acaba por transformar os indivíduos.

### **3.1.5.1. A análise de necessidades de formação**

Mais do que se encontrar como um modelo de avaliação de necessidades, ou de se referir um processo de análises ao nível da organização, das tarefas, e das pessoas (Goldstein, 1993), nesta empresa, a *análise de necessidades* está imediatamente associada aos métodos e técnicas que são usados internamente. No processo de “análise de necessidades”, os métodos usados na recolha de informações são fundamentais como forma de garantir qualidade e exactidão aos dados recolhidos (Goldstein, 1993). Na Allianz, a análise de necessidades conta com diferentes métodos que de modo formal envolvem os directores e os gestores das Equipas de Projecto, e indirectamente, os trabalhadores em geral. Começaremos por ilustrar as fontes de necessidades de formação que são consideradas para a definição da formação que consta do *plano de formação* (Gráfico 6). Assim, para o ano de 2008, dos 34 cursos previstos, foram consideradas 6 diferentes fontes de necessidades de formação. Os procedimentos têm um enfoque nas mudanças que podem vir a ocorrer no futuro e também quais os cursos que são necessários. Para além da principal fonte que é a expressão de necessidades por parte dos directores e responsáveis através do levantamento de necessidades, existem outras fontes como seja a orientação estratégica de formação, definida pela própria direcção da empresa. Outra fonte é a própria Administração, que a partir de necessidades actuais ou futuras pode, também ela, definir a realização de determinados cursos, principalmente, a formação no estrangeiro para Quadros. Os pedidos das áreas constituem igualmente uma fonte importante, na medida em que representam os desejos dos indivíduos, dos trabalhadores em geral (depois de validados pelas chefias, como adiante veremos).

**Gráfico 6:** Fontes de Identificação de Necessidades, Allianz



Fonte: Plano de formação 2008

O processo de expressão de necessidades por parte dos responsáveis e directores é realizado anualmente, e a norma processual nº 11/2004 que define a metodologia para o processo de Gestão da Formação, incita a que os directores da empresa nele colaborem: “é da responsabilidade das várias direcções apoiar a Direcção de Pessoas na identificação de necessidades de formação dos seus respectivos colaboradores”. A montante do processo de “levantamento de necessidades” que visa a expressão das necessidades por parte dos directores, anualmente, é elaborado um plano de formação que consta de uma lista de cursos que corresponde à oferta de cursos para esse ano. Tal oferta tem por base as necessidades definidas pelo Comité de Direcção, que por sua vez, reflectem as necessidades sentidas pelas áreas. Tem por base, também, as acções estratégicas para o ano seguinte e ainda os projectos especiais que estiverem ou que venham a decorrer. Anualmente, o Comité procede, assim, a uma adaptação da oferta formativa tendo em conta a realidade da empresa.

Deste plano de formação constam os cursos que entretanto se tornaram obrigatórios por via de imperativos legais, e constam os novos cursos que procedem de nova legislação vigente para o ramo. Constam aqueles cursos que a direcção considera que devem ter um carácter cíclico e que cumpre voltar a realizar com novas edições. Contempla os cursos da área comportamental, permanentemente presentes, que visam para as chefias as temáticas da gestão de equipas ou de liderança, e para a área comercial as técnicas de negociação, ou em negociação de conflitos, ou técnicas de vendas. A formação técnica de produtos Allianz, dirigida aos profissionais que se encontram na área comercial e na área técnica, é também uma constante. A formação em Inglês está sempre presente na medida em que é uma formação que é abrangente e se destina a todas

as pessoas cuja função implique o contacto com outros países, nomeadamente com a Alemanha, ou aos profissionais que se deslocam ao estrangeiro. Também a formação em Microinformática tem sido uma constante, dada a necessidade de reciclagens e o interesse manifestado pelos indivíduos.

O documento “plano de formação”, preparado pela área de RH/ PDO e posteriormente enviado aos directores de 1ª linha da empresa, tem assim o objectivo de “identificar as necessidades” de formação, a partir das necessidades anteriormente definidas pelo Comité da Direcção. Perante os cursos disponíveis, os directores devem manifestar as necessidades existentes para que sejam providenciados e orçamentados os cursos e acções necessários. Tal ocorre no final de Junho ou Julho de cada ano, e devem fazer chegar a lista de cursos a todos os responsáveis sob a sua hierarquia, para que cada um analise as necessidades que cada trabalhador possui. A triagem final é feita pelo director de 1ª linha que depois encaminha para a área de DP/PDO. É a partir da lista enviada por todos os directores que é depois elaborado o plano anual de formação. Neste processo, verifica-se a “exploração das expectativas e representações” (Barbier e Lesne, 1977) na medida em que se trata igualmente de obter informações sobre as expectativas e representações dos interesses, particularmente dos que são relativos às suas perspectivas profissionais, ou à ideia que têm dos cursos existentes.

Para além deste momento pontual que visa identificar a opinião das chefias e os pedidos dos trabalhadores sobre os cursos necessários e o número de pessoas a envolver, existe todo um processo permanente de identificação de necessidades de formação a partir de problemas detectados pelos resultados de estudos ou indicadores de Qualidade. A mesma norma anteriormente referida define que tanto as direcções como as equipas de projecto podem identificar acções de formação “para divulgação de um novo produto, processo, alteração aos existentes, etc., sendo que a organização destas acções é uma responsabilidade partilhada por estas Direcções/Equipas de Projecto e a DP”. Trata-se da formação não planeada, decorrente do facto de, ao longo do ano, as direcções ou equipas de projecto identificarem novas necessidades de formação relacionadas com novos produtos ou projectos, com o aperfeiçoamento ou surgimento de novas tecnologias, com nova legislação, com temas emergentes na área de seguros, com resultados de estudos, etc. Às direcções cabe identificar as situações que carecem de formação pelo que remetem para a Direcção de Pessoas os pedidos de formação para responder a tais necessidades. Neste âmbito, as direcções propõem à DP a realização de acções com vista à antecipação ou resolução de problemas. As propostas que decorrem de resultados de estudos, embora não se analisem com o objectivo de pontualmente identificar necessidades de formação, quando são analisados pelas áreas ou direcções respectivas, podem, por si, suscitar a

necessidade de realizar formação. É o caso da “gestão de reclamações”, um indicador de satisfação do cliente, em que os inquéritos realizados junto dos clientes têm como objectivo identificar níveis de satisfação face a produtos e serviços. De acordo com o definido no “manual do colaborador”, a reclamação é encarada como uma situação positiva, “uma oportunidade de negócio” em que “devemos pensar que poderá funcionar como uma oportunidade de fidelização dos clientes” (p.23). Para tal, os trabalhadores devem saber receber e gerir uma reclamação, “desde a sua abertura até ao seu correcto encerramento, seja por telefone, por escrito ou de forma presencial”.

A ferramenta usada ao nível da Qualidade na empresa, é o *Net Promoter Score* (NPS) que permitindo registar todas as reclamações dos clientes, depois de analisadas na sua gravidade e frequência, são definidas as acções de melhoria entre as quais, frequentes vezes, se define a realização de acções de formação. Depois de analisados, os dados são considerados para a preparação da formação. Como contam dois entrevistados com responsabilidades a este nível:

*Há um trabalho conjunto entre a informação que eu tenho relativamente a estudos de satisfação que nós fazemos mensalmente e que nós podemos de lá retirar alguma informação e verificar onde é que as pessoas estão menos desenvolvidas em determinadas áreas, devido às respostas e percebemos, conseguimos entender quais são as áreas que necessitam de mais formação e isso foi transmitido às áreas responsáveis.(DALZ07)*

*Foi feito não para toda a empresa mas para muitas áreas como sejam a direcção de vendas, as áreas de produtos, as áreas técnicas, estivemos a fazer formação de gestão de reclamações sendo que essa necessidade veio exactamente da necessidade que sentimos de dar resposta e de melhoria relativamente à maneira como tratávamos as reclamações.(PALZ05)*

Neste processo, a área de DP/PDO recebe informação das direcções sobre os resultados de tais ferramentas e a partir daí, em conjunto, são preparadas e desencadeadas as acções de formação. Ao nível da Direcção de Marketing e Vendas, e no âmbito da formação técnica e de produto, também a análise periódica de vendas realizada no seio da própria direcção, pode suscitar a realização de formação, como é o caso de uma redução nas vendas.

*Verifica-se que há uma baixa nas vendas de um determinado produto, essa sensibilidade chega por via dos mapas ao director, o director, em reunião com os seus chefes de departamento verifica que poderá haver necessidade de estimular e esse estímulo pode ser por via de informação, de formação, lançamento de uma campanha, portanto, imaginam o que é que pode estar a correr mal , o que poderia correr melhor e como. (FALZ10/11)*

*Essa necessidade às vezes é-nos transmitida por um director de primeira linha, com uma ideia genérica de sensibilidade que ele tem. Não é uma necessidade clara, é a sensibilidade que ele tem, que poderá haver aqui algum aspecto que convirá salvar. Um aspecto qualquer que ele entenda. A partir daí, nós não arrancamos directamente para a formação. (FALZ10/11)*

É de salientar o facto de na empresa, neste processo de análise de necessidades, para além de o mesmo não se circunscrever a um momento único, existir, conforme já referido, uma partilha de responsabilidade entre a área de RH/DP e as próprias Direcções que devem promover e identificar, em todo o momento, situações que careçam de formação. Trata-se de uma análise de necessidades prévia à acção de formação com o objectivo de conhecer as expectativas e o nível de conhecimentos dos participantes para uma acção específica. Visa adaptar a formação ao grupo, a partir dos conhecimentos e competências existentes. Na formação da área comportamental ou de idiomas é frequente tal diagnóstico ocorrer, e é a empresa que fornece a formação que se encarrega de realizar este processo, contudo, é uma prática não sistematizada e não aplicada à maior parte das acções.

Na definição das necessidades de formação intervêm, pois, os responsáveis hierárquicos, as pessoas a formar e o serviço de formação. Para os diferentes agentes, os objectivos, os interesses ou necessidades podem ser totalmente diferentes ou mesmo opostos. Os indivíduos alvo de formação, são convidados a expressar as suas opiniões junto da hierarquia e a pronunciarem-se sobre os cursos que gostariam de realizar mas a última palavra cabe sempre à chefia que aprova ou não esse interesse manifestado. A opinião da chefia traduzirá o diferencial entre as competências que o indivíduo detém e as competências requeridas para o seu posto de trabalho actual ou futuro. A expressão dos interesses, aspirações e expectativas por parte dos indivíduos pode revestir-se de 3 formas: “individual, colectiva ou a ausência de expressão” (Barbier e Lesne, 1977). A ausência de expressão não poderá ser interpretada como uma ausência de “necessidade”. Por outro lado, é necessário ter em conta que para muitos indivíduos, em particular os que não beneficiaram de um nível elevado de escolaridade inicial (Meignant, 1999, p.144), também não resulta fácil definir de maneira precisa as suas necessidades de formação. O envolvimento dos trabalhadores na tomada de decisão da formação ocorre de uma forma indirecta na medida em que o documento é enviado apenas aos directores que, por sua vez, o remetem para os responsáveis. Destes, uns aplicarão metodologias mais participativas em que os trabalhadores escolhem os cursos que têm interesse, e outros, decidirão, eles próprios, sobre os cursos que cada um deve realizar. Na Allianz, para além deste momento, qualquer trabalhador pode a qualquer momento manifestar o seu interesse em participar numa determinada formação. Em todo este processo de escolha de cursos, pode ocorrer a que se confunda a necessidade com o desejo (Meignant, 1999, p.109). Nesta empresa, desde que a chefia autorize o interesse manifestado, a pessoa poderá contar com essa formação, mesmo que dela “não necessite”. Os responsáveis hierárquicos representam os interesses da empresa. Têm um papel desde logo determinante porque são eles que aprovam as acções de formação que são do

interesse dos trabalhadores e porque são também eles que sugerem outras acções para os trabalhadores, seus subordinados. O departamento de formação tem um papel a montante da preparação do dispositivo, na sua distribuição e na recolha dos resultados. Neste sentido, desempenha um “papel de intermediário” (Barbier e Lesne, 1977, p.54) entre a direcção da empresa e os agentes que efectivamente praticam a avaliação “das necessidades”.

### **3.1.5.2. A oferta de formação**

De acordo com o que acabamos de explicitar, em “oferta de formação” consideramos o que é na empresa, efectivamente, considerado como tal e que corresponde às situações de formação formal. Existe uma oferta formativa anual que funciona como um catálogo de formação que tem vários cursos que são definidos pelo Comité da Direcção com base no que este entende serem as necessidades e as premências de formação. Uma lista de cursos é, então, divulgada e enviada a todos os directores de primeira e segunda linha que devem depois “indicar” à DP/PDO as necessidades de formação das suas direcções. É com base nesta informação que é construído o plano anual de formação. Numa fase seguinte, aquando da aprovação do orçamento pela administração da empresa, são efectuados ajustes ao plano.

A norma processual nº 11/2004 tem o objectivo de definir a metodologia para o processo de Gestão da Formação, de forma a assegurar, entre outros, que “existe um plano geral de formação” e que “é disponibilizada a formação necessária ao desenvolvimento das competências para o desempenho das funções”. Assim, a existência do plano de formação é, desde logo, uma imposição da Administração. Não obstante, esta oferta formativa estruturada em forma de *plano* é recente<sup>90</sup> e, é considerada pelas direcções e pelos responsáveis que foram entrevistados como algo que é muito positivo.

Além do modelo de formação tradicional, em sala, a empresa promove formação a distância. Para tal, recorre ao aluguer de uma plataforma de formação a distância em que o modelo misto (também conhecido como *b-learning*) assume o modelo prioritário face ao *e-learning*. Para além do aluguer de plataforma, a Allianz solicita o serviço de desenvolvimento de conteúdos<sup>91</sup>. Assim, alguns cursos são encomendados a empresas externas, como é o caso do curso de *Diversidade*, o de *Formação de Formadores*, o de *Gestão do Tempo* ou o de *Anti-Fraude e Anti-Corrupção*.

---

<sup>90</sup> Tal como refere o “manual do colaborador”, só em 2008 é que foi sistematizada a oferta de formação, num documento único. Tal documento apresenta na sua estrutura em forma de tabela, as seguintes colunas: objectivos para cada curso (em linhas), descrição do curso, competências a desenvolver, destinatários, forte de identificação de necessidades, datas, nº de participantes, nº de grupos, tipo, avaliação da eficácia e observações.

<sup>91</sup> A empresa tem contado com o apoio da empresa Cegoc no desenvolvimento dos conteúdos e na dinamização das sessões presenciais.

O plano de formação espelha a oferta de formação interna e externa, estruturada com base em pré-necessidades, programas de formação contínua e obrigações legais. De acordo com as suas definições, tem o objectivo e acompanhar as pessoas perante mudanças conjunturais (de “curto prazo”), e as mudanças estruturais (de “médio prazo”). Segundo Meignant (1999, p.61), os objectivos de curto prazo têm como finalidade a obtenção de melhorias da qualidade e produtividade, do volume de negócios, do acolhimento dos clientes, etc. Os objectivos de médio/ longo prazo servem para acompanhar e facilitar as mudanças e preparar o futuro.

Para se entenderem as opções em matéria de oferta de formação, há que regressar à diversidade de fontes de “identificação de necessidades”, usadas pela área de PDO para estruturar o plano e posteriormente ser enviado às chefias da empresa. Para além do Gráfico 6 anteriormente considerado, também o Quadro 25 revela que dos 34 cursos diferentes a realizar em 2008, os da área Comportamental advêm, sobretudo, do “levantamento de necessidades e da orientação estratégica”, os da área Técnica advêm maioritariamente do “levantamento de necessidades”, os cursos Internacionais, são propostos pela Administração e é de realçar o facto de existirem cursos que decorrem de pedidos das áreas.

**Quadro 25:** Fontes de “Identificação de Necessidades de Formação” por área de formação

Fonte de identificação de necessidades	Áreas de Formação 2008					
	Comport.	Planeam. Finanças	Idiomas	Técnica	Outros cursos	Internac.
Levantamento de Necessidades	1	1	1	5	1	–
Orientação Estratégica da Empresa	2	1	–	–	1	–
Levantamento de Necessidades + Orientação Estratégica	4	1	–	3	–	–
Levantamento de Necessidades + Identificação de Novos Responsáveis	1	–	–	–	–	–
Nomeação da Administração	–	–	–	–	–	8
Pedidos das áreas	–	–	–	–	3	1
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>9</b>

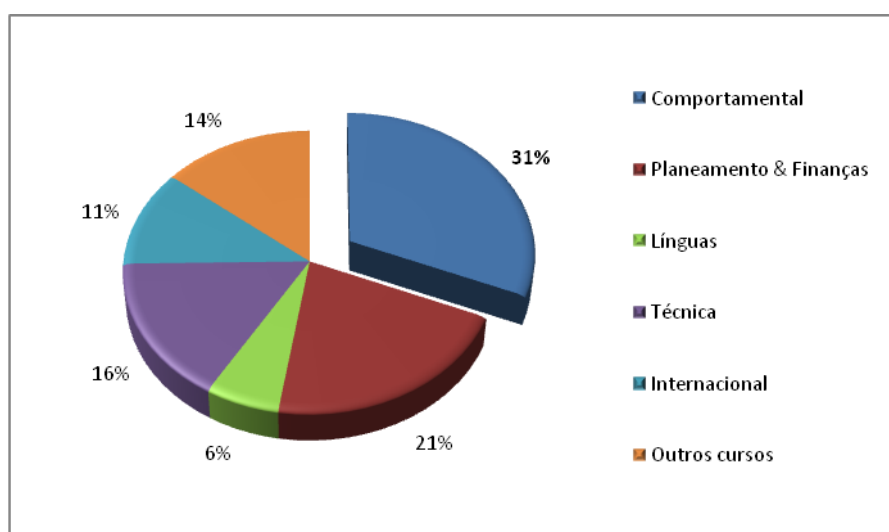
Fonte: Plano de formação 2008

Em termos de oferta, para além dos cursos e acções de formação formal, existem outras acções ou eventos de formação e desenvolvimento que abordaremos nos pontos seguintes. Trata-se de acções que decorrendo em situações informais ou não formais, e de acções que

promovem o desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores, nem sempre são, no entanto, consideradas como situações de formação.

O plano de formação é, assim, um documento interno que define os cursos e acções a decorrer em cada ano e que contempla as necessidades da empresa, das áreas mas também os pedidos dos indivíduos. O documento apresenta os objectivos, uma breve descrição de cada curso, as competências a desenvolver, os destinatários, a fonte de identificação de necessidades, as datas previstas, o número de participantes, o número de grupos, o tipo de formação, a definição da avaliação da eficácia e o orçamento. No plano de formação, a lista de cursos encontra-se organizada em 8 áreas de formação: Comportamental, Planeamento e Finanças, Inserção Organizacional, Línguas, Técnica, Internacional, Diversos e Outros Cursos. Como em *Diversos* se apresenta apenas um curso, este foi considerado em *Outros Cursos*. Dada a indisponibilidade de dados<sup>92</sup> do único curso da área de Inserção organizacional, não foi considerado na comparação que se estabelece nos Gráfico e Quadro seguintes. Assim, considerando as 6 áreas de formação e os 34 cursos previstos, estes perfazem um total de 99 acções e encontram-se distribuídos pelas áreas de formação, como indicado no Gráfico 7.

**Gráfico 7:** Distribuição das acções de formação a realizar em 2008



Fonte: Plano de formação 2008

As 99 acções previstas deverão contar com um número total de 1121 participantes (Quadro 26). A área comportamental é das que mais cursos oferece (8 cursos diferentes) e é aquela que reúne maior número de acções e de participantes previstos (31 acções e 36% do total

<sup>92</sup> Nas acções previstas para o ano de 2008, não foram considerados os cursos da Área de Inserção Organizacional (curso de Integração), por não serem especificados os números de acções a realizar ou o número previsto de participantes, pelo que não se podiam comparar com as restantes.



de participantes). Em 2007 o maior investimento em formação registou-se igualmente nesta área. A área de Planeamento e Finanças, com apenas 3 cursos é a que se segue em número de acções e de participantes (21 acções e 29% do total de participantes). A empresa executa, anualmente, o *plano de formação* em função das “necessidades” e vai desenvolvendo os conteúdos, também, de forma intercalar. O *plano de formação* de 2008, por exemplo, está mais focado nas temáticas comerciais e relativas ao cliente porque nos anos anteriores houve um maior enfoque em outras áreas.

**Quadro 26:** Previsão de formação para 2008

Áreas de formação	Nº Cursos	Nº Acções	Nº Participantes
Comportamental	8	31	398
Planeamento e Finanças	3	21	327
Línguas	1	6	72
Técnica	8	16	154
Internacional	9	11	11
Outros cursos	5	14	124
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>99</b>	<b>1121</b>

Fonte: *Plano de formação 2008*

A área comportamental integra cursos direccionados para o desenvolvimento pessoal como sejam a formação de formadores, e o curso da *Diversidade* (este com 35% de participantes do total de acções da área comportamental); Cursos que visam o desenvolvimento da comunicação como sejam as *Técnicas de negociação* ou a *Condução de reuniões* (este com 30% de participantes do total da área comportamental); Outros cursos que visam as questões da relação com o cliente como sejam o *Atendimento aos clientes* ou a *Gestão de reclamações* (20% de participantes da área comportamental), e ainda cursos que se destinam a melhorar as competências das chefias, como sejam a *Gestão de equipas*. A metodologia para a execução destas acções passa por uma forte articulação dos conteúdos com as práticas de trabalho, partindo as situações de formação, de casos reais de trabalho. Por outro lado, no âmbito destes cursos da área comportamental, é normal existir um *feed-back* individual a cada um dos participantes, através dos quais foram construídos planos de acção individual.

A área de Planeamento e Finanças engloba cursos como sejam *Gestão de Projectos*, *Resseguro* e *Branqueamento de Capitais*. Este último curso tem previstos 27% do total de participantes em acções de formação a realizar em 2008. A área de formação Técnica engloba os cursos que visam elevar os conhecimentos das características técnicas dos produtos de

Acidentes de Trabalho, dos produtos de Vida, acerca da legislação sobre Sinistros. Esta área comporta as acções que visam o conhecimento dos processos e sistemas que se relacionam com o trabalho. O domínio do sistema informático interno e a implementação de novas funcionalidades estão na origem da maior parte da formação técnica. Muita da formação técnica visa dar a conhecer a actividade seguradora e perceber como é que cada departamento tem diferentes soluções e qual é a relação que eventualmente existe entre si. Conforme observámos no terreno (Quadro 27), a formação técnica pode integrar o conhecimento de produtos ou de técnicas que ajudam a compreender a problemáticas associadas a diferentes seguros.

**Quadro 27:** Formação técnica e de produto (Observação)

*Essencialmente formação de produto. Este testemunho veio confirmar que realmente a grande aposta da empresa é a form. de produto, essencial para a venda de seguros específicos. Se não fizerem formação, como vão os agentes conhecer os novos produtos? Pode colocar-se a questão se se trata de formação ou acções de informação?*

*Parece tratar-se de uma formação colaborativa, no sentido de aproveitar as experiências dos outros e de partilhar em sala. Com este testemunho, a juntar aos das entrevistas 3 e 4, parece que há aqui esta tendência.*

Fonte: Observação no terreno dia 05-12-2008 (Doc. OBSALZ08 (no Apêndice 11)

**Como refere um director entrevistado:**

*Portanto, competências para vendas e competências para a área de produtos, com todas as suas componentes de direito, de técnica de seguros, quase resistência de materiais, dependendo das diversas áreas que tivermos a abordar... (DALZ01)*

Do total dos 8 cursos previstos da formação técnica, 6 são relacionados com Sinistros e têm previstos 134 (11%) do total de participantes dos cursos de 2008. A formação Internacional prevista para 2008 abrange 3 cursos destinados a chefias e quadros superiores e também a técnicos especializados em diferentes temáticas. Cinco dos cursos são realizados no AMI – *Allianz Management Institut*, e visam “elevar as competências em vários domínios da gestão, os cursos da *Munich RE* (uma das maiores companhias de resseguro<sup>93</sup> do mundo) que se destinam a técnicos de áreas especializadas, e o curso *Opex Black Belt* com metodologia baseada nos princípios da Qualidade, como os modelos *Six Sigma*<sup>94</sup> e *Total Quality Management*. Trata-se de cursos de formação individual, com um total de 11 pessoas a frequentar as 9 acções.

<sup>93</sup> É o contrato pelo qual uma Seguradora - denominada Seguradora primitiva ou cedente -, mediante um determinado Prémio, (re) segura, em parte ou na totalidade, os riscos que assumiu, junto de outra Empresa de Seguros - denominada Resseguradora ou cessionária. É o seguro do seguro e distingue-se do (Co-seguro), porque não existir relação ou contactos directos entre o Tomador de Seguros e a Resseguradora, já que o contrato de Resseguro é apenas estabelecido entre Empresas de Seguros. (*In* [www.Allianz.pt](http://www.Allianz.pt))

<sup>94</sup> Diversos autores definem o programa Seis Sigma como uma estratégia muito disciplinada e quantitativa tendo como objectivo o aumento significativo do lucro das organizações, através da melhoria da qualidade, do aumento da satisfação dos clientes e dos consumidores (CARVALHO, Marly Monteiro de; HO, Linda Lee e PINTO, Sílvia Helena Boarin. Implementação e difusão do programa Seis Sigma no Brasil. *Prod.* [online]. 2007, vol.17, n.3 [citado 2010-06-01], pp. 486-501 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>

No *plano de formação*, em Outros Cursos, encontram-se cursos de temas técnicos mas o mais expressivo é o curso de Saúde, Higiene e Segurança no trabalho com 11 acções e 100 participantes previstos (9% do total de participantes de toda a formação prevista em 2008). A formação em Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho integra o plano de formação e para além de uma obrigatoriedade legal, tem como objectivo dotar todos os trabalhadores que foram nomeados responsáveis pela evacuação e emergência no seio da empresa, de conhecimentos sobre a actuação em caso de emergência. A formação em Línguas, abrange os cursos de Inglês que se destinam a acções individuais e acções de grupo. No total, para o ano de 2008 estão previstos 107 participantes o que corresponde a 10% do total de participantes de toda a formação a realizar nesse ano.

A oferta de formação, como vimos, pode surgir por antecipação ou por reacção, pelo que, tanto integra a oferta do plano anual como pode realizar-se na sequência de uma necessidade emergente, de um novo produto, por exemplo. Os trabalhadores podem, em todo o momento, sugerir formação sobre produtos ou dificuldades que sentem o que pode, nem sempre, ser atendido, já que depois da sugestão do trabalhador, existe uma filtragem por parte das chefias. Como refere um participante:

*Sugeri mais informação sobre um determinado ramo de seguros que se chama responsabilidade civil, que é muito vasto e é muito complicado, tem muitas nuances e eu pedi para receber mais informação de alguém que estivesse bem dentro do assunto, para saber mais sobre isso, mas até agora, ainda não, e também pedi sobre produtos financeiros, alguns tipos de produtos financeiros e aí tive uma resposta positiva, e fiquei 100% esclarecido em relação às questões que tinha. (PALZ08)*

Relativamente à formação de integração, sempre que é admitido um trabalhador ou um estagiário, é fornecido o “manual do colaborador” que funciona como um código de conduta e, a partir daí, o novo trabalhador segue o plano de formação de integração, composto por um módulo base - comum a todos os novos trabalhadores e, por módulos complementares, consoante a função que a pessoa vai desempenhar. O primeiro dia é dedicado ao acolhimento na empresa cujas temáticas abordam a actividade seguradora em geral e, dados sobre a empresa em Portugal e sobre o grupo. No segundo dia, o novo trabalhador visita o *call-center* e visita a delegação da seguradora de Lisboa, sendo um dia dedicado a observar e a conhecer.

De acordo com a entrevistada responsável pela área de PDO/ Formação, pretende-se que, de futuro, esta formação passe também a integrar algumas horas de formação em *SAP RH* que é o sistema informático de uso comum dos trabalhadores no qual os mesmos efectuem a picagem do ponto ou marcam as férias. Esta formação é transversal a todos os trabalhadores recentemente admitidos, sejam directores, sejam estagiários. A formação que facilita a integração

na empresa, desempenha um papel importante porque permite ao novo trabalhador compreender a empresa para “lá da sua situação específica de trabalho” (Meignant, 1999, p.64). Contribui para criar uma cultura comum, para criar redes relacionais transversais em relação aos diferentes serviços afectados. A formação tem um papel a desempenhar na facilitação destas evoluções.

A formação complementar, segue-se a estes dois primeiros dias e a sua organização depende da função a desempenhar. Se se trata de um trabalhador com funções comerciais para uma Delegação, por exemplo, vai ter que realizar uma formação complementar em produtos que a empresa comercializa. Para tal, existem os especialistas internos que a asseguram. Os *Dinamizadores de produtos* e os *Subscritores de produtos* podem ser os formadores da formação em produto. Se se trata de uma formação técnica, como a formação de Resseguro, a mesma será assegurada pelos técnicos que trabalham em Resseguro.

A formação para os casos de integrações isoladas tem em conta as necessidades do novo trabalhador, o que é avaliado aquando da entrevista de selecção. Quanto à formação complementar dos designados “trabalhadores intermediários” e dos Agentes de Seguros, é a própria Direcção de Vendas que propõe e que promove a sua formação. Para os restantes trabalhadores admitidos, o plano é definido em conjunto entre a PDO e os responsáveis das áreas, como refere uma pessoa responsabilidades na área de PDO.

*Obviamente que a sugestão, as recomendações dos responsáveis são mais importantes porque eles é que sabem o que é que as pessoas precisam, eles é que estão nas áreas e nós depois, proporcionamos essa formação internamente. (FALZ06)*

A oferta de formação existente e que é, como vimos, planeada e intencional, baseia-se em cursos e acções que decorrem em contextos formais de aprendizagem, dentro ou fora da empresa. Sempre que a formação ocorre com recurso a formadores internos, dentro ou fora das instalações da empresa, a formação é “interna”. Se ela ocorre com recurso a entidades ou formadores externos, ela é “externa”. No Quadro 28 pode observar-se como estão previstas no *plano de formação*, as acções a realizar.

**Quadro 28:** Acções de formação Internas e Externas por Área de Formação, Allianz

Nº de acções	Comportam	Planeam.e Finanças	Idiomas	Técnica	Outros cursos	Internac	Total
Interna	18	13	0	16	1	0	<b>48%</b>
Externa	5	8	6	0	13	11	<b>43%</b>
Interna + Externa	8	0	0	0	0	0	<b>8%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>21</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Plano de formação 2008

As acções são maioritariamente Internas mas a diferença entre internas e externas é de 5%. As acções de formação Internacional e de Idiomas são totalmente externas e as acções de formação Técnica são totalmente internas. O maior número de acções a realizar da área Comportamental, é a soma das acções dos cursos da *Diversidade* e de *Condução de Reuniões*, ambos realizados internamente, e o primeiro, através de formação a Distância.

### **3.1.5.3. Práticas de aprendizagem informal e não-formal**

Antes de descrever as situações, os eventos, ou as actividades que ocorrem na empresa e que no âmbito deste estudo se consideram formativas, na medida em que promovem a aprendizagem e que ocorrem em contexto não-formal e informal, recordemos a abordagem sugerida pela Comissão Europeia à qual anteriormente aludimos. O conceito de aprendizagem “não-formal” remete para as situações de formação que não são fornecidas por uma instituição de educação ou formação, contudo, são estruturadas porque existem objectivos de aprendizagem, têm uma duração e, existe apoio à aprendizagem, sendo esta intencional (Comissão Europeia, 2000, 2001). As actividades de aprendizagem “informal” permitem a aquisição de conhecimentos ou habilidades fora dos currículos das instituições de programas educacionais, cursos ou *workshops*. *Informal* porque a formação ocorre em situações acidentais ou de forma espontânea e resulta das “actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, ou com o lazer, não é estruturada, mas pode ser intencional, ou não, ocorrendo aleatoriamente” (Comissão Europeia, 2000, 2001).

Na empresa, para além da formação formal, organizada em cursos e acções de formação, existe todo um processo de partilha e de acesso à informação imerso em vários dispositivos, contextos e funções que vai da utilização da informação disponibilizada na *Intranet*, às reuniões em que todos trazem os assuntos e partilham experiências. As lógicas dominantes na concepção dos dispositivos de formação são de vária ordem e podem incluir situações em que se concebe a formação “a partir das situações de trabalho”, em que a formação ocorre “nas situações de trabalho”, ou em que se processa “através das situações de trabalho” (Barbier et al., 1996).

À luz das lógicas dominantes de Barbier et al. (1996), a “formação nas situações de trabalho”<sup>95</sup> ocorre quando existem grupos ou equipas de trabalho e de formação, ou quando se mobilizam e implicam os trabalhadores para a mudança ao nível do trabalho, com o objectivo de melhorar a eficácia colectiva em que o produto do seu trabalho consiste na produção ou substituição de práticas ou de comportamentos profissionais (p.63). Nesta empresa, estas práticas

---

<sup>95</sup> Tradução livre de “Former dans les situations de travail”

exercem-se nas próprias actividades de trabalho em que se questiona o trabalho que é feito e o que há por fazer, através da participação dos trabalhadores em projectos que visam as questões da qualidade, e em reuniões que visam a resolução de problemas ligados ao trabalho. A análise do trabalho é o próprio meio formativo e os intervenientes partilham informação e discutem pontos de vista, gerando novas práticas. Na medida em que a formação não é o seu principal fim, embora o objectivo sejam as transformações ao nível do trabalho, e também porque os trabalhadores são directamente envolvidos e são agentes das próprias mudanças, consideram-se estes dispositivos de *aprendizagem informal*. Alguns exemplos dessas situações que identificámos nesta empresa são:

- A participação dos trabalhadores nas reuniões da empresa
- A comunicação corporativa e a *Intranet* acessível a todos
- O espaço para sugestões dos trabalhadores “Zona de ideias”
- A cultura de orientação para o cliente

Quanto à participação dos trabalhadores nas reuniões da empresa, elas ocorrem tanto no princípio da partilha de informação e de dar conhecimento dos resultados da empresa, como nas reuniões de análise de problemas com vista à formação. No primeiro caso, os Quadros superiores têm constituído um grupo prioritário através de eventos como os “*kick-offs*” ou os “encontros castor”. Os primeiros realizam-se anualmente e o objectivo é fazer o balanço dos resultados do ano anterior e dar a conhecer o plano estratégico da empresa para o futuro. Contam com a participação dos administradores, da gestão de topo e dos responsáveis da empresa. Os “encontros castor” realizam-se a meio do ano para fazer o balanço dos resultados do primeiro semestre e para dar a conhecer o ponto de situação e cada projecto em curso. A logística e os participantes neste evento são semelhantes aos do anterior. Para além destas, ao nível das direcções, ocorrem as reuniões de trabalho para abordar temas relacionados com novos produtos ou serviços, ou para analisar problemas de Qualidade, como as reclamações dos clientes, em que participam os trabalhadores dessa direcção. Estas reuniões são vistas como oportunidades de aprendizagem, sendo as próprias chefias, nas entrevistas, a considerarem o trabalho como sendo formativo. Aproveitando situações do dia-a-dia, como reuniões, em que intervêm especialistas, por exemplo, fazem participar outros trabalhadores para que desta forma, desenvolvam as suas capacidades. Os trabalhadores têm a oportunidade de analisar, em reuniões periódicas ou em sessões de trabalho em equipa, os problemas, e de participar em sessões que visam a definição de planos de melhoria contínua que no âmbito do sistema da Qualidade e que, de acordo com o manual do colaborador, ocorrem. Na medida em que se produzem novos saberes e

representações individuais ou colectivas que permitem a apropriação imediata e o seu investimento na melhoria dos processos e resultados de trabalho (Barbier *et al.*, 1996, p.66), trata-se de “formação nas situações de trabalho”. Como refere uma directora entrevistada, respondendo à questão sobre quais as situações em que ocorre a aprendizagem:

*Aprendemos em cursos, aprendemos com os outros, aprendemos em reuniões, aprendo eu, aprendem eles. Uma das nossas fontes de formação e informação são os Resseguradores. São eles os nossos parceiros de negócios. Tenho como orientação envolver as pessoas das equipas nas reuniões de trabalho com os resseguradores.* (DALZ12)

A comunicação corporativa, através da revista interna e da *Intranet* a todos os trabalhadores acessível, é um exemplo de formação “nas situações de trabalho” na medida em que privilegia a apropriação de saberes ligados à acção e saberes metodológicos e organizacionais, ou tecnológicos e sociais (Barbier *et al.*, 1996, p.66). Os processos de comunicação são vastos e tanto são usados de forma isolada como concertada. A *Intranet*<sup>96</sup> e a publicação *Actual RH* são meios de comunicação interna. Das observações e análise documental que realizámos (Quadro 29), verificámos que o acesso à *Intranet*, e todas as tarefas que no portal corporativo se podem realizar, estão acessíveis desde o posto de trabalho de qualquer trabalhador, mesmo que possua um baixo nível de qualificação escolar ou profissional. Para esta utilização, os trabalhadores vão adquirindo e mobilizando uma série de capacidades, competências e destrezas técnicas, aquando do manuseamento destas ferramentas informáticas. O portal corporativo (*Intranet*)<sup>97</sup> é igualmente um local de comunicação muito flexível, e usado pelos trabalhadores, que facilita a comunicação e a aquisição de conhecimentos e das destrezas técnicas. Permite que todos os trabalhadores da empresa tenham acesso a informação corporativa, ferramentas de trabalho, dados de RH, mas também outros dados de interesse geral não imediatamente relacionados com as suas tarefas, como seja um dicionário, uma biblioteca, as farmácias de serviço, e a possibilidade de colocar informação e de ter acesso a tudo o que se faz na empresa e fora dela, de mais relevante<sup>98</sup>. Como testemunha um participante entrevistado:

*Uma pessoa que está interessada procura. É sempre bom ouvir e estar informada. Mas, eu por exemplo, gosto muito de estar informada. Em determinados produtos nós temos formação, eu gosto de tirar as informações todas. E ir-se aos meios de busca que nós temos, a nossa Intranet, não é, vamos lá e temos tudo disponibilizado.* (PALZ04)

<sup>96</sup> O portal permite acesso a notícias internas e externas, intranet local, aplicações corporativas como marcação de férias, dados pessoais e outros, documentação como protocolos e catálogos, canais corporativos, entre outros.

<sup>97</sup> O portal de *Intranet* onde consta a plataforma de e-learning designa-se “Portal de Educação a Distância da Allianz Portugal”.

<sup>98</sup> O site tem links para sites de interesse do grupo e outros de carácter geral. A APS é um os sites onde muitos trabalhadores se deslocam a formação, essencialmente, técnica. O ISP é a entidade reguladora da actividade seguradora. Tem pesquisa de contactos (dentro do grupo). Tem links para farmácias de serviço, números úteis como 118, Páginas Amarelas, CTT. Tem acesso também à GIN - Alz Group Intranet – Intranet Global.

A *Actual RH* é uma revista interna (“newsletter”)<sup>99</sup> que visa “informar, dar a conhecer o que se passa na organização, esclarecer sobre projectos ou mudanças...deve divulgar as mensagens mais relevantes para a organização” (*ActualRH*, nº 04/2006, p. 7). De acordo com o director de Pessoas, neste número da revista, referindo-se à nova versão em formato electrónico, “não deixará de ser a *Actual RH* que sempre foi, virada para todos os colaboradores, preocupada com eles, procurando informá-los e motivá-los e acima de tudo, reforçar o espírito de grupo”.

**Quadro 29:** Revista interna *Actual RH* (excerto de análise de documento), Allianz

*Neste número, os trabalhadores são incentivados a oferecer aos colegas, cartões Ganso, com o objectivo de reconhecer um colega pelo seu alinhamento com os valores da empresa. Podem oferecer cartões a um colega que esteja sempre disponível, prestável e com elevado sentido de entrega.*

*Os trabalhadores são ainda incentivados a concorrer ao concurso de artes plásticas, em desenho, pintura e escultura, destinado aos trabalhadores da empresa.*

*Em todos os números da revista há referência a acções de formação passadas e futuras, referência a concursos e premiados de Artes Plásticas, Fotografia ou Poesia e há também referência a encontros e eventos internos entre trabalhadores e os projectos de acção social e voluntariado.*

Fonte: Revista interna/ Boletim informativo quadrimestral, 2/2008 (Doc. DOCALZ13 no Apêndice 14)

A empresa descentraliza muita informação que o trabalhador de forma autónoma e desde o seu posto de trabalho tem acesso e produz (como marcar e alterar férias). Os trabalhadores têm acesso através da sua chave pessoal. Em função do seu perfil podem aceder a diferentes conteúdos (Quadro 30).

---

<sup>99</sup>A revista quadrimestral, tem entre 20 e 30 páginas e apresenta-se a cores, com papel de qualidade e aposta em muitas fotografias associadas às notícias. Até final de 2007 apresenta um Editorial assinado pelo Administrador delegado e a partir de 2008 passa a ter uma versão electrónica, cujo editorial é assinado pelo director de Pessoas. Integra espaços diversos, onde a responsabilidade social está sempre presente, a informação sobre cursos e acções, em que são apresentadas as opiniões dos participantes sobre os mesmos, apelo a que os leitores votem em concursos de fotografia, informação sobre a *DVDTeCa* e os últimos filmes institucionais e de registos de festas e actividades internas que é possível requisitar, um apelo a que os trabalhadores participem enviando os seus projectos e ideias para a revista e que dêem a sua opinião sobre a mesma, entre outros.



### Quadro 30: Portal de Intranet (Análise de documento)

1. *Informação de produtos – De todos os produtos da empresa*
2. *Ferramentas de simulações para os operacionais da empresa e projectos sociais*
3. *Gestão de Marketing – Com indicadores internos, como prémios de seguros, resultados, custos por natureza de sinistros, etc.*
4. *Allianz PT e internacional – Informação corporativa – Apresenta projectos internacionais e projectos sociais em curso, valores de liderança, sustentabilidade. Muitos projectos decorrem da reestruturação que se iniciou há cerca de 1 década.*
5. *Biblioteca – Arquivo de documentos (normas, legislação, manuais). Tem glossário de Seguros com todas as terminologias, tem um Glossário de termos informáticos e tem Dicionário com ferramenta de tradução. É uma área central com notícias publicadas por várias áreas da empresa, iniciativas desportivas dentro dos mediadores e ou trabalhadores. Todas as áreas podem publicar as suas notícias. Tem um link para Notícias sobre Segurança Rodoviária – apresenta conselhos de segurança para os cidadãos em geral e dirige-se ao trabalhador. A Newsletter tem os Mercados Financeiros de A a Z com sugestões e conselhos aos próprios trabalhadores. Contém ainda informação sobre a Expo AZP (projecto em que cada área apresentava a sua área de trabalho e o que desenvolviam, em diferentes stands). O Projecto CFI – Iniciativas de Focalização no Cliente, apresenta testemunhos quer de clientes quer de trabalhadores sobre experiências que tenham vivido com a empresa. O projecto I2S – Ideas to Success, é um projecto interno do grupo com o objectivo de que as pessoas da empresa possam dar sugestões de melhoria e inovação. A Biblioteca tem ainda ferramentas informáticas que os profissionais usam para trabalhos ou simulações com clientes.*
6. *Portal do colaborador – Acesso a todas as informações de RH (dados pessoais, dados profissionais), dados de remuneração (recibo de vencimento, declaração de IRS), Gestão do Tempo (marcação e alteração e férias), Vagas internas (mobilidade interna e externa), Benefícios para os trabalhadores, área de Formação com Política de Formação, Subsídios de formação, info sobre despesas quando participam em formação.*

Fonte: Portal corporativo (Doc. DOCALZ11 no Apêndice 14)

Ainda dentro do que são as iniciativas de comunicação corporativa, nos vários espaços onde se toma café, foi colocado um equipamento que se designa “zona de ideias”. Neste equipamento existem folhas de registo onde os trabalhadores são convidados a anotar as suas ideias para as campanhas *i2s*<sup>100</sup> em curso. No âmbito destas campanhas, vão sendo lançados motes e perguntas, internamente, e os trabalhadores podem enviar as suas respostas, dando ideias e sugestões. Por exemplo a pergunta “*como é que EU e o meu departamento podemos contribuir para o sucesso das vendas?*”, contém em si, um apelo directo à participação dos trabalhadores, ao mesmo tempo que encerra em si uma dimensão de reflexão sobre a acção, numa perspectiva individual e de grupo. Constitui, por si, uma evidência do apelo à iniciativa e à participação dos trabalhadores na vida da empresa, visando, através da mobilização dos trabalhadores, melhorias ao nível do trabalho.

A política de orientação para o cliente, nomeadamente, no acolhimento e na relação que com ele é estabelecida, é aqui considerada como uma situação de aprendizagem informal na medida em que implica aprendizagem sobre o cliente. A partir de quaisquer aspectos novos do

<sup>100</sup>*Ideas to Success*. A participação neste projecto / concurso de ideias, confere prémios a atribuir às melhores ideias. Na primeira edição do concurso os prémios foram um fim de semana para 2 pessoas numa cidade europeia e um prémio para o trabalhador mais participativo, um fim de semana para 2 pessoas numa cidade histórica portuguesa.

problema de cada cliente ou pedido e, de novas ideias que surgem na consulta conjunta (Eraut, 2004), seja com colegas mais experientes, seja com a hierarquia, tendo por base os princípios e a política de acolhimento ao cliente, verifica-se uma sequência única de produção-mobilização e apropriação de saberes ligados à acção (Barbier *et al.*, 1996, p.66). No âmbito do Sistema de Gestão da Qualidade, a empresa mantém actualizado um conjunto de documentos que definem os princípios orientadores da relação com o cliente e descrevem os processos, as actividades inter-relacionadas e as responsabilidades, as regras e os métodos de trabalho adoptados pela empresa, os quais se encontram suportados por sistemas de informação que garantem a manutenção dos registos e histórico dos dados e o arquivo da documentação.

Quanto às situações de aprendizagem não-formal identificadas, recordamos que são situações estruturadas porque existem objectivos de aprendizagem, têm uma duração e, existe apoio à aprendizagem. Estas situações enquadram-se na lógica de formar através das situações de trabalho (Barbier *et al.*, 1996) na medida em que visam a imersão e o contacto directo com as situações de trabalho e pressupõem um acompanhamento individualizado, tal como nas seguintes situações:

- A integração de novos trabalhadores através de colegas mais experientes
- A formação no posto de trabalho e “em cascata”
- Os planos de mobilidade interna

De acordo com as lógicas de Barbier *et al.*, a que nos temos vindo a referir, a “formação através das situações de trabalho”<sup>101</sup> comporta a integração de novos trabalhadores, quando estes, acabados de chegar à empresa, entram em contacto com as reais situações de trabalho. Esta empresa privilegia uma apreensão progressiva nas situações de trabalho, pelo que a integração de um novo trabalhador contempla formação no posto de trabalho com o apoio de colegas mais experientes. Nos planos de formação contínua, por exemplo, de novos produtos, nas agências e para os mediadores, a empresa sempre privilegiou as práticas de formação com apoio de um “tutor” que é um profissional mais experiente ou que por ter assistido a uma formação presencial, a transmite depois aos colegas. No âmbito da redução dos quadros de trabalhadores a que esta empresa não passou imune, aquando das entrevistas, um director mostrou-se preocupado com o risco de poder estar em causa esta tradição da formação ao nível do trabalho, particularmente, a partilha de conhecimentos por parte dos trabalhadores mais experientes:

---

<sup>101</sup> Tradução livre de “Former par la mise en situation de travail”

*As estruturas estão reduzidas em termos de RH, de recursos, e cada vez mais é difícil ser a tribo a formar o membro novo. No fundo, é aquela formação que eu considero mais duradoura, não é? É a própria equipa preocupada em por o rebento novo a funcionar e a ser produtivo. Não é que os recebam mal e não os consigam integrar, é que já não têm tempo para pensar que isso é conveniente ser feito. (DALZ01)*

Existe, pois, esta tradição da formação nas situações de trabalho, directamente através de trabalhadores mais experientes que passam a informação aos recém-admitidos na empresa. Nesta situação, não existe ruptura entre o espaço de trabalho e o espaço de formação, nem no tempo, nem no espaço. Além disso, a formação inscreve-se nas actividades de trabalho directamente ligadas à produção.

*Gosto mais de formá-los um a um....por exemplo, agora estou a recrutar um mediador, estou empenhada com ele, é com ele que estou a trabalhar e nessa semana, pouco a pouco vou passando a informação. (DALZ03)*

Na empresa, este tipo de formação não se encontra estruturado no sentido de existirem guiões, planos, conteúdos ou tempos. Essa gestão é totalmente da responsabilidade da pessoa que em cada área exerce esta função “tutora”, e como refere Barbier (p.69), os efeitos formativos dependem do aprendente e são geralmente função do grau de maestria que o tutor possui sobre as estratégias de aprendizagem. Ele pouco sistematiza a análise reflexiva sobre o trabalho, para privilegiar a transmissão imediata do trabalho, em detrimento da construção de competências (p.71). Pode verificar-se uma contradição com as situações do “saber em construção” (Barth, 1996), e também de outras, de partilha e “de reflexão na acção” (Sá-Chaves, 2002) que contribuem para a transformação dos colectivos de trabalho. Meignant (1999, p.177), por exemplo, apresenta uma “panóplia pedagógica” com métodos afirmativos, interrogativos, de descoberta, activos, e diversos. Dentro destes, incluem-se, por exemplo, os “métodos indutivos” nos quais os formandos descobrem que alguns fenómenos isolados que observam podem encontrar uma formulação teórica geral; a “pedagogia do projecto” que promove o desenvolvimento da autonomia, e a aquisição de instrumentos de análise de situação e de acção; a “realização de pesquisas” que promove o reforço de conhecimentos teóricos e a aquisição de instrumentos intelectuais e metodológicos de análise; o “auto-didactismo assistido” que ocorre, por exemplo, pela formação a *distância*; a “formação em exercício” em que um grupo de pessoas resolve um problema real do seu ambiente de trabalho; os “métodos de grupo” que se apoiam numa discussão e na troca de pontos de vista entre os participantes entre si e com o animador sob a forma de debates, painéis, subgrupos, *braistorming*, etc.; “métodos de desenvolvimento pessoal”; “métodos de criatividade”; “métodos não directivos”, entre outros.

A mobilidade interna dos trabalhadores é promovida com o objectivo de facilitar a permuta de conhecimentos e potenciar as oportunidades de carreira. Sempre que existe uma vaga em aberto é feita a sua publicação na *Intranet* e o trabalhador poderá candidatar-se. O recrutamento é, portanto, interno, o que de acordo com o definido no manual do colaborador, “permite enriquecer as capacidades e a experiência de cada colaborador” indo ao encontro das suas expectativas de mudança de função. Nesta situação, o trabalhador integra uma nova área de trabalho, e é sujeito a um acompanhamento individualizado.

Um outro aspecto a problematizar é a circunstância de no âmbito da formação não-formal e informal, ser difícil de determinar a fronteira entre o que é trabalho e o que é formação. Existem problemas que são identificados e cuja resolução não motiva uma acção de formação em sala, formal, mas antes um conjunto de reuniões informais, a partir de propostas de esclarecimento e de informação. Por exemplo, as reuniões com o objectivo de preparar novos processos e projectos da empresa. Embora tratando-se de situações que encerram em si uma componente formativa, não são consideradas como sendo formação dado que se inserem no exercício puro do trabalho e não de formação propriamente dita, como refere uma pessoa com responsabilidades ao nível da formação:

*O caso desta nova plataforma, chamemos-lhe assim, que vamos ter com Espanha em que tem havido n reuniões, porque sabemos que tem havido, mas não são consideradas de formação, muito embora, se calhar, o conteúdo em si, é formação. (FALZ06)*

De acordo com a “*cultura de acção educativa*” (Barbier, 2009b), estas práticas podem situar-se numa “cultura do desenvolvimento das competências ou da profissionalização que concebem e organizam o espaço-tempo da produção de bens e serviços como um espaço de desenvolvimento de competências” (p.465). Neste princípio, assiste-se a um desenvolvimento de competências, pela transformação conjunta do actor e da acção”.

#### **3.1.5.4. Promoção do desenvolvimento pessoal e social**

As práticas que no âmbito deste estudo consideramos promotoras do desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores tanto podem incluir as que se estabelecem no meio das dinâmicas dos processos de trabalho e da organização, como aquelas que a empresa promove como um fim em si mesmo. Neste princípio, incluem-se todas as situações, actividades e eventos que se inscrevem numa lógica de mobilização dos trabalhadores com “objectivos humanísticos” ou com o construir “uma sociedade melhor” (Cunningham, 1993), que conduzem a uma formação cultural e para a cidadania e que contêm uma dimensão social, ética e cívica. Nos anos de 2004 e

2005, por via do projecto de mudança cultural a que já aludimos anteriormente, a empresa terá feito uma grande aposta no desenvolvimento dos trabalhadores na perspectiva do seu desenvolvimento pessoal e da sua relação com os outros. Estava, então, mais focalizada na criação do espírito de equipas e dos valores e menos centrada no desenvolvimento dos perfis técnicos e profissionais. Os projectos e cursos relacionados com a liderança, ou a gestão de equipas, presentes há alguns anos atrás, estavam alinhados com os objectivos da empresa, mas, simultaneamente, o trabalhador adquiria ferramentas que o desenvolviam a si, como pessoa. Nos anos de 2007 a 2009, a promoção do desenvolvimento pessoal dos trabalhadores, focalizou-se em acções de formação em idiomas e sobre a promoção da diversidade de um ponto de vista de aceitação das diferenças culturais e em actividades em torno de temas da saúde e da promoção de uma cidadania activa. Estas actividades fazem apelo à participação dos trabalhadores em projectos e parcerias com instituições de carácter meritório, mas também em projectos e iniciativas de desenvolvimento artístico. Em algumas práticas, verifica-se um estímulo à *autonomia* e à *integração*, tal como na perspectiva de Paulo Freire (1969), em que a educação tem uma função libertadora, além de que assume um papel na luta por uma sociedade democrática e um compromisso com a ética. Independentemente de a empresa considerar ou não tais práticas nas suas estatísticas ou âmbito de formação propriamente dita, neste projecto, elas são consideradas e são-no, neste ponto relativo à oferta de formação. Tal opção deve-se à circunstância de na empresa existirem práticas que não se enquadrando no seu sistema de formação, encerram em si uma dimensão do desenvolvimento pessoal e social, apoiando-se em lógicas que privilegiam a educação, no sentido dos valores e comportamentos e que podem ser veiculados pelas diferentes instituições da sociedade (Josso, 2005; Morin, 2002; Lengrand, 1981).

Como na educação, estas práticas tendem a visar um equilíbrio entre o cognitivo, o afectivo e o gestual, orientando-se, assim, para o desenvolvimento das diferentes dimensões da personalidade. Nesta empresa, as práticas e eventos que identificámos susceptíveis de poderem contribuir para o desenvolvimento pessoal dos trabalhadores, são:

- Participação em eventos desportivos e culturais
- Participação em acções de formação com objectivos de desenvolvimento pessoal
- Frequência de cursos de Inglês para todos
- Participação de concursos internos de artes
- Apoio ao estudo

É tradição na empresa a organização de eventos para os trabalhadores e seus familiares, como os almoços de Natal, os *rally-papers* organizados pelo grupo desportivo, os eventos desportivos e também os “eventos de cultura de empresa/ formação” em que através da constituição de grupos e de *brainstormings* entre os trabalhadores, como referido pelas situações de aprendizagem informal e não-formal, estes se apropriam de novos saberes e representações individuais e colectivas, originando novos modos de acção ao nível pessoal e profissional. Os *rally-papers* são organizados pelo grupo desportivo e os trabalhadores com os seus familiares formam equipas para realizar provas que culminam num almoço convívio. Estas provas costumam incluir trabalhadores reformados e pré-reformados<sup>102</sup>. Outros eventos culturais<sup>103</sup> e desportivos<sup>104</sup> têm sido igualmente organizados pelo grupo desportivo em colaboração com outros departamentos, como é o caso do PDO. Estes eventos, organizados pela área de PDO e também pelos grupos de trabalhadores, inscrevem-se numa lógica lúdica mas que não deixa de ter uma componente formativa. Segundo o “manual do colaborador”, permitem, desde logo, “que todos os trabalhadores de todos os pontos do país se conheçam”, e pressupõem valores como a formação do espírito de equipa e a competição saudável, através da participação em actividades diversas de desporto, teatro, ou pintura, entre outras. Em algumas destas práticas, promove-se o desenvolvimento de atitudes e competências de ordem física, intelectual moral e social. É neste âmbito que existe um grupo de teatro que procura ser abrangente, contemplando questões relativas à responsabilidade social e aos comportamentos de cidadania.

As acções de formação com “objectivos de desenvolvimento pessoal” incluem ainda os cursos da área comportamental direccionados para o desenvolvimento pessoal como sejam o curso de formação pedagógica de formadores, e o curso “Diversidade”. Quanto ao primeiro, é de salientar a circunstância de a empresa o promover<sup>105</sup> no sentido de dotar os formadores internos de competências técnico-pedagógicas, e pelo conteúdo destes cursos, existe um enfoque nas

---

<sup>102</sup>O Club Sénior AZP foi criado a pensar nos antigos trabalhadores, agora reformados que desejam continuar a colaborar com a empresa nas iniciativas de responsabilidade social. As acções em que habitualmente participam são: campanhas do Banco Alimentar contra a fome, ajudas à Acapo, voluntariado junto das Florinhas de Rua, etc.

<sup>103</sup>No verão de 2000 no seio do grupo foi lançada a Fundação para a Cultura cujo objectivo é promover a cultura, a educação e a arte, apoiando os jovens potenciais, num espírito de integração europeia. O projecto engloba áreas tão diversas como a arte, a música, o teatro, a dança, as artes plásticas, o cinema, a arquitectura, a educação e as ciências.

<sup>104</sup> Outros eventos foram criados, especialmente entre os anos 2005 e 2006 como as *Expo AZP* a reunir mais de 300 trabalhadores. Com o objectivo de promover a comunicação interna e o conhecimento dos vários departamentos, formar e informar sobre os projectos em curso na empresa, estes eventos apelavam à criatividade das várias direcções e departamentos para a apresentação das suas actividades e projectos. Exemplo disso foi também o projecto *Gung Hol* que durante os anos de 2005 e 2006 e no âmbito do projecto de mudança cultural com o mesmo nome, através das metáforas do *esquilo*, *castor* e *ganso*, visava valorizar o espírito de equipa, a transparência, o cumprimento dos objectivos e o *feed-back* mútuo que apelava a um acompanhamento diário de todos a todos e a partilhar conhecimentos e ideias. Os encontros “open space” realizados igualmente em 2004 e 2005 sob os lemas “reduzir a complexidade” visava reduzir a complexidade na empresa em que através de *brainstormings* conjuntos resultaram 82 ideias que foram concretizadas na empresa. No ano seguinte o lema foi “ganhar e desenvolver clientes” donde dos 47 grupos de trabalho formados, surgiram ideias igualmente implementadas.

<sup>105</sup> Os cursos de formação pedagógica de formadores são obrigatórios apenas para acções de formação co-financiadas e também no âmbito dos processos de acreditação das entidades formadoras. Não são estes os casos nesta empresa.

questões comportamentais que visam mudanças ao nível do indivíduo e nos seus modos de acção e relação com os outros. O desenvolvimento pessoal, assim encarado, remete, de acordo com Soyer (2003, p.22), para a dimensão humana das mudanças, que não pode ser ignorada na medida em que se coloca o problema da adaptação dos trabalhadores. Relativamente ao curso da “Diversidade”, e de acordo com a visão da empresa, o género da pessoa, a sua etnia, a sua idade, as suas crenças religiosas, a sua orientação sexual, a sua educação, as suas incapacidades e a sua nacionalidade são valores diferentes que a empresa valoriza e dos quais se orgulha. O curso (Quadro 31) tem o objectivo de alinhar visões em relação ao respeito pelos outros, a maneira como se vêem as diferenças e visa passar a mensagem que não são tolerados quaisquer tipo de discriminações. Trata-se de uma formação ligada aos valores, que mais do que respeitar apenas os valores da empresa, promove os valores profissionais, de cidadania, e da pessoa humana. Com esta formação, a empresa encoraja a uma cultura de respeito e valorização das diferenças. Pelas evidências, em que observámos o curso e os comentários dos participantes, o curso apresenta características de educação para os valores e para a cidadania, ainda que possa visar objectivos ligados ao negócio. Contribui para o desenvolvimento dos indivíduos como pessoas e através dos exemplos práticos, permite alinhar os comportamentos e atitudes dos trabalhadores, à visão da empresa. Este parece ser, desde logo, um exemplo de uma situação de formação que se enquadra no tipo de desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores. Ao permitir que todos tenham acesso e ao dirigir-se aos trabalhadores alertando-os para questões de natureza social, ética e moral, o curso revela dar um contributo para o desenvolvimento dos trabalhadores. Ainda que outros interesses, económicos ou publicitários possam estar por detrás desta acção, ao ser realizada por todos os trabalhadores da empresa, esta acção visa sensibilizar para os valores e as formas de acção dos indivíduos. De salientar que, à semelhança do que acontece com a *Intranet*, também aqui, a informação é dada aos trabalhadores em primeira mão, dirigindo-se a eles, mas provavelmente, também com o objectivo de que estes o apliquem no seu contacto posterior com os clientes. Existe como que um duplo objectivo de formar os trabalhadores de *per si*, em primeiro lugar e daí, surgirá a aplicação destes conhecimentos nas práticas de trabalho. O curso parece ter também o objectivo de dar a conhecer a presença internacional da Allianz e apresenta algumas características de diferentes países e culturas.

**Quadro 31:** Curso e-learning “Diversidade” (Análise de documento), Allianz

*O curso apresenta-se de uma forma muito acessível e com um design e imagem cativantes. Os ecrãs constam na sua maioria e uma informação geral sobre os vários temas abordados e depois, num segundo momento, apresentam desenhos a exemplificar as situações, colocam-se questões com respostas de escolha múltipla, e a explicação para a resposta dada, o que fornece uma componente lúdica ao curso.*

*As dimensões apresentadas abordam, entre outros, os seguintes temas:*

- Um alerta para o envelhecimento da população e dos empregados*
- Apresenta questões culturais de outros países (onde se encontra a Allianz)*
- Apresenta dados sobre a participação as mulheres na Administração e em cargos de direcção, em França*
- Informa sobre o número das diferentes nacionalidades dos trabalhadores da Allianz*
- Informa sobre os países com clientes*
- Informa sobre a composição dos indivíduos de diferentes nacionalidades que compõem o Conselho de Administração*
- Alerta para dimensões de racionalidade (interna, externa e organizacional)*
- Apresenta-se como uma empresa “multigeracional”*
- Sugere práticas para o trabalho em equipas mistas*
- Coloca questões sobre a forma de lidar com clientes e colegas que têm uma diferente capacidade física, orientação sexual, um diferente estilo de vida (alerta para estereótipos existentes, por exemplo, em relação ao estado civil, ou a mães solteiras), uma outra religião, diferentes origens, outra idade (mais novos e mais velhos), diferentes nacionalidades e idiomas, questões culturais, vida familiar e social, etc.*

Fonte: Plataforma de e-learning (Doc. DOCALZ12 no Apêndice 14)

A formação de idiomas nomeadamente, através do projecto Inglês para todos (“*English 4all AZP*”), enquadra-se na “dimensão cultura”<sup>1</sup> (Charlot, 2005) da formação. É uma formação que decorre em permanência, dado que o Inglês é a língua oficial do grupo, e os trabalhadores têm a possibilidade de se inscrever, de forma livre, no curso. O programa abrange acções individuais e acções de grupo. No total, para o ano de 2008, estavam previstos 107 participantes o que corresponde a 10% do total de participantes desse ano. Um dos entrevistados com responsabilidades ao nível da formação refere que a estratégia da empresa ao possibilitar o acesso ao idioma por parte de todos os trabalhadores visa preparar as pessoas para o contacto com outros países.

*O Inglês é uma formação que é abrangente e é dada a todas as pessoas cuja função implique o contacto com outros países, nomeadamente com a Alemanha. Ou, pessoas que se desloquem ao estrangeiro, à nossa sede, por exemplo. (FALZ06)*

Não obstante esta afirmação, no nº 2 da revista interna, de 2007, era referido que se destina a todos os trabalhadores que queiram aprender Inglês, “todas as pessoas devem saber comunicar através da mesma língua” independentemente se necessitam de comunicar em Inglês no âmbito das suas funções, idade ou necessidades de formação diagnosticadas.

Num outro domínio, a empresa tem vindo a promover a participação dos trabalhadores em concursos internos de artes plásticas, de fotografia, de poesia, ou de ideias, organiza um júri



também ele formado por trabalhadores, atribui prémios, promove exposições com os trabalhos apresentados nos concursos e publica na revista interna os resultados. O lançamento dos concursos é realizado através da revista interna, onde são depois publicados os trabalhos vencedores, com atribuição de diploma e de prémios.

O apoio ao estudo consubstancia-se quer no apoio da empresa a planos de formação individual em instituições do ensino superior, quer na frequência de acções na universidade corporativa do grupo, o *Allianz Management Institut*<sup>106</sup>, e no *Allianz Center for Technology*<sup>107</sup>. O apoio a bacharelatos, licenciaturas, e outra formação pós-graduada é uma realidade referenciada pelos entrevistados, embora a empresa tenha em consideração, na decisão do apoio, a adequação à função actual ou futura da pessoa. O apoio surge quando o curso “se revele determinante para melhorar o desempenho da função, ou para a evolução de carreira na empresa ou no grupo” (*Actual RH*, nº 3, 2007). De acordo com os dados disponibilizados pela empresa, os custos da empresa no apoio a pós-graduações, mestrados e licenciaturas, tem vindo sempre a aumentar, considerando os últimos 4 ou 5 anos. O apelo à participação activa dos trabalhadores em projectos de desenvolvimento escolar ocorre no caso do incentivo à formação superior e também na iniciativa *novas oportunidades*. Neste âmbito, a empresa estabeleceu um protocolo com a Agência Nacional para a Qualificação em que se propõe promover a divulgação do *programa novas oportunidades*, gerir e coordenar a mobilização dos interessados. Perante um número mínimo de interessados, a empresa propõe a criação de turmas nas suas instalações, através de parceria com um CNO externo.

O desenvolvimento de mecanismos de apoio social, com a intenção de melhorar os resultados dos “recursos humanos” é-nos apresentado por Halbesleben e Rotondo (2007). Nesta empresa, a dimensão do desenvolvimento social das pessoas surge através de apoios concedidos pela empresa e da participação activa dos trabalhadores em acções, como:

- Participação em práticas de voluntariado
- Participação em acções que visam a qualidade de vida do trabalhador

O envolvimento dos trabalhadores nas acções e práticas de voluntariado, insere-se nas acções de carácter social inerentes à actividade seguradora e como vimos, a história da empresa está ligada aos conceitos de solidariedade e de mutualismo, pelo que de acordo com o definido na

---

<sup>106</sup> O AMI situa-se na Alemanha e tem a missão da formação de gestão de topo e o desenvolvimento de programas de liderança e de mudança cultural.

<sup>107</sup> Trata-se de um centro de formação do grupo cujos cursos visam a prevenção de danos de acidentes, a avaliação do risco, o desenvolvimento de métodos de pesquisa, a investigação sobre segurança e reparação automóvel, o desenvolvimento de novos métodos de reparação, além de ser um parceiro oficial na equipa de fórmula 1 da Williams.

sua política “é importante que a empresa esteja voltada para este tipo de actuação, dado que tem um impacto positivo, quer na motivação dos seus colaboradores, quer na imagem da sua marca”. No *site* institucional, é possível aceder aos princípios e às práticas em vigor, em duas hiperligações diferentes: “responsabilidade social” e “Allianz solidária”.

Por outro lado, a empresa investe em práticas que promovem a socialização através, nomeadamente, de parcerias com instituições como a Acapo<sup>108</sup>, por exemplo, que levaram a que os trabalhadores da empresa recebessem formação pedagógica de formadores desta instituição. Ou a formação em “técnicas de guia para deficientes visuais”, foi uma formação que alguns trabalhadores da empresa realizaram na Acapo num contexto específico de voluntariado, e de parceria com a instituição.

No *site*, a empresa justifica a sua política de responsabilidade social referindo que “as decisões de gestão e os comportamentos colectivos e individuais dos membros organizacionais influenciam, quer o ambiente interno, quer o ambiente externo à organização”. Assim, independentemente dos motivos ou interesses que levam a empresa a ser solidária, o facto é que a aposta no desenvolvimento dos trabalhadores como pessoas e como cidadãos activos é reconhecida por todos os entrevistados como sendo favorável aos trabalhadores e, como refere um director, também à imagem da empresa:

*Não tem a ver directamente mas tem a ver com os desafios novos e a maneira como as empresas se vêem ou gostam de ser vistas no contexto económico-social. Eu penso que cada vez mais as empresas pretendem ser percebidas como parceiros sociais importantes, que dinamizam valores e são elas portadoras de criação de novas mentalidades. (DALZ12)*

Com outra perspectiva, um dos entrevistados, que colabora frequentemente nas acções de voluntariado, considera que a empresa promove estas acções e apela à participação dos trabalhadores, não com a intenção de se promover no mercado:

*Eu acho que a empresa para divulgar faz coisas mais altas, como sendo a colaboração nos Paralímpicos e nós, não levamos distico, não levamos nada, portanto, neste voluntariado do dia-a-dia, não levamos qualquer, a nossa camisola é o projecto mão na mão e tenho a certeza que não é para associar o nome da Allianz. (PALZ05).*

No domínio do bem-estar e da saúde dos trabalhadores, a empresa tem vindo a promover acções diversas como sejam: o rastreio de doenças como a medição dos níveis de Colesterol e a Diabetes, a promoção de semana da saúde, as sessões *anti-stress*, entre outras. Estas acções são extensivas aos familiares e amigos dos trabalhadores e enquadram-se no âmbito do valor “responsabilidade pessoal e social”. Ao implementar estas acções, e na perspectiva de “alinhar os

---

<sup>108</sup> Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal

objectivos das pessoas com os da organização”, a empresa revela uma preocupação com a qualidade de vida do trabalhador. Um outro exemplo foi a acção “Apague o cigarro, acenda a vida!” que com a entrada em vigor da lei de restrição do tabaco, visou apoiar os trabalhadores na sua adaptação às regras de proibição de fumar nos locais de trabalho. Esta acção deu continuidade a outras anteriormente realizadas, de desabituação tabagista, em colaboração com o Instituto de Cardiologia Preventiva. O programa inicia com diagnósticos e desenvolve-se com acções de sensibilização, de informação e sessões terapêuticas. Um outro exemplo, ainda, é a “semana da saúde” que decorre anualmente. Nas edições de 2007 e 2008, numa única semana, concentraram-se várias iniciativas<sup>109</sup> ligadas à saúde dos trabalhadores, ao mesmo tempo que foram realizadas campanhas no âmbito da responsabilidade social, como foi o caso da doação de sangue e de medula óssea. No total das actividades, verificaram-se 500 participações.

Todos estes eventos e actividades criam ambientes propícios ao desenvolvimento e à participação activa dos trabalhadores nos projectos de gestão, em que o objectivo é criar condições para o “desenvolvimento da confiança mútua”, da “participação inovadora” e da “responsabilidade partilhada pelos resultados da organização”. A empresa propõe-se, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento de “comportamentos de cidadania organizacional”.

### **3.1.5.5. Os destinatários**

São várias as dimensões e os indicadores que permitem, de forma objectiva, conhecer os destinatários da formação e analisar eventuais assimetrias ao seu acesso. A distribuição de participantes e número de horas de formação pelos grupos profissionais da empresa são, desde logo, os indicadores mais imediatos. No entanto, como veremos, não são, por si, suficientes, podendo mesmo, quando isoladamente considerados, conduzir a desvios na sua análise e interpretação. Impõe-se conhecer, para além destes dados, a cobertura ou distribuição efectiva da formação (através do número de horas ou de participantes) pelos vários grupos profissionais, ao mesmo tempo que é tido em conta o número total de trabalhadores em cada grupo para conhecer o seu peso relativo e a proporção em que cada grupo esteve presente em formação.

Na análise dos destinatários, podem utilizar-se outros indicadores como sejam o acesso às acções internas e externas, e o factor género. Outros factores que podem contribuir para a análise serão, os custos ou o investimento por grupo profissional, e mesmo as áreas de formação e o tipo de cursos a que cada grupo profissional tem acesso. Para uma análise detalhada,

---

<sup>109</sup> As actividades incluíram: rastreio do colesterol e da diabetes, da capacidade pulmonar, do índice de massa corporal e electrocardiograma simplificado. Massagens, aulas de *Tai-chi*, sessões informativas sobre saúde, e vacina da gripe.

importaria analisar em cada grupo profissional, o peso relativo que têm os cursos técnicos orientados para a tarefa, e a formação de carácter mais abrangente e transversal.

Deste modo, assegurar-se-ia para além de uma dimensão quantitativa, uma dimensão qualitativa na análise dos destinatários da formação. Se a primeira comporta as opções da empresa quanto aos grupos de profissionais participantes e ao investimento feito em cada um, a segunda identifica o tipo de investimento e a natureza dos objectivos da formação. A primeira refere os dados quantitativos dos participantes (por género, nº de horas e frequência em formação, custos), e a segunda refere o tipo de cursos (conteúdos, contextos, locais). Só desta forma se poderá ter uma visão ampla da perspectiva da empresa quanto aos destinatários da formação.

Para a análise dos destinatários, considere-se, então, em primeiro lugar e a partir do total de trabalhadores, a taxa de cobertura dos participantes de um grupo, pelos trabalhadores desse mesmo grupo. Se o objectivo é compreender a equidade no acesso à formação, importa considerar a distribuição da formação ou o acesso à formação por cada um dos grupos profissionais que perfazem o total de trabalhadores da empresa. Tal pode apurar-se tendo em conta o número de participantes ou também o número de horas em formação. Uma maior taxa de cobertura num dado grupo, tanto pode significar que, nesse grupo, houve mais trabalhadores que tiveram acesso à formação, como pode significar que aos mesmos trabalhadores foi possibilitada uma maior frequência em formação. Tal despiste só é possível, considerando a identificação de cada participante em formação.

No Quadro 32, observa-se que a taxa de cobertura é sempre superior a 100%<sup>110</sup> significando, desde logo, que todos os grupos profissionais terão tido, em média, pelo menos uma participação em formação. Os grupos privilegiados no acesso à formação (os que registam uma maior taxa de cobertura) nem sempre são os que detêm maior número de participantes.

---

<sup>110</sup>O que sugere 2 cenários possíveis: ou todos terão participado mais do que 1 vez em formação, ou os mesmos trabalhadores terão tido várias oportunidades de formação.

**Quadro 32:** Taxa de cobertura da formação por grupos profissionais, Allianz

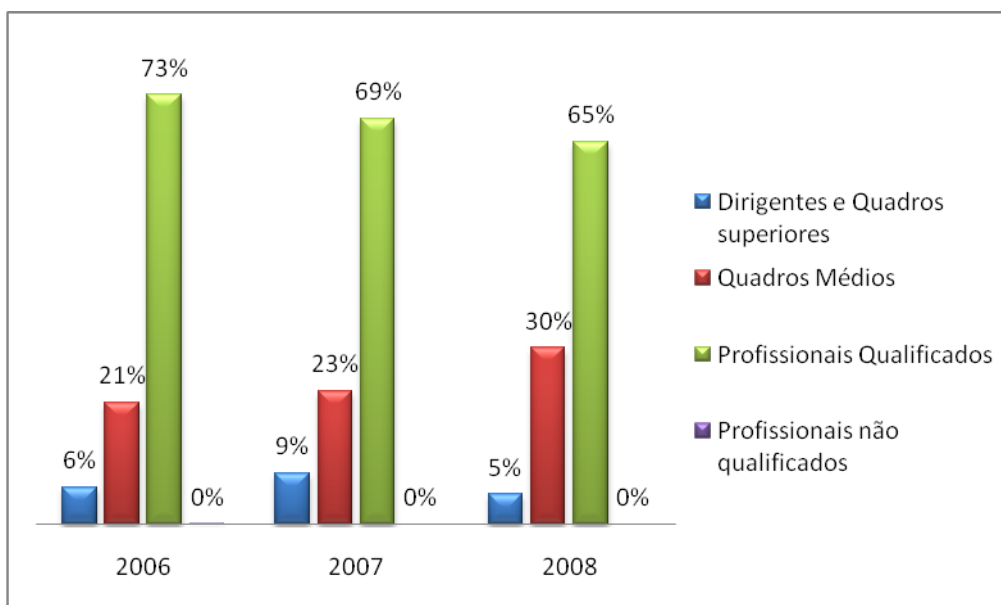
	2006			2007			2008		
	Trabalh.	Particip.	Taxa Cobertura	Trabalh.	Particip.	Taxa Cobertura	Trabalh.	Particip.	Taxa Cobertura
Dirig. e Quadros Super.	28	179	639%	70	175	250%	39	96	246%
Q. Médios	138	584	423%	108	456	422%	128	559	437%
Profis. Qualificados	555	2049	369%	481	1385	288%	456	1213	266%
Profis. Não Qualificados	2	3	150%	0	0	0%	0	0	0%
<b>TOTAIS</b>	<b>723</b>	<b>2815</b>		<b>659</b>	<b>2016</b>		<b>623</b>	<b>1868</b>	

Fonte: Balanços Sociais

No ano de 2006, por exemplo, o grupo com uma taxa mais elevada e que por isso teve mais oportunidades no acesso à formação foi o dos Dirigentes e Quadros Superiores. Neste ano, cada trabalhador deste grupo teve, em média, 6,39 participações em formação. Nos anos seguintes, a taxa de cobertura foi maior no grupo dos Quadros Médios, em que cada trabalhador teve, em média, mais de 4 participações em formação. Segue-se o grupo dos Profissionais Qualificados, com uma média de quase 3 participações por trabalhador e só depois surge o grupo dos Dirigentes e Quadros Superiores com uma média de cerca de 2,5 participações.

Observando os participantes em formação, por grupo profissional, no Gráfico 8, obtém-se uma outra leitura. Nos 3 anos considerados e do total de acções internas e externas, o grupo que mais participantes teve em formação, foi o dos Profissionais Qualificados. Em 2006, do total de 2815 participantes em formação, esse grupo representou 2049 (73%). Em 2007, de um total de 2016 participantes, o mesmo grupo representou 1385 (69%) dos participantes. Em 2008, de um total de 1868 participantes, os Profissionais Qualificados representavam 1213 (65%) do seu total. Como se observa no quadro anterior, nos 3 anos considerados, este foi, também, o grupo mais representativo de trabalhadores. O grupo dos Quadros Médios é o segundo grupo de participantes em formação e é também o segundo grupo mais numeroso de trabalhadores. O grupo dos Dirigentes e Quadros surge em terceiro lugar em número de participantes e era dos que detinha menor número de trabalhadores.

**Gráfico 8:** Participantes no total de acções



Fonte: Balanços Sociais

Considerando o total de horas de formação por grupo profissional (Quadro 33), a tendência mantém-se. O grupo dos Profissionais Qualificados foi o que ao maior número de horas teve acesso, seguido do grupo dos Quadros Médios e, finalmente, do grupo dos Dirigentes e Quadros. Há que ter em conta, no entanto, que nem sempre existe uma relação entre o número de participantes e o número de horas em que participa cada grupo de trabalhadores. Isto porque pode haver muitos participantes em acções de curta duração e poucos em acções de longa duração, ou o inverso.

**Quadro 33:** Distribuição das horas de formação por grupo profissional, Allianz

Duração das Acções	2006		2007		2008	
	Nº total de horas	%	Nº total de horas	%	Nº total de horas	%
Dirigentes e Quadros Superiores	1.870	7%	4.549	12%	898	3%
Quadros Médios	6.529	25%	8.964	24%	7.101	25%
Profissionais Qualificados	17.534	68%	23.229	63%	20.098	72%
Profissionais Não Qualificados	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>25.933</b>	<b>100%</b>	<b>36.742</b>	<b>100%</b>	<b>28.097</b>	<b>100%</b>

Fonte: Balanços Sociais

Apesar de, numa primeira análise, a lógica dominante se basear numa relação equitativa entre o número de horas ou o número de participantes em formação e o número de trabalhadores nos diferentes grupos, em que a um maior número de trabalhadores corresponde um maior número de participantes, considerando a taxa de cobertura, essa lógica, como se viu, não se verifica.

Um outro indicador da equidade será o acesso dos participantes às acções internas e externas. Para tal, há que considerar dois níveis de análise:

- Os grupos profissionais que frequentam umas e outras acções e a relação que existe no acesso de cada grupo, considerando o número de trabalhadores do mesmo;
- A duração das acções de cada grupo de profissionais.

Esta é a análise que deve fazer-se, não obstante, as acções internas serem as que perfazem maior número de participantes<sup>111</sup>, o que remete para as opções da empresa em matéria de recurso a formadores internos ou externos (Gráfico 9).

Assim, considerando cada ano, verifica-se uma tendência equitativa no primeiro nível, na medida em que todos os grupos profissionais têm acesso quer a umas quer a outras acções na mesma relação do número de trabalhadores por grupo. Tanto nas acções internas como nas externas, o grupo que mais as frequenta é o dos Profissionais Qualificados, seguido dos Quadros Médios e finalmente dos Dirigentes e Quadros Superiores.

**Gráfico 9:** Participantes em acções internas e externas por grupo de trabalhadores, Allianz

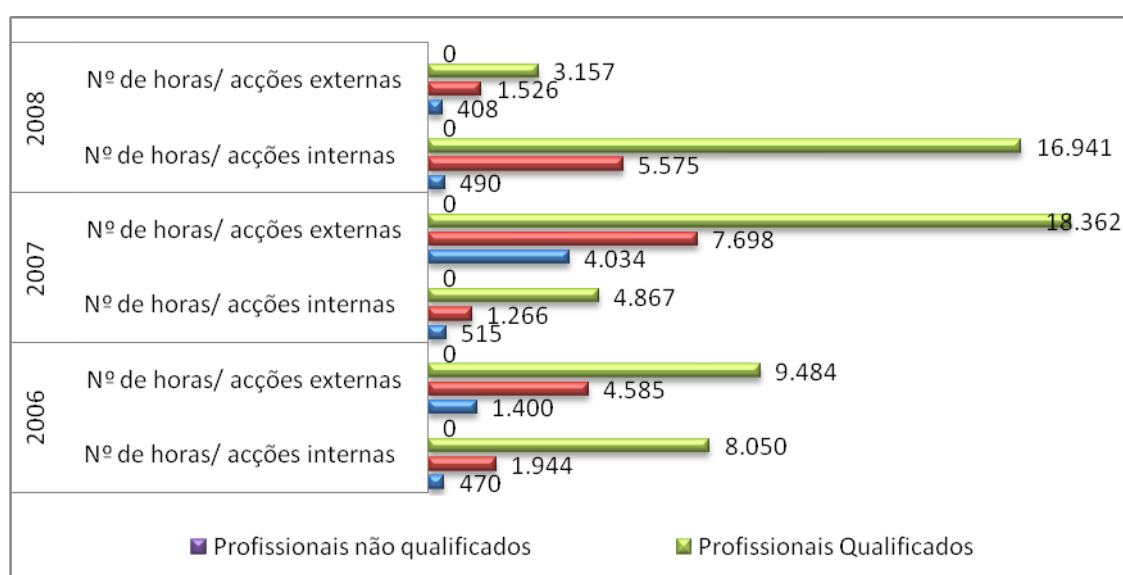


Fonte: Balanços Sociais

<sup>111</sup> Em 2006, elas representavam 76% do total de participantes em acções de formação, em 2007 representavam 52.% e em 2008, 62% dos participantes no total das acções realizadas.

A equidade está presente também no segundo nível de análise, dado que do total de 25.933 horas de formação em 2006, 37.192 horas de formação em 2007 e 27.205 horas em 2008, verifica-se que é para os Profissionais Qualificados que as acções tanto internas como externas têm maior duração, seguidas das destinadas aos Quadros Médios e depois dos Dirigentes e Quadros Superiores (Gráfico 10). É ainda de salientar a redução da duração das acções externas em 2008 que é o único ano em que tiveram um total de horas inferior às acções internas. E isto apesar de o número de acções ter sido superior nesse ano.

**Gráfico 10:** Duração em Número de Horas das acções internas e externas, Allianz



Fonte: Balanços Sociais

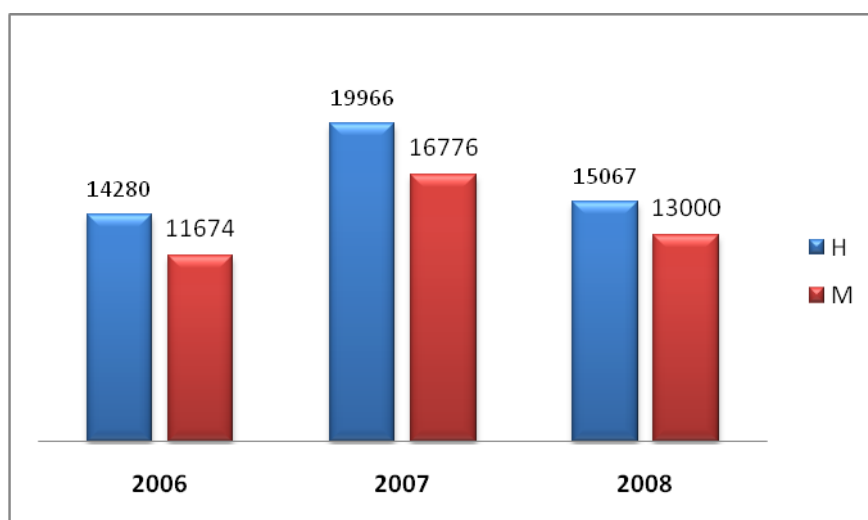
O factor género constitui, conforme referido, outro indicador do acesso equitativo à formação. Para tal, considere-se o número de horas não trabalhadas por motivo de formação profissional, dado este, fornecido no Balanço Social onde é possível comparar os participantes por género. Da análise do Gráfico 11, verifica-se que o número de horas não trabalhadas pelo motivo de formação é, em termos relativos, sempre superior para os homens. Em 2006, de um total de 25954 horas de formação não trabalhadas por formação, 14280 (55%) foram-no por homens; em 2007, de um total de 36742 horas de formação não trabalhadas, 19966 (54%) foram-no por homens e, em 2008, de um total de 28067 horas não trabalhadas por formação, 15067 (54%) foram-no igualmente por homens. Tal como já tínhamos visto aquando da caracterização dos trabalhadores, nos 3 anos analisados, os homens constituem também o grupo mais representativo. Em 2006, dos 723 trabalhadores, eles representavam 54%, em 2007, dos 659



trabalhadores representavam 53% e, em 2008, eles constituíam 52% do total de 623 trabalhadores.

Se se considerar a média dos 3 anos, a população empregada distribui-se por 53% de homens e 47% de mulheres e no acesso à formação, verifica-se que os homens detêm 54% e as mulheres, 46% do total de horas não trabalhadas por motivos de formação. Ao revelarem uma tão reduzida diferença entre e o número de trabalhadores que por género acedem à formação e as horas não trabalhadas por formação, estes dados revelam que uma discriminação no acesso à formação, tendo em conta esse factor, é mínima e por isso, desprezável.

**Gráfico 11:** Horas não trabalhadas por formação



Fonte: Balanços Sociais

Os dados analisados permitem concluir que a formação na empresa se dirige à generalidade dos trabalhadores, ainda que as áreas e funções directamente ligadas ao negócio e à rede comercial, nos últimos anos, sejam as que mais beneficiam de acções de formação.

### **3.1.5.6. Os recursos humanos afectos**

A estrutura de recursos humanos para o desenvolvimento da formação dos trabalhadores provém quer da Direcção de Pessoas propriamente dita, quer de um conjunto de outras áreas e direcções da empresa. Desde logo, internamente, a área da formação encontra-se alicerçada em dois pólos distintos: na direcção de Marketing e Vendas e na Direcção de Pessoas, área de Planeamento e Desenvolvimento Organizacional (PDO).

A norma processual nº 11/2004 que define a metodologia para o processo de Gestão da Formação define as responsabilidades das duas direcções:

- À Direcção de Pessoas compete “identificar, planear, gerir e organizar a formação de aplicação global à Allianz ou a determinados grupos de funções, recorrendo a cursos ou acções disponíveis no mercado e/ou a formadores internos”;
- À Direcção de Vendas compete “identificar, planear, gerir e organizar a formação dirigida aos seus colaboradores que tem como objectivo o desenvolvimento de competências específicas da área comercial, recorrendo a cursos ou acções disponíveis no mercado e/ou a formadores internos”;

A direcção de Vendas detém total autonomia para a organização e a gestão das acções e cursos que considera que se impõem na vertente comercial e de vendas, e tem formadores próprios que se encarregam da formação técnica e de produto. Possui instalações próprias para a formação e certifica a presença em formação dos dinamizadores comerciais, através da emissão de um documento próprio.

A formação é tão expressiva que, nesta direcção da empresa, chega a ter a maior fatia do orçamento. Também os técnicos que se encarregam de promover o conhecimento dos produtos são internamente designados *dinamizadores*.

*Eu acho que nós nunca temos um número de dinamizadores, nem lhes chamamos formadores, nunca temos um número de dinamizadores julgado suficiente mas temos sempre mais do que aqueles que a estrutura de custos da empresa está disposta a tolerar. (DALZ01)*

*Nós desenvolvemos, no tempo útil de um dinamizador, é capaz de ter aí à volta de... de umas 900 e tal horas por ano, ele é capaz de ocupar 350 a 400 horas em sala. (DALZ01)*

Uma outra norma processual define as competências e funções da direcção de Pessoas e, dentro desta, as competências e funções da direcção de Planeamento e Desenvolvimento Organizacional (Quadro 34).

**Quadro 34:** Funções do órgão PDO (Análise de documento)

- Apoiar a direcção na implementação das políticas e práticas de desenvolvimento organizacional
- Coordenar o preenchimento e resposta a inquéritos, questionários e pedidos de informação de organismos públicos e instituições oficiais
- Coordenar o desenvolvimento e execução de programas de formação adequados às necessidades internas de desenvolvimento de competências e planeamento de carreira
- Elaborar indicadores de gestão
- Definir conteúdos de acções de comunicação, informação e sensibilização aos colaboradores da empresa e implementar, através dos meios adequados disponíveis ou com colaboração da DMPQ, no âmbito da actuação desta (revista, newsletter, etc.)

Fonte: Norma de Organização nº 07/2004 (Doc. DOCALZ07 no Apêndice 14)

De acordo com o “manual do colaborador” (edição de 2008, p. 21), compete à DP – PDO, em parceria com as restantes unidades organizacionais, assegurar um conjunto de etapas e de dados (Quadro 35). A este propósito, Meignant (1986), adverte que o êxito de uma política de formação não resulta apenas do profissionalismo do responsável pela formação, mas também da solidez e da qualidade dos laços que mantiver com os outros actores.

**Quadro 35:** Competências da PDO no âmbito da formação, Allianz

- A pesquisa da oferta formativa existente e disponibilizá-la aos colaboradores
- O levantamento das necessidades de formação
- A elaboração do anteprojecto, projecto e plano de formação
- A gestão e organização de planos de formação e acções não inseridas neste
- A elaboração de informação periódica a enviar a todas as unidades organizacionais
- O controlo de custos e orçamento para as actividades de formação profissional

Fonte: Manual do Colaborador

Em certo sentido, este papel atribuído ao departamento responsável pela formação, inscreve-se numa lógica funcionalista na medida em que a sua acção se encontra predeterminada e em que os seus conteúdos remetem para um trabalho de tipo informativo, de responder a procedimentos e de controlo. Tal contrasta com outras visões mais amplas do papel dos gestores e responsáveis da formação enquanto “criadores de sentido” que Canário et al. (2005, p.142) referem e que passa por “estimular a função crítica da formação”, o desenvolver de “dispositivos de auto-formação”, e “gerir as relações com o exterior”, que surgem igualmente na obra de Meignant (1999), sobre as responsabilidades do responsável de formação<sup>112</sup>. Nesta obra, o autor considera que as empresas que concedem uma importância estratégica à formação e que fazem dela um dos principais instrumentos de condução da mudança, atribuem ao responsável um estatuto elevado, com um campo de responsabilidade “que ultrapassa a realização exclusiva de acções de formação” (p.84). Na Allianz, a área de PDO é constituída pela responsável e por uma técnica, sobretudo, com um papel de gestoras e técnicas de formação. A par da formação propriamente dita, a área de PDO assume outras vertentes como sejam a Comunicação Interna, a Responsabilidade Social e os Projectos de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Incluem-se a comunicação interna, a informação e partilha de conhecimentos, e o envolvimento das pessoas, através, por exemplo, de uma revista interna ou da dinamização de um grupo de teatro, e outras

<sup>112</sup> Segundo Meignant (1999, p.84), citando o *Répertoire Opérationnel des métiers et des emplois*, a missão do responsável de formação é : *identifica e analisa as necessidades de formação, em coerência com a política económica e social da empresa e a sua evolução tecnológica. Concebe, constrói e negocia o plano de formação tendo em consideração aspectos humanos, financeiros, jurídicos, organizacionais e pedagógicos. Acompanha a realização das acções e avalia os efeitos do investimento em formação. Gere as relações com os parceiros profissionais e institucionais da formação*.

actividades que promovem o desenvolvimento da organização e das pessoas. A formação surge, assim, integrada numa abordagem ampla de desenvolvimento organizacional em que ela é apenas uma parte e não a única que contribui para o desenvolvimento dos trabalhadores.

Os recursos usados na execução da formação são internos e externos. A empresa conta, como vimos, tanto com o recurso a empresas externas fornecedoras de formação, geralmente para formação na área comportamental, mas conta também com os técnicos e especialistas internos que, ou são chamados a colaborar, ou eles próprios sugerem a sua participação em formação, nos casos de formação técnica e de produto. Na organização da formação, verifica-se assim, um elevado recurso a estes “formadores” internos (cuja colaboração em formação é eventual, não permanente) e ao *know-how* que detêm os departamentos e os profissionais.

A empresa contava no final de 2007 com uma bolsa de 45 formadores internos, por via da formação pedagógica de formadores em sistema *blearning*. Os trabalhadores que frequentam o curso são aqueles que pela sua especialização e experiência, com alguma frequência, são chamados a colaborar em formação, seja na organização dos conteúdos, seja na dinamização das acções.

A necessidade de estar presente um ou outro técnico ou especialista, tem a ver com o conteúdo e com os objectivos da acção que decorrem numa perspectiva de melhoria contínua. Assim, os motivos que levam a empresa a recorrer a estes especialistas internos é o facto de eles serem detentores de um saber-fazer muito específico que não se encontra no exterior. A possibilidade de agir na situação de formação como se age na situação de trabalho, indo ao encontro dos temas específicos a tratar em conformidade com a cultura de empresa, conduz a esta opção de recurso a formadores ou especialistas internos, tal como observámos na empresa (Quadro 36).

**Quadro 36:** Acção de Formação sobre Branqueamento de Capitais (Observação), Allianz

- *Em muitas empresas esta formação seria substituída pelo envio de documentação e legislação aos destinatários. A lei refere que as empresas do sector devem fazer formação sobre este tema mas não refere como.*
- *Trata-se de uma acção de carácter preventivo, pró-activo e que envolve todos os destinatários que ocorrem através de convocatória previamente enviada.*
- *O facto de a formação ser dada por jurista e não por alguém que é da área da formação, que quaisquer questões sejam esclarecidas a partir das experiências e factos recorrentes das várias áreas.*
- *A “formadora” trata de adequar a sessão ao grupo sendo que em alguns a duração é superior e recorre a simulações através de roll-playing.*
- *Envolve outras áreas da empresa relacionadas com o problema.*
- *Nesta fase, o deptº Jurídico da empresa já recebeu várias informações no sentido de pedir ajuda e informar acerca de eventuais situações de BC.*

Fonte: Observação no terreno dia 18-12-2008 (Doc. OBSALZ11 no Apêndice 11)

A saída de uma nova legislação sobre sinistros, por exemplo, motivou nos anos de 2008 e 2009 à realização de acções de formação para todos os trabalhadores das áreas comerciais sobre as alterações nos produtos e sistemas, com a formação a ser da responsabilidade do departamento jurídico da empresa.

Na formação sobre a gestão de reclamações, que foi realizada também nestes anos, o departamento de Qualidade foi chamado a intervir activamente na organização e na dinamização das sessões, dado que detém e trata toda a informação nesta matéria. Um técnico da “gestão administrativa de carteira”, foi chamado a participar nesta acção porque detinha toda aquela área no que respeita a reclamações escritas dos clientes relativamente à parte de produção.

Nos casos da formação que é desenvolvida por imperativos legais, como foi o caso da acção de “branqueamento de capitais” dirigida a um grupo abrangente de trabalhadores, durante o ano de 2008, foi desenvolvida, organizada e assegurada pelo departamento jurídico.

A formação encontra-se, como vimos, delegada nas várias direcções e, na perspectiva de um responsável pela área de PDO, é desejável que tal aconteça, assumindo a perspectiva explícita na política de formação em que as chefias são consideradas um vector de formação e com a responsabilidade directa na formação dos seus trabalhadores:

*E isso é essencial e de facto, muitas formações são responsabilidade das próprias chefias. Para além disso, de facto, as chefias têm que assumir a formação, seja ela qual for, também como uma responsabilidade sua. O papel deles na formação dos seus colaboradores quer seja feita por eles em determinadas áreas específicas, quer seja noutra área em que seja necessário a pessoa ter formação, é responsabilidade da chefia. Obviamente, o nosso papel também existe. (FALZ09)*

O plano de acção de cada curso é elaborado entre as direcções que detêm os especialistas internos e a área de DP/PDO. O papel da área de PDO é pois, o de organizar os recursos, o de trabalhar ao lado dos especialistas na organização dos dados de partida, na estruturação da informação e no planeamento da própria acção.

A direcção de Marketing e Vendas, ao nível de desenvolvimento das acções que visam o conhecimento do produto, é uma excepção. Mais do que colaborar ou intervir, tem a seu cargo a responsabilidade de toda a formação de todos os trabalhadores das áreas comerciais, por ser o departamento que é responsável pelo desenvolvimento desses novos produtos. Tal pressupõe, como conta um entrevistado com responsabilidades nesta direcção, que toda a concepção, preparação, promoção, organização e execução das acções, são da sua única responsabilidade, não assumindo a PDO aqui qualquer interferência.

*Sentindo tão bem as necessidades como nós as sentimos - estamos aqui muito próximos da realidade, pouco sentido faria ir comprar fora, a uns recursos humanos que, por muito bem-intencionados, orçamentados e alicerçados, que estejam – falei em orçamento, pensei logo em alicerce – a única coisa que poderia fazer era apresentar-nos um fornecedor, out-sourcing de formação que depois vinha customizar connosco. (DALZ01)*

O mesmo entrevistado, justifica ainda a necessidade de todo o processo ficar a seu cargo, pelo facto de assim poderem desenvolver todo o ciclo formativo em conformidade com o que se passa na realidade de trabalho.

*Uma das razões é porque somos nós directamente no terreno que nos apercebemos das lacunas. (DALZ01)*

Os formadores são, neste caso, técnicos internamente designados “dinamizadores” que se deslocam às unidades de venda dos produtos e, no âmbito do seu trabalho, fazem um acompanhamento dos profissionais, sendo que se apercebem das lacunas e das necessidades existentes, como um deles refere:

*Como aqui há uma figura mista entre formador e técnico comercial que assiste cada uma destas zonas, simultaneamente nós recebemos questões que têm a ver com a acção de formação em si, mas também com o dia-a-dia. (FALZ06)*

A execução da formação contínua, particularmente para a formação de produtos, recorre também a um processo em cascata, em que a formação é transmitida dos níveis hierárquicos mais elevados aos mais baixos:

*Nós vamos formar este nível de profissionais e depois cada um de per si, tem os seus 25 ou 30 com os seus vendedores com os seus agentes e eles é que têm de se ocupar das suas acções de formação. (DALZ01)*

### **3.1.6. Execução da formação**

A Execução Física e Financeira visa disponibilizar os principais indicadores da execução acumulada desde o início do ano. Estes dados permitem o confronto da execução acumulada até ao final desse ano com os objectivos a atingir até ao final do ano, traduzidos nas metas determinadas pela empresa. A informação encontra-se organizada pelos principais indicadores (nº de acções, volume, tipo de formação), e pelas intervenções que não estavam definidas em *Plano de formação*. Com o objectivo de facilitar o acompanhamento da actividade e destes indicadores, apresenta-se uma comparação temporal da execução física e financeira global.

Relativamente à execução física, os dados utilizados provêm quer do Balanço Social, quer de uma série de indicadores internos que são tratados na Direcção de Pessoas. A norma processual nº 11/2004 que tem o objectivo de definir a metodologia para o processo de Gestão da Formação, assegura, entre outros aspectos a que aludimos anteriormente, que “são mantidos registos da formação”. A mesma norma define o *número de horas de formação realizada*, o *número de participantes* e o *número médio de horas de formação/ colaborador*, como sendo os indicadores de gestão que tanto englobam a formação que inicialmente estava planeada no *Plano de formação*, como a formação não planeada, a que é referente às acções não previstas mas para as quais existe uma previsão orçamental.

Para além destes indicadores, utilizar-se-ão o número de acções internas e externas, e a duração das acções, porquanto representam uma opção da empresa quanto ao tipo de formação e aposta de formadores. Dispondo destes dados, na análise a realizar sobre a formação efectivamente realizada, deveria ter-se em conta o volume de horas<sup>113</sup> de formação. Este dado permitiria obter uma informação mais completa e real o que só é possível quando se dispõe do número de participantes em cada acção (dado não disponível na empresa).

A execução física considerada contempla a formação realizada em contexto formal de sala e a *distância*. Outras acções há que não são aqui consideradas dado que, conforme referido anteriormente, os dados da execução que a empresa considera não contemplam toda a formação efectivamente realizada. Não contemplam a formação realizada em contexto de trabalho, como é o caso dos trabalhadores que cumprem o seu processo de integração com formação no posto de trabalho, a que anteriormente aludimos. Também não se contemplam algumas acções de formação externas cuja frequência é autorizada ao nível das Direcções e a informação sobre muitas delas, não é do conhecimento da Direcção de Pessoas, logo, não é contabilizada nos totais de formação realizada. Se estas acções são do conhecimento da Direcção de Pessoas, os dados englobam a formação que ocorre de forma pontual em empresas no exterior.

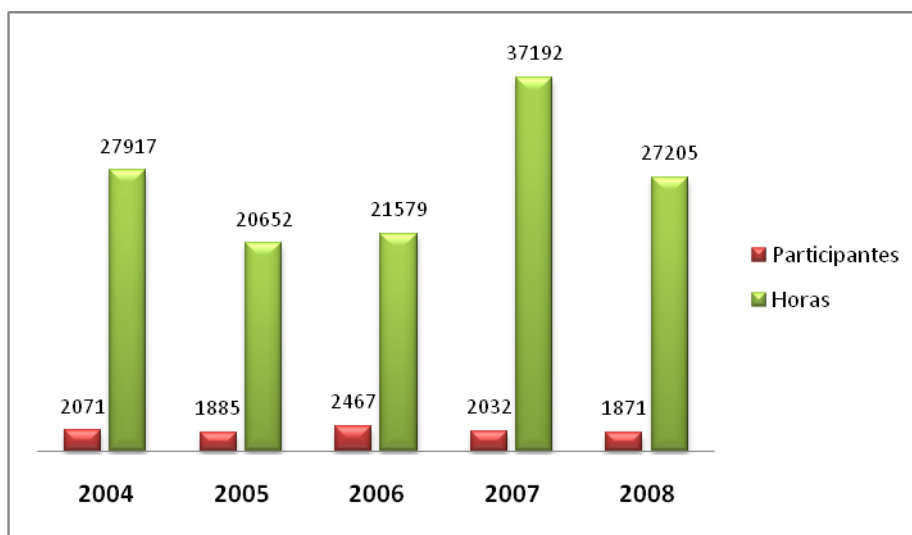
Atendendo, então, aos dados que a empresa considera, o Gráfico 12 ilustra o número de horas de formação realizada e o número de participantes em cada ano. Conforme se observa, a execução da formação tem decorrido de forma inconstante. Ao longo dos anos de 2006, 2007 e 2008, o número de trabalhadores veio a reduzir, e em 2007, o número de horas de formação aumentou. Comparando com 2006, verifica-se em 2007, menos 9% de trabalhadores, e menos 18% de participantes, o que significa que houve uma redução de participantes em formação. Já em número de horas, esta tendência inverte-se e regista-se um aumento de 70% no número de horas de formação. 2007 foi o ano que registou maior número de horas de formação devido a

---

<sup>113</sup> Somatório das horas a frequentar/frequentadas, por acção, por todos os formandos.

acções que no âmbito de nova legislação houve que promover de forma transversal, para os trabalhadores das áreas comercial e vendas e também à aposta na formação da área comportamental para chefias.

**Gráfico 12:** Evolução do Nº total de Participantes e Nº Horas de formação



Fonte: Documento "Participações e Horas" da Direcção de Pessoas

Os indicadores taxa de cobertura de formação (apresentado no ponto relativo aos Destinatários), e número de horas de formação por trabalhador ajudam a clarificar o esforço que a empresa tem feito em formação. No entanto, se aqui o objectivo é conhecer a execução física, não se trata de analisar a cobertura em cada grupo profissional, mas sim, a cobertura total dos participantes pelos trabalhadores, em cada ano. 2006 é o ano em que se regista uma taxa de cobertura mais elevada, significando que destes 3 anos, 2006 foi o ano em que ou mais trabalhadores participaram em formação ou, poderá também significar que os mesmos trabalhadores participaram mais frequentemente em formação. Nos anos seguintes, a redução do número de trabalhadores foi acompanhada por uma redução do número de participantes em que a taxa de cobertura foi, igualmente, mais reduzida. Tal significa que as oportunidades de acesso dos trabalhadores à formação têm vindo a reduzir (Quadro 37).

**Quadro 37:** Taxa de Cobertura anual em formação

	2006		2007		2008	
Trabalhadores	723	Tx. Cobertura	659	Tx. Cobertura	623	Tx. Cobertura
Participantes	2467	341%	2032	308%	1871	300%

Fonte: Balanços Sociais e Documento "Participações e Horas da Direcção de Pessoas



Considerando, no entanto, o número de horas de formação por trabalhador, tal como se observa no Quadro 38, em 2007, registaram-se mais horas de formação por trabalhador e, em 2008 que registou mais participantes em formação, foi, contudo, um ano em que o número de horas por trabalhador reduziu para 44 horas.

**Quadro 38:** N° Horas de formação por trabalhador<sup>114</sup>, Allianz

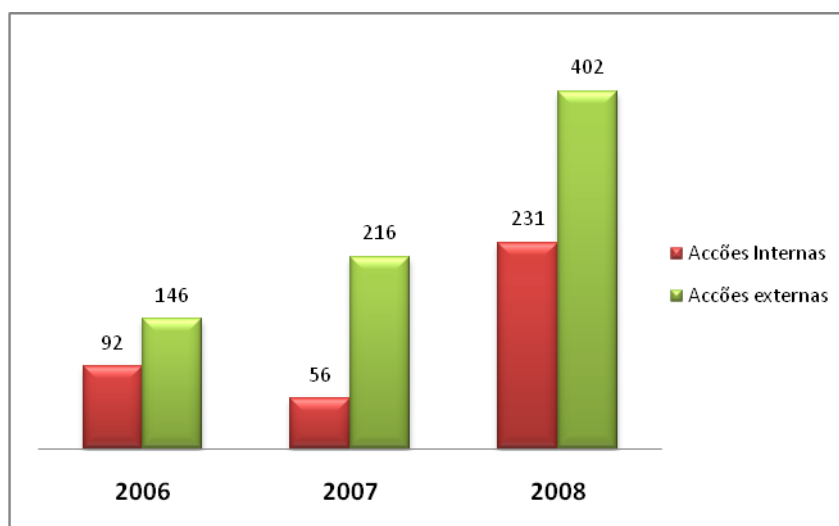
	2006		2007		2008	
Trabalhadores	723	Hrs/ Trabalhador	659	Hrs/ Trabalhador	623	Hrs/ Trabalhador
Horas de Formação	21579	30	37192	56	27205	44

Fonte: Balanços Sociais e Documento "Participações e Horas da Direcção de Pessoas

2006 foi, assim, um ano em que embora tivesse sido mais reduzido o número médio de horas de formação por trabalhador, houve mais oportunidades de participar em formação, em que, em média, cada trabalhador teve 3,41 acessos à formação. 2007 e 2008 foram anos que apesar de registarem maior número de horas de formação por trabalhador, não apresentaram uma taxa de cobertura mais elevada, pelo facto de terem tido menos participantes, relativamente ao número de trabalhadores.

O Gráfico 13 apresenta o total de acções realizadas nos 3 anos em análise. Em cada ano, as acções externas foram sempre em número muito superior às acções internas (63% em 2008, 79% em 2007 e 61% em 2006).

**Gráfico 13:** N° total de acções internas e externas



Fonte: RH, Indicadores de Dezembro

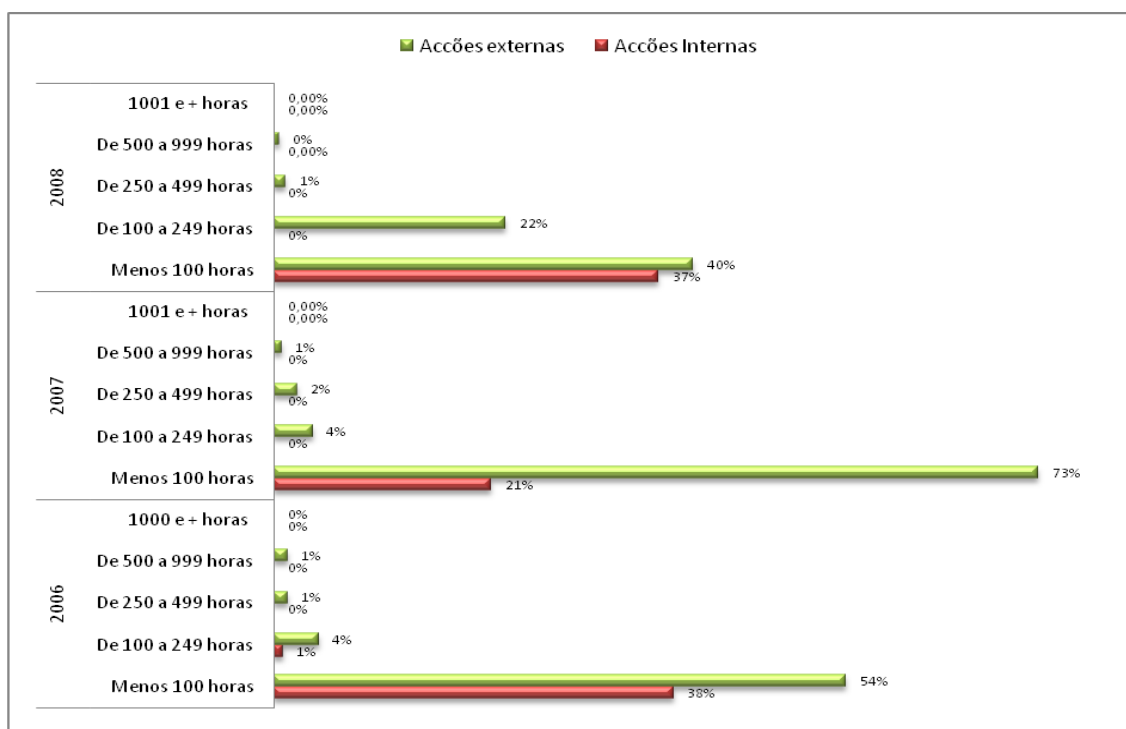
<sup>114</sup>O número de horas de formação/ trabalhador foi calculado a partir do total de horas anual (Quadro "Formação Realizada" por Área de Formação) dividido pelo n° total de trabalhadores do mesmo ano.

No plano de formação, a lista de cursos encontra-se organizada nas áreas de formação: *Comportamental, Planeamento e Finanças, Inserção Organizacional, Línguas, Técnica, Internacional, e Outros Cursos*. Em 2008 eram 34 os cursos previstos num total de 99 acções. Seria interessante agora poder comparar com o plano efectivamente executado, no entanto, dado não nos terem sido disponibilizados esses dados, por parte da empresa, tal análise comparativa não será possível. A área de formação comportamental, nomeadamente ao nível das competências ditas generalistas, é directamente organizada pela estrutura tradicional da área de PDO.

Em 2007 e 2008 a empresa apostou fortemente na formação nesta área com o objectivo de elevar as competências de liderança por parte as chefias. Em 2007, os cursos de *Coaching* para chefias e de *Gestão de Equipas*, abordaram diferentes temáticas, desde a comunicação e gestão dos comportamentos, ao desenvolvimento de competências de *feed-back* sobre o desempenho e, um programa de *coaching* em que foram trabalhados os estilos de liderança e a sua adequação ao nível de desenvolvimento de cada trabalhador.

Quanto à duração das acções, e de acordo com a informação constante nos balanços sociais, nos três anos analisados e para a quase totalidade da formação realizada, as acções têm uma duração que se situa abaixo das 100 horas (Gráfico 14). As excepções são, em 2008 para as 139 (22%) acções externas que tiveram uma duração entre 100 e 249 horas de duração.

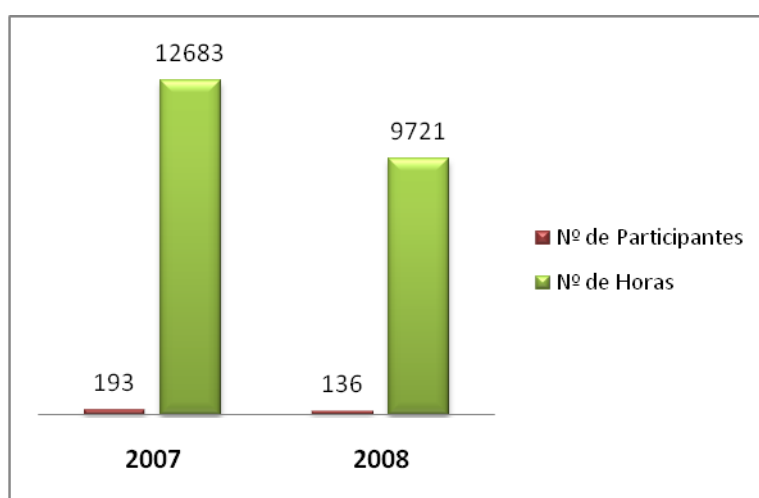
**Gráfico 14:** Evolução do nº de acções por escalões de duração, Allianz



Fonte: Balanços Sociais

Relativamente à formação *a distância*, alguns cursos são realizados em *e-learning* e a maior parte em modelo misto (também conhecido como *b-learning*). Em 2007 não se realizou nenhuma formação em *e-learning* e em 2008 do total de 9839 horas de formação a distância, apenas 1% decorreu em *e-learning*. Tratou-se do curso da *Diversidade* em que cada pessoa realiza o curso sem ter a possibilidade (ou a necessidade) de recorrer a um tutor. O restante, em *b-learning*, foi o que representa o Gráfico 15. Com um total de 9721 horas de formação e 136 participantes, em 2008, nos cursos de Inglês e Formação Pedagógica de Formadores. Em 2007, para além destes 2 cursos, houve também o curso de Gestão do tempo, no total frequentados por 197 participantes.

Gráfico 15: Formação executada em *B-Learning*, Allianz



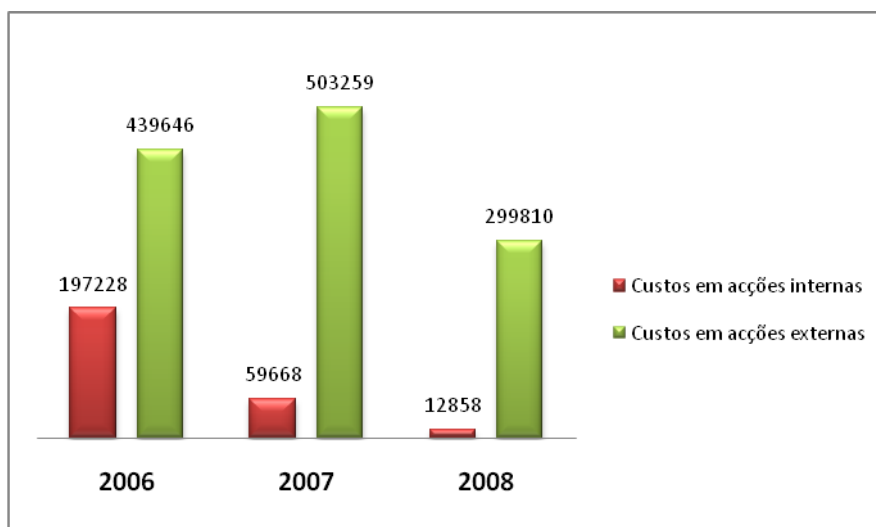
Fonte: Dados 2007-2008 fornecidos por DP/ PDO

Para assegurar a formação contínua e também a de integração na empresa, participam as duas áreas envolvidas na organização da formação: a área de Marketing e Vendas e a área de formação propriamente dita, integrada na direcção de Pessoas/PDO. Pode acontecer que a formação seja organizada e decorra inteiramente sem o apoio ou mesmo conhecimento da área de PDO. A esta direcção cabe toda a formação de tipo comportamental. À Área de Marketing e Vendas cabem, sobretudo, as acções de domínio comercial, de conhecimento dos produtos e serviços da companhia, que se destinam aos comerciais.

A questão dos custos da formação está presente de forma constante nos documentos de formação. A própria política de formação aborda o tema das “despesas em formação”, remetendo para uma norma interna, e existe informação sobre as ajudas de custos e despesas de serviço no *portal do colaborador na Intranet*. O plano de formação contém uma coluna de custos para cada uma das acções a realizar.

De acordo com os dados do Balanço Social e para um total de 723 trabalhadores em 2006 e de 659 trabalhadores em 2007, os custos totais de formação ascenderam em 2006 a 636874 Eur., no ano de 2007 perfizeram um total de 562927 Eur. e, no ano de 2008, 312668 Eur. para os 623 trabalhadores (Gráfico 16). No último ano os custos com as acções internas representaram 4% e com as acções externas, 96% dos custos totais de formação. Em todos os anos a formação externa tem um peso muito superior ao da formação realizada internamente.

**Gráfico 16:** Custos de formação, Allianz

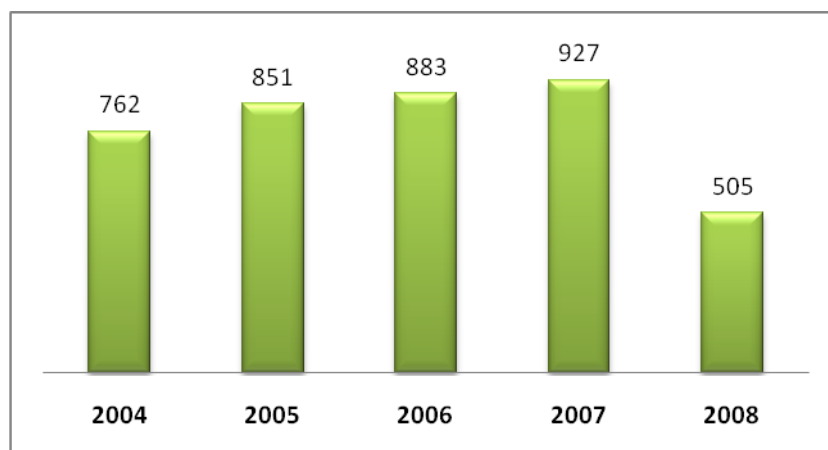


Fonte: Balanços Sociais

A prová-lo está o peso da formação externa, em 2006, em que os custos de formação externa representaram 69% dos custos totais de formação desse ano; no ano de 2007, os custos com as acções externas representaram 89% e, no ano de 2008, os 299810 Eur. com a formação externa, representaram 96% dos custos de formação.

Relativamente aos custos anuais de formação por trabalhador, como se observa no Gráfico 17, eles foram mais elevados em 2007 devido ao facto de se ter realizado mais formação nesse ano. Em 2008, o custo de formação situava-se no valor mais baixo dos últimos anos.

**Gráfico 17:** Custo médio por trabalhador (Eur.)



Fonte: RH Indicadores Dezembro 2008

Quanto à taxa de execução da formação, verifica-se que também em 2008 ela será mais reduzida. Os dados do Quadro 39 relativos a este ano contemplam os dados até Novembro, prevendo-se que não chegue a 100% no final do ano.

**Quadro 39:** Custo médio por trabalhador (Eur.)

	2004	2005	2006	2007	2008
Execução Orçamental	94%	98%	98%	100%	61%

Fonte: RH Indicadores Dezembro 2008

Relativamente à distribuição dos custos por tipo de formação, o Quadro 40 permite analisar que em 2008, o maior gasto em formação vai para a formação de Inglês, seguida da formação da área comportamental.

**Quadro 40:** Distribuição dos custos por tipo de formação (em milhares de Eur.)

Tipo de Formação	2006	%	2007	%	2008	%
Técnica Interna	5.056	0,79%	4.011	0,66%	12.019	3,84%
Comportamental	116.047	18,22%	239.703	39,30%	59.958	19,18%
Comercial	928	0,15%	519	0,09%	226	0,07%
Projectos	40.697	6,39%	519	0,09%	11.794	3,77%
Novas Tecnologias	31.392	4,93%	32.819	5,38%	19.243	6,15%
Inglês	51.461	8,08%	131.006	21,48%	83.009	26,55%
Integração/Estágios	81.532	12,80%	60.640	9,94%	838	0,27%
Pós-Graduações	30.195	4,74%	24.086	3,95%	46.954	15,02%
Técnica Externa	33.847	5,31%	21.053	3,45%	11.427	3,65%
Estrangeiro	110.641	17,37%	57.094	9,36%	34.715	11,10%
Diversos	135.079	21,21%	38.470	6,31%	32.483	10,39%
<b>Total</b>	<b>636.874</b>	<b>100,00%</b>	<b>609.921</b>	<b>100,00%</b>	<b>312.668</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: RH Indicadores Dezembro 2008

A área de formação Comportamental é aquela que de forma mais constante, representa investimentos mais elevados. De acordo com a informação disponibilizada pelos indicadores de RH, em 2006, 21% dos custos foram gastos em Cursos Externos, 18% nos cursos da área Comportamental e 17% em acções no Estrangeiro. Em 2007, é também a área Comportamental a que mais custou à empresa, com 39% do total dos custos de formação por via do grande investimento que a empresa fez na formação das chefias. A Formação em Inglês surge em segundo lugar, muito distante das seguintes, representando 21% do total dos custos em formação. No ano de 2008, é a formação de Inglês aquela que mais custos absorve, com 27%, seguida da Comportamental com 19% dos custos totais em formação. A formação Pós-Graduada encontra-se em terceiro lugar, representando 15% do total dos custos de formação.

A empresa não tem como prática instituída a submissão de projectos de formação co-financiada pelo que todos os custos decorrem do orçamento anual da empresa.

### **3.1.7. O acompanhamento e a avaliação da formação**

#### **3.1.7.1. Procedimentos e práticas de controlo das diversas fases da avaliação**

Tendo em conta os modelos anteriormente citados (cf. Kirkpatrick; cf. Meignant), os dados recolhidos na empresa revelam que existe a intenção de um controlo sistemático da formação realizada, através de instrumentos de avaliação da formação. A norma processual nº 11/2004 tem como objectivo definir a metodologia para o processo de Gestão da Formação, de forma a assegurar, entre outros, que “a eficácia das acções de formação promovidas, é avaliada”<sup>115</sup>.

Referindo-se à avaliação da reacção por parte dos participantes, a norma define que deve existir uma avaliação das acções de formação “pelos formandos, utilizando o “questionário de avaliação da acção de formação”. O questionário “avaliação da acção de formação” contém um conjunto de itens habituais<sup>116</sup> a avaliar e ainda algumas perguntas abertas como sejam “os pontos fortes desta acção” e “os pontos a melhorar”.

A norma refere, igualmente, para a etapa seguinte, uma “avaliação da eficácia” que define como “contributo para o desempenho da função e/ou melhoria de competências pelo formando e chefia directa, até 1 ano após a realização da formação”. Os procedimentos desta prática são um questionário<sup>117</sup>, normalmente enviado por *e-mail* que procede da pessoa responsável pela área de PDO/ Formação e que se dirige ora aos participantes de acções já realizadas ora aos seus superiores hierárquicos.

Embora nos documentos internos não existam outras referências a outros níveis ou instrumentos de avaliação, eles puderam ser encontrados. Para além destes dois anteriormente referidos, uma avaliação das aprendizagens, ao “nível dos conhecimentos” foi observada numa acção de formação sobre Branqueamento de Capitais (Quadro 41).

---

<sup>115</sup> Ver no ponto 3.3. Figura com “Fluxograma da formação”.

<sup>116</sup> Expectativas, dinamismo, formador, material/ equipamento, conteúdos, interesse, duração, e satisfação, numa escala de 6, entre “muito insatisfeito” e “muito satisfeito”.

<sup>117</sup> O e-mail que contém o questionário refere o seguinte (exº mail enviado em 7/9/2009): “Agradecemos que efectue a Avaliação da Eficácia da Acção de Formação – Formación y pruebas CFM Investments – Iberian Project, frequentada em Maio 2009 pelo seu colaborador (nome e apelido), Com esta avaliação pretende-se saber a sua opinião sobre o impacto que esta formação teve na resposta às suas necessidades. Este processo suporta a análise da eficácia e do retorno do investimento que a Allianz Portugal faz na formação e desenvolvimento dos seus colaboradores. Salientamos, pois, que as suas respostas serão apenas usadas com este fim. De forma a planear futuras acções de formação, agradecemos que responda à seguinte questão: em que medida o seu colaborador aplica os conhecimentos/ competências obtidos nesta acção de formação?”. As respostas devem ser dadas entre uma escla de 1 a 4 em que 1 corresponde a muito pouco e 4 a muito.

**Quadro 41:** Avaliação de conhecimentos da acção de formação *Branqueamento de Capitais*

*O documento distribuído aos participantes no final da acção, tem folha de rosto com o nome de cada participante, a designação da acção, a data e horário. Tem indicação para devolver à formadora até 4 dias depois da formação.*

*Existem no seu interior 4 exercícios a serem respondidos com respostas de escolha múltipla ou do tipo V/F.*

*O teste foi produzido pela “formadora” do Deptº Jurídico, mas com base nos suportes e informação que procedem do ISP.*

Fonte: Análise crítica aos documentos (Doc. DOCALZ03 no Apêndice 14)

Quando questionados sobre este facto, os responsáveis de formação confirmaram que a avaliação de conhecimentos posterior à acção de formação não é uma prática sistemática ou que ocorra em todas as acções. Apenas se realiza pontualmente, dependendo dos conteúdos e objectivos da acção. Nas acções que ocorrem no âmbito da formação técnica, de produto e comportamental, a avaliação situa-se ao nível da reacção, em que se mede o nível de satisfação dos participantes nas acções de formação.

A avaliação do impacto da formação ocorre, ainda que não com a intenção expressa de avaliação da formação. Nos casos em que se realizam acções com o intuito de resolver problemas ao nível dos resultados das vendas, ou dos índices de satisfação dos clientes, por exemplo, os directores das áreas, na lógica do seguimento dos planos de acção, procedem à análise dos indicadores, com o objectivo primeiro de analisar os resultados das suas áreas. Tendo ocorrido formação e quando questionados sobre os resultados ao nível do trabalho e da organização, as respostas, como veremos, centram-se na relação dos resultados com a formação realizada. Todavia, a prática de uma avaliação processual a incidir nos resultados da formação e no seu impacto à escala da organização, como seriam os resultados das vendas ou da satisfação dos clientes, não está formalizada nesta empresa.

É de salientar o facto de, do documento “plano de formação” (construído sob a forma de uma tabela de várias páginas), constar uma coluna designada “avaliação da eficácia” onde, para cada curso que integra o plano, está descrita a forma de avaliar ou os indicadores da eficácia da formação. No caso do plano de formação de 2008 e do total de 29 cursos distintos, 23 prevêem que esta avaliação se faça através do “questionário a ser preenchido pelos responsáveis directos de cada colaborador e/ou pelo próprio colaborador”. Os restantes cursos, propõem outros indicadores e medidas como sejam, para o curso de formação de formadores, “os resultados dos questionários da avaliação da reacção dos participantes” dos quais estes agora formandos virão a ser formadores; para o curso de Inglês, a avaliação da eficácia medir-se-á através da “evolução



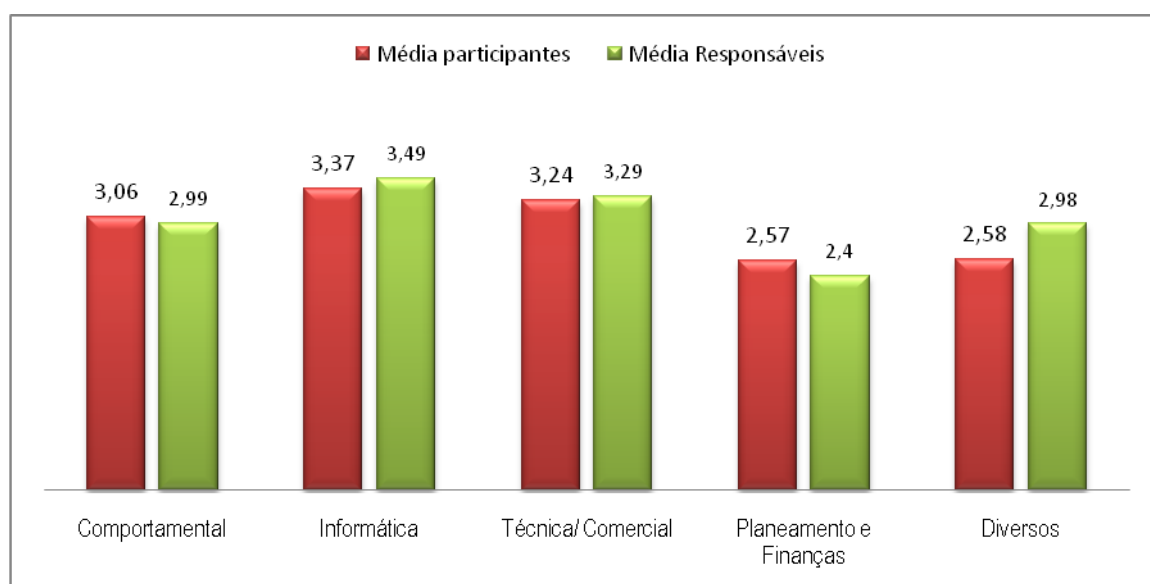
ao longo dos níveis superiores e dos testes de conhecimentos”. A avaliação da eficácia, parece corresponder, assim, a formas de medição da capacidade de a formação produzir os efeitos desejados. Essas formas podem passar apenas pela recolha da opinião das chefias e dos participantes, na resposta que dão, depois de uns meses de finda a formação.

### 3.1.7.2. Análise dos resultados da formação

Quanto aos dados quantitativos da formação, existe um registo e controlo que é enviado anualmente para todas as direcções. Este registo contempla quer as acções (número e tipo) que são organizadas pelo PDO, quer as acções realizadas no exterior, cuja informação vai chegando por via das várias direcções. A informação constante não será representativa de toda a formação realizada na empresa, na medida em que as direcções não enviam todos os dados de formação realizada no exterior ou sob sua responsabilidade, e porque existem eventos de formação cujas direcções não os consideram como tal.

Os resultados quantitativos da “avaliação da eficácia” dos cursos de 2008 correspondem a um número entre a escala de 1 a 4, no Gráfico 18. De um total de 1340 respondentes participantes e 1341 respondentes responsáveis, é possível verificar que as opiniões de uns e de outros sobre a “eficácia” da formação é muito similar, sendo que em algumas áreas de formação (Comportamental, Planeamento e Finanças) os participantes foram mais optimistas e noutras, (Diversos cursos, Técnica/ Comercial, Informática) as chefias foram mais optimistas.

Gráfico 18: “Resultados da Avaliação da Eficácia”



Fonte: DP/ PDO - “Resultados da Avaliação da Eficácia”

A “avaliação da eficácia” é um conceito e uma prática muito recente na empresa, tal como hoje se realiza. Anteriormente, utilizava-se um questionário para os (ex) participantes em acções de formação e só desde o ano de 2008 passou a implicar as chefias nas respostas ao mesmo questionário. Como refere um entrevistado com responsabilidades ao nível da formação:

*É um pequenino questionário que tem implicado apenas os participantes mas que agora, a partir deste mês, passará a implicar também os responsáveis. Para uma melhor avaliação. (FALZ06)*

Talvez por ser recente e não se encontrar consolidada esta prática de avaliação, é notória a utilização de diferentes conceitos. Os termos “avaliação da eficácia” e “avaliação do impacto” são usados, pelo mesmo entrevistado, de modo indiscriminado:

*Numa perspectiva mais processual e do que interessa para a empresa em termos de resultados de negócio, é mais importante fazermos uma avaliação do impacto que essa formação teve na função das pessoas e na sua produtividade e nas suas competências. Em que medida é que foi uma mais-valia para aumentarem as suas competências e assim poderem desenvolver a empresa. Daí eu ter falado logo na avaliação da eficácia. (FALZ06)*

Um outro entrevistado, com cargo de direcção, reportando-se à “avaliação da eficácia” utiliza igualmente o termo “impacto”, quando pretende referir-se aos resultados da formação no desempenho dos participantes:

*Temos algum tempo para observar no desempenho qual é o impacto dessa formação. Após a formação devemos propor, o mais imediatamente possível, um projecto ou tarefa que permita verificar os conhecimentos ou o domínio da ferramenta, até para entusiasmar a pessoa e ver logo, quais os resultados dessa formação. (DALZ12)*

Apesar de alguns entrevistados se referirem à “avaliação da eficácia”, e tendo em conta a metodologia e instrumentos que são usados, as evidências empíricas não são suficientes para se poder confirmar uma aplicação sistemática de avaliação nos seus termos conceptuais e metodológicos. Para avaliar a “eficácia da formação”, é utilizado apenas um inquérito em que, directamente, é perguntado ao (ex-) participante se considerou eficaz ou não considerou eficaz a formação. Do mesmo questionário, a mesma pergunta, é formulada junto das chefias, parecendo, pois, tratar-se de um uso abusivo da palavra e do conceito de “avaliação da eficácia”.

Das evidências empíricas, foi, no entanto, possível verificar que em cursos realizados com as outras direcções da empresa, se procede a um outro tipo de avaliação. Na medida em que se atende a indicadores com base em resultados objectivos, trata-se de uma avaliação “do impacto” ao nível da organização (seria o nível 4 da taxonomia de Kirkpatrick, 1998). Foi o caso

de quando depois de uma acção de formação sobre atendimento telefónico para telefonistas, no projecto de 2007, se organizaram acções com *cliente mistério* que efectuava chamadas no sentido de avaliar a qualidade do atendimento. Pretendia-se, neste caso, estudar o grau de sucesso obtido na aplicação de conhecimentos existentes. Foi também o caso da formação realizada em 2008 com vista à melhoria dos resultados ao nível da gestão de reclamações. De acordo com os resultados publicados na revista interna *Actual RH* (nº 1/2008), 6 meses após a formação onde se realizaram mais de 30 sessões, de carácter comportamental, de gestão de reclamações e em que mais de 200 trabalhadores participaram, o indicador de Qualidade (NPS), revelou que ao fim de 3 meses de formação, as reclamações tinham diminuído 30%, tendo em comparação o mês correspondente no ano anterior.

De acordo com a opinião de um director entrevistado que tem responsabilidades nesta área da Qualidade, os bons resultados deveram-se à formação.

*Eu, concretamente para este caso, também tenho os próprios resultados do inquérito que tenho feito ao longo do ano. Portanto, percebo perfeitamente que houve uma melhoria substancial e que deveu-se ao facto de ter havido formação. Aí não tenho dúvidas nenhuma que sim. Depois há outra questão que é a avaliação dos próprios formandos... (DALZ07)*

À luz da obra de Kirkpatrick (1998), para medir o impacto, têm que se utilizar dados objectivos, reveladores dos resultados das acções. O problema neste tipo de avaliação é que existe um complexo sistema de influências nos resultados da formação que têm de ser medidos quando se pretendem conhecer fielmente os resultados da formação (Holton, 1996). Nos dois casos referidos, os bons resultados são atribuídos à formação, e não se confrontam com outros dados que eventualmente tenham contribuído para tais resultados. No entanto, tal como pelo testemunho de alguns formadores da área de vendas e da formação de produtos, referindo-se aos impactos que a formação pode ter ao nível do volume de vendas, os resultados podem dever-se a outras medidas que não apenas a formação:

*O nosso director, após formação, desta situação, lança normalmente uma campanha e essa campanha traz pontos, o que pode possibilitar a que os agentes vão a viagens e seminários, ficam muito empenhados por isso, pelo que saber medir o que foi feito pela formação ou o que foi via campanha, não é possível medir isso. (FALZ10/11)*

Não obstante, e ainda que os resultados não se meçam com a intenção directa de avaliar a formação, mas sim os resultados com objectivos económicos e de desempenho das direcções, é notória a tendência para atribuir à formação os bons resultados ao nível do trabalho, sempre

que os mesmos se verificam após a realização de uma acção de formação. Como se pode verificar pelo testemunho de dois directores:

*Normalmente, existe a expectativa que o comportamento das vendas se altere após acções de formação e normalmente temos meios de fazer isso, mas fazemo-lo não para medir ou aferir a qualidade da formação mas pela necessidade de gerir. (DALZ01)*

*Para mim, é, sem dúvida nenhuma, aqui em termos de avaliação da eficácia, os valores que são apresentados actualmente pelo cliente, é sem dúvida, a melhor forma de medir a eficácia da formação. Só que isto não se pode por a todos os níveis, a todas as formações. (DALZ07)*

*Esta formação resultou, iniciou-se em Outubro de 2007 e terminou em Maio de 2008 e logo de imediato, no mês seguinte é engraçado isto, no mês seguinte à formação, começou-se logo a sentir diferença. (DALZ07)*

Do ponto de vista do processo de avaliação da formação, é interessante que a empresa meça a satisfação dos clientes, ou, por exemplo, que compare os conhecimentos e a assessoria técnica, a prestação de um mediador antes e depois da formação. Nas entrevistas realizadas aos directores, aos participantes e às pessoas com responsabilidades ao nível da formação, existe uma satisfação geral com a formação da empresa e uma referência geral ao facto de a formação contribuir para a melhoria de processos de trabalho. No entanto, tal afirmação é baseada na percepção que têm acerca da formação e nem sempre com base em estudos sistemáticos de impacto ou resultados objectivos.

### **3.1.8. Formação na Allianz: Síntese conclusiva**

Analisando os resultados em função dos objectivos do estudo, importa discutir as políticas e práticas à luz das lógicas de formação identificados na fase exploratória da investigação. Analisar, por um lado, em que medida a formação realizada é estratégica, se articula com o trabalho e envolve os trabalhadores com vista ao desenvolvimento organizacional e, por outro lado, identificar nas políticas e práticas, as acções que promovem o desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores. À luz da obra de Soyer (2003), é ainda necessário entender em qual das duas grandes opções de formação a empresa se situa: se entende a formação como um instrumento de recursos humanos que visa o melhor funcionamento da empresa; ou se a entende como um instrumento do bom clima social podendo ser considerada uma “recompensa” ou uma “obra social”.

A investigação na Allianz iniciou-se aquando do estudo exploratório em que se entrevistou o responsável pela área de Formação (Apêndice 4), que na empresa tem a designação de

Planeamento e Desenvolvimento Organizacional (PDO). Das funções da área de PDO fazem ainda parte a definição de conteúdos e acções de comunicação, informação e sensibilização para os trabalhadores. Tais designações revelam que a empresa, para além da realização das acções de formação, está investida em outro tipo de acções destinadas aos trabalhadores. A entrevista revestiu-se de todo o interesse porquanto marcou o início do contacto com a empresa e possibilitou a recolha de informação com uma vasta abrangência sobre práticas de formação e desenvolvimento dos trabalhadores. Trata-se de uma empresa que aposta numa multiplicidade de práticas e actividades que ao serem participativas, estimulam os valores da empresa, o envolvimento e o desenvolvimento dos trabalhadores. Para além das acções de formação propriamente ditas, assiste-se à “inserção social da formação e à valorização de processos de natureza informal” (Canário, 2003b) em que um conjunto de actividades e de práticas imersas nas unidades de trabalho e promovidas por outras áreas da empresa saem fora do tradicional âmbito de actuação directa de um departamento de formação.

Pela cultura instituída, com a designação interna de *Gung Ho!*<sup>118</sup> e pelo tipo de acções que são promovidas (mobilidade interna, conteúdos de formação *on-line*, acções de promoção da saúde e do ambiente, por exemplo), pode inferir-se que as preocupações da empresa com a formação e desenvolvimento dos seus trabalhadores, ultrapassam as meras competências técnicas, específicas do trabalho que cada um realiza. No desenvolvimento da formação, a empresa aposta, sobretudo, na formação em idiomas, em temas de saúde, cidadania e diversidade, e faz apelo à participação activa dos trabalhadores em projectos e iniciativas de desenvolvimento artístico e, enquanto cidadãos, em projectos e parcerias com instituições de carácter meritório. É, desde logo, de salientar o facto de a empresa levar a cabo não apenas acções de formação, mas também dinamizar actividades com vista à participação dos trabalhadores. Promovem-se actividades e realizam-se eventos, contando com estratégias de dinamização e participação activa dos trabalhadores, através de um grupo de teatro, ou na formação a voluntários sobre técnicas de animar crianças, por exemplo, com o propósito de estimular tanto as competências comportamentais e de relação, como de desenvolver os projectos de responsabilidade social. Levando à participação activa dos trabalhadores enquanto pessoas, a empresa está a contribuir para elevar os seus níveis de desenvolvimento pessoal e de cidadania.

Com o propósito de promover planos de desenvolvimento pessoal, em lugar de a formação se centrar num conjunto de temáticas e cursos ou módulos, sendo a formação um fim

---

<sup>118</sup> *Gung Ho!* Baseia-se numa expressão chinesa que tem o foco na partilha da informação, em valores e alinhamento dos objectivos das pessoas e da organização.

em si mesmo, como se o desenvolvimento pessoal pudesse promover-se como que por decreto, parece equilibrada a forma como esta empresa leva a cabo as suas iniciativas. É certo que umas são institucionais e prendem-se com objectivos imediatamente ligados aos objectivos da empresa, outras são funcionalistas e têm objectivos práticos de aplicação no trabalho, mas outras, ainda, enquadram-se numa lógica de desenvolvimento pessoal e social, no sentido em que a empresa parece querer assumir a responsabilidade de contribuir para o bem-estar dos seus trabalhadores, apostando em temas que são do seu interesse.

Todas as práticas identificadas e que se consideram no âmbito da formação informal e não-formal, são praticamente invisíveis enquanto acções de formação ou de educação na medida em que não são apresentadas pela empresa como actividades de formação ou de aprendizagem, e aos entrevistados falta igualmente consciência sobre os processos de aprendizagem nelas contidos. A maioria dos entrevistados relaciona a aprendizagem com a educação formal e formação, e supõe que o trabalho e a aprendizagem são duas actividades completamente distintas que não se sobrepõem. Eraut (2004), no entanto, demonstrou que a maioria da aprendizagem ocorre no trabalho, em vez de fora do trabalho. A aprendizagem informal no ambiente de trabalho, por exemplo, através de interacções sociais, *do apoio dos colegas, da mudança de turno, das reuniões de equipa, no desenvolvimento dos gestores e chefias* encontra-se, como vimos, em ascensão (Marsick e Volpe, 1999; Enos et al., 2003). As organizações continuam a formação formal para desenvolverem o conhecimento de gestão, mas começam a questionar a contribuição relativa da formação formal em relação à contribuição da aprendizagem informal para o desenvolvimento de habilidades de gestão (Enos et al., 2003).

Na estrutura da empresa, a área de Formação encontra-se inserida, conforme já referido, na área de Planeamento e Desenvolvimento Organizacional (PDO). Tal remete para a circunstância de que a Formação é uma das actividades do desenvolvimento organizacional, e não apenas dos trabalhadores considerados individualmente. Por outro lado, a formação dos trabalhadores insere-se nas políticas e práticas de desenvolvimento dos colectivos de trabalho e da organização como um todo. De acordo com a norma interna que define as funções e competências das áreas da Direcção de Pessoas, nas funções da área de PDO que têm a ver directamente com o que é internamente considerado “formação”, estão o desenvolvimento dos planos adequados às necessidades internas de desenvolvimento de competências, mas também de desenvolvimento de planos de carreira.

Nestes princípios, se por um lado a formação pode ser considerada “um processo de treino de natureza instrumental e adaptativa” (Canário, 2003<sup>a</sup>, p.130), no sentido em que tenta adequar a formação às necessidades de competências, revela, ao mesmo tempo, que a formação

faz parte do desenvolvimento dos planos de carreira dos trabalhadores. Tal remete, desde logo, para a existência de planos de carreira, mas igualmente, para um suporte e acompanhamento que é promovido no sentido de que os trabalhadores se possam desenvolver, também através de formação.

Na política de formação, a empresa revela em diferentes momentos, uma preocupação com a valorização dos trabalhadores, para todos os grupos funcionais. É o caso da política de mobilidade interna em que, se é um facto que interessa à empresa ter trabalhadores disponíveis e preparados para o preenchimento de eventuais vagas internas, tal é do interesse também do trabalhador na medida em que lhe permite enriquecer as capacidades e a experiência e também ir ao encontro das suas expectativas. O plano de formação tem, igualmente, em conta, os objectivos e necessidades individuais, sendo, assim, a definição do plano de formação, um processo participado. Os trabalhadores intervêm na escolha dos cursos, embora depois tenham que sujeitar-se à aprovação superior, e tal está definido nos princípios da política e do plano de formação.

A preocupação pela formação dos trabalhadores, a que nos referíamos, expressa-se igualmente, pelo incitamento dos trabalhadores à sua autoformação, melhorando os seus níveis habilitacionais e de educação e a formarem-se ao longo da sua vida profissional. A empresa apoia-os dando condições para que possam realizar os seus projectos pessoais e profissionais. Para explicar este facto, Halbesleben e Rotondo (2007) sugerem relações significativas entre o apoio social e resultados ao nível do desempenho dos trabalhadores.

A preocupação manifesta-se ainda pela equidade na distribuição da formação, sendo que o grupo dos profissionais qualificados que é o grupo de trabalhadores mais numeroso é também, o que mais participa em formação.

Ainda no âmbito dos processos favorecedores de aprendizagem, a empresa promove a implicação das chefias e privilegia os “recursos formativos endógenos” (Canário *et. al.*, 2005, p.143), particularmente, técnicos e especialistas internos, na formação dos seus trabalhadores. Assiste-se à participação das chefias e dos líderes na organização de situações de aprendizagem dos trabalhadores, tal como tem vindo a ser sugerido para a construção de “organizações aprendentes” (Senge, 1990; Dixon, 1998). Na política de formação da empresa, está prevista a partilha de responsabilidades entre a Direcção de Pessoas e as restantes Direcções que devem participar no diagnóstico, planeamento e avaliação da formação. Para tal, as direcções e chefias devem avaliar as necessidades de formação e promover formação no local de trabalho, para além de deverem motivar para a formação permanente. De acordo com o “manual do colaborador”, as chefias devem estimular a aprendizagem no exercício da função e o seu enriquecimento. Estes

princípios remetem para o entendimento de que a formação não se circunscreve às situações formais de sala, e que a formação deve ser contínua, ocorrendo também por via do exercício do trabalho. Assim, nesta pesquisa empírica, os responsáveis das direcções e departamentos foram entrevistados, não apenas pela sua opinião em relação à formação da empresa mas também por revelarem a sua percepção enquanto construtores de percursos formativos e também, em alguns casos, por serem formadores. Não sendo especialistas técnicos de formação, são especialistas nas questões técnicas, o que parece traduzir uma escolha da empresa em matéria da sua política de formação. Isto remete-nos ainda para uma questão dicotómica, interessante, que é perceber se, nas empresas, faz mais sentido que exista uma carteira de formadores profissionais que aprendem os vários temas para logo serem formadores de várias temáticas ou se, ao contrário, devem ser os especialistas das matérias e da prática, a assegurar a formação.

Os motivos pelos quais a empresa investe no desenvolvimento dos seus trabalhadores como pessoas podem ser de vária ordem. Desde logo, a empresa pode ter objectivos comerciais e de aumentar os lucros, em que não discriminando e encorajando uma cultura de respeito e valorização das diferenças, está a elevar a capacidade de atrair novos públicos e, assim, enriquecer a carteira de clientes. Podem ser objectivos ligados à imagem que a empresa quer manter no exterior em que envolvendo os trabalhadores nas iniciativas de responsabilidade social e colectiva, consegue alargar a sua participação em tais projectos. Podem, ainda, ser objectivos ligados ao clima organizacional e de motivação geral dos trabalhadores, em que apelando à sua participação e envolvimento nos projectos internos, conseguirá uma maior implicação por parte destes. Independentemente dos motivos da empresa, com a implementação dos projectos e ao considerar os trabalhadores como pessoas, estes podem beneficiar dos apelos e das situações que a empresa lhes propõe. Agindo de livre vontade e participando em actividades que extrapolam totalmente o âmbito do trabalho diário e das tarefas de rotina, os trabalhadores participam, mudam a sua conduta, tornam-se cidadãos activos, elevam os seus níveis de conhecimentos gerais, vêem reconhecidos os seus dotes artísticos e os seus interesses pessoais, sentem que a empresa se interessa por si e, desta forma, mudam a sua forma de estar na empresa. Mudando as suas atitudes face à empresa e também face aos clientes, a empresa vai poder contar com mais clientes, com um melhor atendimento e com menos reclamações, obtendo, desse modo, o retorno do seu investimento. Neste processo, clientes e cidadãos, empresa e trabalhadores, sairão, então, ganhadores.

Estas situações e eventos de formação não-formal e informal remetem para a questão do que é considerado pelas empresas como sendo formação. Nesta empresa, nem todas as acções e eventos com carácter formativo são considerados e registados nos dados de formação da



empresa. Quer porque os próprios responsáveis não consideram as situações não formais ou informais como sendo de *formação*, e também porque muita da formação ocorre dispersa em outras direcções. Por outro lado, como vimos, práticas com um elevado carácter formativo, por vezes, não são reconhecidas pelos trabalhadores como sendo formativas. No entanto e por outro lado, deverá a empresa considerar como actividade de formação uma actividade normal de trabalho? Se não se estruturar ou pensar como tal, isto é, se não se incluem momentos que promovam pelo menos, uma partilha e a reflexão sobre as práticas, deverá a empresa vangloriar-se de que se trata de formação? Neste ponto, mais do que estar preocupado sobre se se trata ou não de formação, o importante é que as empresas possuam uma organização do trabalho que seja por si formativo. Que todos os actores envolvidos usem da palavra quer para descrever o seu trabalho e os problemas que encontram quer para darem o contributo na procura de soluções para os problemas. O desenvolvimento do trabalho, na medida em que se produzam saberes, é, por si, formativo. Todo o tempo que os trabalhadores dedicam especificamente a formação e sabem que estão a realizar as tarefas com esse fim, deverá ser considerado formação. Dessa forma, fará sentido que se considerem como sendo formativas as actividades de aprendizagem informal e não-formal.

### **3.2. Empresa EFACEC: Gerar e partilhar conhecimentos e ideias**

#### **3.2.1. História e evolução da empresa**

Com mais de 100 anos de história, o grupo Efacec teve a sua origem na empresa nascida em 1905. Formada em 1948, a empresa constitui o maior grupo eléctrico nacional de capitais 100% portugueses, e factura aproximadamente 500 milhões de euros. Na medida em que está presente nos cinco continentes e tem produção em 8 países diferentes e opera em 64, a Efacec é uma empresa multinacional que em 2004 detinha 2132 trabalhadores e em meados de 2009 mais do que duplicou esse número.

Detida em partes iguais pelos grupos José de Mello e Têxtil Manuel Gonçalves, a empresa está presente nos sectores da energia aos transportes e à engenharia, e do ambiente aos serviços e às energias renováveis. É uma empresa que utiliza 90% de tecnologia própria, desenvolvendo os seus próprios produtos e serviços, que por via dos seus negócios, tem que sistematicamente apresentar características inovadoras. Para tal, coopera com um grande número de instituições tecnológicas. A empresa conta com instalações fabris e instalações laboratoriais nas empresas sediadas em Portugal que se distribuem por três pólos geográficos: O

Pólo da Arroteia (em 2008 contava com 1060 trabalhadores), o Pólo de Carnaxide (em 2008, com 891 trabalhadores) e o Pólo da Maia (em 2008, com 775 trabalhadores).

O grupo tem apostado na internacionalização dos seus negócios e, no final de 2008, quase 50% da carteira de encomendas do grupo provinha do estrangeiro e, hoje, o grupo Efacec factura 60% nos mercados externos (Diário Económico, 5/11/2009). Analisados alguns indicadores do grupo e de acordo com os dados disponibilizados no folheto de apresentação da empresa (de 28 de Fevereiro de 2008), verifica-se uma evolução nas encomendas e um crescimento das mesmas por parte do mercado externo que representa em 2009, 71% das encomendas, face a 29% provenientes do mercado interno. O mesmo cenário se passa relativamente à evolução das vendas em que o mercado externo representava em 2008, 49% e, em 2009 evoluiu para 60%.

A empresa estrutura-se em três grandes áreas e dez unidades de negócio recentemente reorganizadas em:

- *Energia*
  - *Transformadores*
  - *Aparelhagem de Média e Alta Tensão*
  - *Servicing de Energia*
- *Engenharia e Serviços*
  - *Engenharia*
  - *Automação*
  - *Manutenção*
  - *Ambiente*
  - *Renováveis*
- *Transportes e Logística*
  - *Transportes*
  - *Logística*

Nos documentos da empresa é patente que esta reorganização sustenta uma abordagem sistémica e integradora, na perspectiva de rentabilizar as várias valências do grupo. O grupo é líder no fornecimento de soluções integradas para o mercado da produção e distribuição de energia. Esta área de competência, por exemplo, resulta da agregação de sete empresas que abarcam desde o projecto, à produção de equipamentos e à concepção de soluções integradas, desenhadas à medida das necessidades dos clientes. Contempla também a prestação de serviços de Assistência e Manutenção.

O grupo oferece, assim, soluções de apoio à indústria nos domínios de instalação eléctrica, instrumentação, automação e controlo. Neste sentido, tem participado em obras

industriais nos sectores da siderurgia, cimento, papel, minas, petróleo, petroquímicas e manuseamento de granéis. A sua actividade tem-se estendido ainda aos construtores/ gestores de grandes edifícios, tais como hospitais, bancos, escritórios, edifícios fabris, escolas, estádios e outros.

De acordo com a informação disponível no *site* institucional da empresa<sup>119</sup>, a política de internacionalização do grupo assume uma das principais prioridades estratégicas para o desenvolvimento e crescimento futuros das suas participadas. O projecto de internacionalização é alicerçado em vários projectos ou subprojectos e equipas de apoio pelo que houve que redefinir quer a estratégia global quer a de “recursos humanos”. Assim, em meados de 2007 foi publicada a nova política, onde se redefiniram as linhas estratégicas que a empresa está a implementar. É o caso do Inglês como língua oficial, e é o caso dos projectos *efalnmotion* e o *efaEvolution* que surgiram para alinhar toda a organização no mesmo sentido, o da internacionalização. O projecto *colombo* é um projecto ligado à inovação e às novas ideias mas que concorre, igualmente, para este fim.

Na informação oficial constante no *site*, e nos documentos de 2007 e 2008 *relatório de sustentabilidade*<sup>120</sup>, surge como princípio, a preocupação da empresa em recrutar e reter trabalhadores “de elevado potencial”, a promoção de “políticas e práticas de gestão que contribuam para o desenvolvimento das suas competências e capacidades”, assim como para o reconhecimento do grupo Efacec como “uma referência nas suas áreas de actividade, com dinamismo, inovação, forte *know-how* competitivo”. Também o presidente da Efacec, numa recente conferência proferida para empresários, referia “os recursos humanos são o factor essencial no sucesso na internacionalização: ter ou não bons recursos humanos pode ditar o sucesso ou o insucesso da presença nos mercados externos” (Diário Económico, 5/11/09).

A empresa Efacec Sistemas de Gestão SA é aquela que integra a “Área de Desenvolvimento e Formação”, recurso centralizado e partilhado pelas áreas de *Gestão Operacional dos Recursos Humanos*<sup>121</sup> e *Gestão Estratégica dos Recursos Humanos*<sup>122</sup>, e que se encarrega da formação de todos os trabalhadores de todas as empresas do grupo. A Efacec Sistemas de Gestão é acreditada como entidade formadora pela DGERT, nos 6 domínios de intervenção.

---

<sup>119</sup> [www.efacec.com](http://www.efacec.com), consultado em 24-3-2009

<sup>120</sup> Disponível em [http://www.efacec.pt/presentationLayer/efacec\\_ctexto\\_00.aspx?idioma=1&local=44&area=11](http://www.efacec.pt/presentationLayer/efacec_ctexto_00.aspx?idioma=1&local=44&area=11), em 20-07-2009

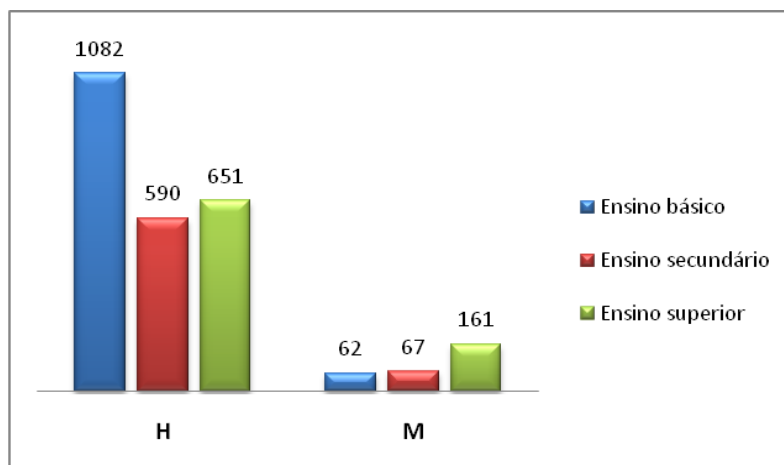
<sup>121</sup> Esta área tem responsabilidades de gestão global administrativa, a gestão de não Quadros e relações laborais.

<sup>122</sup> Esta área tem responsabilidades de definição de políticas globais de GRH, gestão de Quadros, Gestão de Talentos e gestão de RH internacional

### 3.2.2. Os trabalhadores

No âmbito deste trabalho e considerando as empresas do grupo em Portugal, serão oito as empresas analisadas<sup>123</sup> referentes ao ano de 2008. A estrutura de habilitações dos trabalhadores (Gráfico 19) distribui-se da seguinte forma: 31% possui formação superior, sendo 651 homens e 161 mulheres; 26% possui o ensino secundário, sendo que 590 são homens e 69 são mulheres; 43% dos trabalhadores possui o ensino básico, sendo 1082 homens e 62 mulheres.

Gráfico 19: Habilitações nas empresas do grupo, Efacec



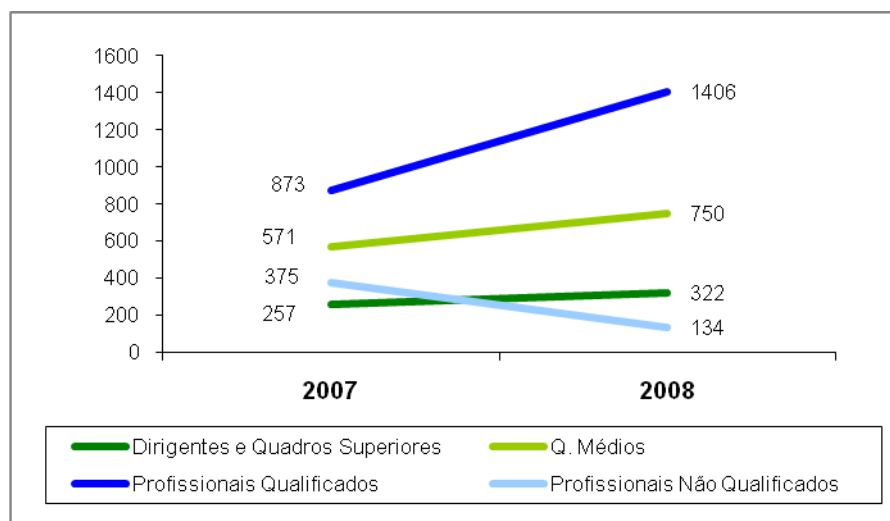
Fonte: Balanços sociais das empresas (2008)

Quanto à repartição dos trabalhadores pelos grupos profissionais definidos no Balanço Social<sup>124</sup>, nas 8 empresas, obtém-se a configuração apresentada no gráfico 20. Relativamente a 2008, os Profissionais Qualificados, onde se insere a maior parte dos trabalhadores da produção, são os mais representativos com 54%, seguidos dos Quadros Médios (na sua quase totalidade, engenheiros), com 29% do total de trabalhadores. O grupo dos Dirigentes e Quadros Superiores representava 12% dos trabalhadores e o grupo dos Profissionais Não Qualificados, onde, na sua maioria se inserem também operários, tem vindo a decrescer. Em 2008 representava 5% dos trabalhadores.

<sup>123</sup> Das 15 empresas que a Efacec possuía em Portugal em 2008, consideraram-se as empresas que apresentam Balanço Social (por terem um número mais representativo de trabalhadores). As 8 empresas aqui consideradas no total são: Efacec Engenharia, Efacec Energia, Efacec Serviços de Manutenção e Assistência, Efacec Ambiente, BCI – Brisa Conservação e Infraestruturas, ATM- Assistência Total em Manutenção, Efacec Sistemas de Electrónica, e Efacec Sistemas de Gestão. Em 2007 a Efacec em Portugal detinha um total de 2795 trabalhadores e em 2008 um total de 3106 trabalhadores. Nos dados relativos aos Balanços Sociais das 8 empresas consideradas, em 2007 perfazem um total de 2076 trabalhadores (74% do total de trabalhadores do grupo em Portugal em 2007) e em 2008 um total de 2612 trabalhadores (84% do total de trabalhadores do grupo em Portugal).

<sup>124</sup> Relativamente aos 7 grupos profissionais definidos no Balanço Social, os 4 grupos aqui apresentados, refizeram-se da seguinte forma: Dirigentes e Quadros Superiores (incluem o grupo Quadros Superiores do Balanço Social). Quadros Médios (Inclui os grupos Quadros Médios e Quadros Intermédios do Balanço). Profissionais Qualificados (Inclui os grupos de Profissionais Altamente Qualificados e Qualificados e o dos Profissionais Semiquualificados). Profissionais Não Qualificados (Inclui os grupos Profissionais Não Qualificados e grupo praticantes/ Aprendizagem do Balanço).

**Gráfico 20:** Repartição de efectivos



Fonte: Balanços sociais

Considerando a distribuição pela categoria género, verifica-se que do total de Profissionais Qualificados, 49% são homens e 5% são mulheres. Também nos Quadros Médios, o segundo grupo mais expressivo, 24% são homens e 4% são mulheres. A distribuição do total dos trabalhadores na categoria género (Quadro 42) mostra uma elevada superioridade de homens (89%, nos dois anos analisados) em relação às mulheres (11%).

Tendo em conta, porém, a categoria género dentro de cada grupo profissional, observa-se que o grupo dos Quadros Médios é aquele em que a disparidade é menos acentuada, com 85% de homens e 15% de mulheres. A tendência da grande expressividade de homens mantém-se no grupo dos Dirigentes e Quadros Superiores, em que os homens representam 88% e as mulheres 12%. Também no grupo dos Profissionais Qualificados, 90% são homens e 10% mulheres e o grupo onde se acentua a disparidade, é o dos Não Qualificados em que 99% são homens.

**Quadro 42:** Distribuição dos efectivos por categoria profissional segundo o género, Efacec

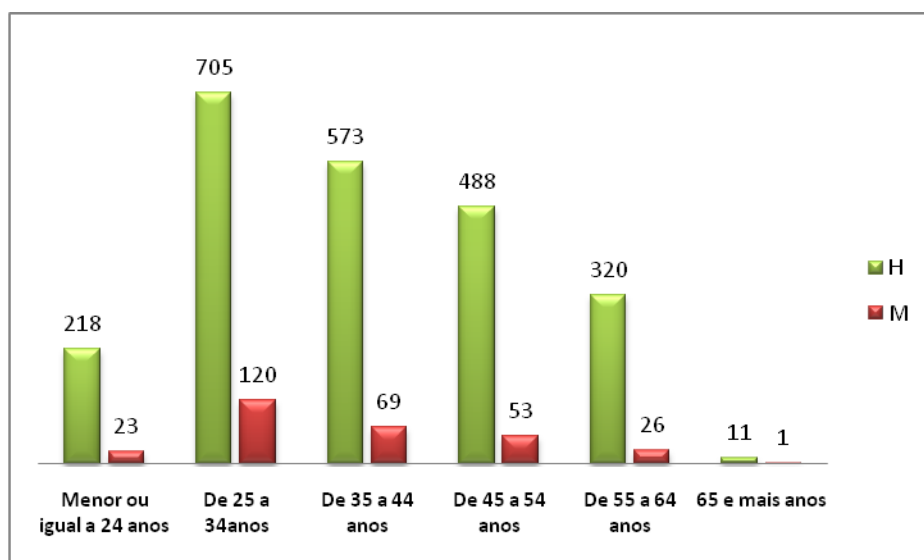
Efectivos	2008				
	H	%	M	%	TOTAL
Dirigentes e Quadros Superiores	282	11%	40	2%	322
Q. Médios	637	24%	113	4%	750
Profissionais Qualificados	1270	49%	136	5%	1406
Profissionais Não Qualificados	133	5%	1	0%	134
<b>Totais</b>	<b>2322</b>	<b>89%</b>	<b>290</b>	<b>11%</b>	<b>2612</b>

Fonte: Balanços sociais

De acordo com a informação constante do *relatório de sustentabilidade* de 2008, a política de não-discriminação relativa ao género continua a merecer uma monitorização e um esforço continuado por parte da empresa e em 2008 aumentou o número de Quadros do género feminino.

Quanto à estrutura etária em que se encontravam os trabalhadores da empresa em 2008 (Gráfico 21), verifica-se que o grupo etário dos 25 aos 34 anos é aquele onde se situa um número superior de efectivos, constituindo 32% da população total. O segundo grupo mais expressivo é o dos 35 aos 44 anos com 25% da população.

**Gráfico 21:** Estrutura etária, Efacec

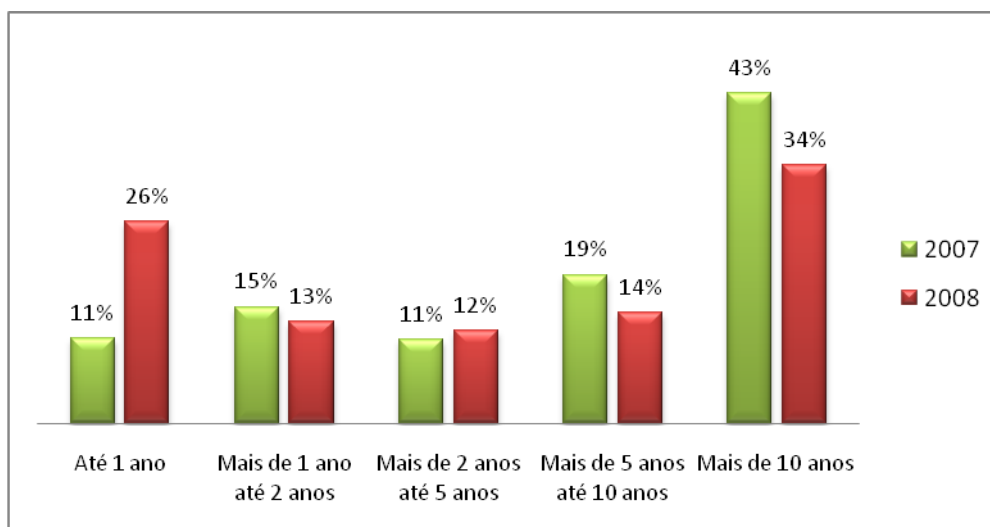


Fonte: Balanços sociais

Relativamente ao número de anos de trabalho na empresa (Gráfico 22), a antiguidade, os números mais expressivos revelam que 43% dos trabalhadores em 2007 e 34% em 2008 tinha mais de 10 anos de serviço na empresa.

Em 2008, eram 26% os trabalhadores que estavam na empresa com menos de 1 ano de serviço. Este facto justifica-se pela admissão de novos trabalhadores, motivado pelo crescimento da empresa e no final desse ano, a empresa possuía mais 536 trabalhadores do que um ano antes, o que representa um acréscimo de 26% no número de efectivos.

**Gráfico 22:** Antiguidade nas empresas do grupo



Fonte: Balanços sociais

Os trabalhadores que viram a sua situação profissional alterada no ano de 2008 foram 541, o que corresponde a 21% do total dos trabalhadores das 8 empresas aqui consideradas. De acordo com os dados do Balanço Social, as possibilidades de os trabalhadores verem a sua situação profissional alterada pode dever-se ou a promoção profissional (por mérito ou por antiguidade) ou a situações de reconversão profissional. Em 2008, na realidade, nenhum dos trabalhadores foi sujeito a reconversão profissional. As promoções ocorreram para 485 homens (90%) e 56 mulheres (10%). O grupo profissional que mais promoções obteve foi o dos Profissionais Qualificados, com um total de 321 promoções (59% do total de promovidos). Seguiu-se o grupo dos Quadros Médios que obteve 32% do total das promoções, os Dirigentes e Quadros Superiores com 7% das promoções e, por fim, o grupo também menos expressivo, o dos Não Qualificados, com 2% das promoções. Todas as categorias profissionais contribuíram para as promoções que se registaram, num alinhamento semelhante ao da sua representatividade enquanto total de trabalhadores.

Quanto aos tipos de horários predominantes durante o ano de 2008, verifica-se que 94% dos trabalhadores pratica um horário normal fixo, e 6% está sujeito a um horário de turno (fixo e/ou rotativo). Apenas 2 trabalhadores na empresa possuíam o horário de trabalho reduzido.

A Efacec detém em 2009, 4350 trabalhadores em todo o mundo, dos quais 39% tem formação superior. De acordo com a informação constante no *relatório de sustentabilidade* de 2008, cerca de 74% dos trabalhadores do grupo possui um contrato efectivo e os restantes, um contrato a termo. Em termos das condições contratuais, estes últimos têm os mesmos benefícios que os que possuem um contrato efectivo, com excepção do seguro de saúde.

### **3.2.3. Política de formação e desenvolvimento dos trabalhadores**

De acordo com a informação disponibilizada no *site* ([www.efacec.com](http://www.efacec.com)), a empresa procura assegurar aos seus trabalhadores (“colaboradores”):

- *Integração numa organização que valoriza e potencia princípios de equidade, segurança, responsabilidade social e desenvolvimento profissional;*
- *Condições de trabalho adequadas e compatíveis com as funções a desempenhar;*
- *Processos justos e equitativos de avaliação do desempenho, de reconhecimento, de recompensa e de partilha de valor gerado;*
- *Compatibilização entre vida profissional e familiar;*
- *Apoio a planos de desenvolvimento de competências individuais e profissionais;*
- *O Desenvolvimento de programas que proporcionem uma autonomia crescente (empowerment) e envolvimento nas decisões operacionais;*
- *Elevados níveis de Segurança, Bem-estar e Respeito mútuo entre todos os “Colaboradores”;*
- *O cumprimento de todas as normas legais e regulamentação aplicáveis à actividade e negócios da Efacec, nomeadamente em matéria de legislação laboral e higiene e segurança no trabalho;*
- *Liberdade de Associação;*
- *Atendimento e tratamento das suas Sugestões e Reclamações*
- *A rejeição de práticas discriminatórias, o trabalho infantil e trabalho forçado, respeitando as prescrições da OIT e dos Direitos Humanos.*

Destes princípios, destacam-se as dimensões de promoção do desenvolvimento profissional dos trabalhadores, a garantia das suas condições de trabalho e o seu envolvimento e participação nas estratégias da empresa. A política não se restringe à formação, sendo, pelo contrário, abrangente quer na sua dimensão de desenvolvimento, e neste, amplia para o desenvolvimento pessoal, quer ao nível dos contextos em que ocorre.

De facto, a formação e desenvolvimento dos trabalhadores são campos partilhados por várias áreas na empresa. A “formação” não só não surge na documentação como um termo em si, isolado, como não se cinge a um departamento na esfera de uma direcção de “recursos humanos”. A Direcção de Recursos Humanos (DRH) integra com a área de Desenvolvimento Corporativo (que por sua vez engloba o Desenvolvimento Sustentável, a Inovação, a Qualidade, o Ambiente, Segurança e Saúde, e a Comunicação Corporativa), a SPI – serviços partilhados. Qualquer destas áreas concorre e participa, de forma mais, ou menos directa, na formação e desenvolvimento dos trabalhadores.

A área de “Desenvolvimento e Formação” é a que formalmente detém a formação propriamente dita, que engloba a identificação de necessidades de formação, o planeamento das acções de formação, a execução e a avaliação dos cursos.



É de salientar o facto de na empresa existirem dentro da *Gestão de Recursos Humanos* duas áreas às quais já nos referimos e em que uma tem a responsabilidade da formação de Quadros e outra, a de não Quadros. Se por um lado, tal pode indiciar uma separação no que são as políticas para uns e para outros, poderá também significar a importância que a empresa atribui a ambas. A importância que advém do reconhecimento de que uns e outros colectivos possuem diferentes necessidades. Se os operários especializados têm de possuir determinadas certificações no âmbito das funções que exercem em matérias de segurança ou de energia, os engenheiros têm certificações em matéria de gestão de projectos. Alguns autores como Asplund (2005) defendem que *as necessidades de formação são distintas em diferentes ocupações e níveis hierárquicos* e que completar as habilidades aprendidas na escola pode, igualmente, variar consoante as profissões e níveis hierárquicos mas também podem depender do tipo de indústria. Por exemplo, há maiores taxas de formação em indústrias caracterizadas por elevadas taxas de mudança tecnológica (Asplund, 2005).

Da análise dos documentos, verifica-se que a política de formação e desenvolvimento dos trabalhadores está presente e é amplamente divulgada, integrando diferentes meios que visam tanto o exterior como o interior da organização. O *relatório de sustentabilidade*, a revista interna *ef@news*, as comunicações para o exterior em que participam órgãos da direcção, o *manual de acolhimento*, ou o *site* institucional, são exemplos.

Já na análise da política de formação e desenvolvimento, identificam-se, por seu lado, alguns factores que, de modo sistemático, surgem referidos:

- *A importância dos trabalhadores nas decisões estratégicas da empresa*
- *O envolvimento e a participação dos trabalhadores nos projectos*
- *O alinhamento das expectativas e objectivos individuais com os organizacionais*

De acordo com as definições no *manual de acolhimento*, os processos de desenvolvimento e formação *pretendem assegurar a aquisição e o desenvolvimento das competências (gerais e específicas) necessárias para as actividades actuais e futuras* dos trabalhadores. A formação abrange, portanto, diferentes dimensões, ao nível dos conteúdos, ao visar as competências específicas e gerais e, a perspectiva de antecipação face a necessidades futuras.

Na “declaração da gestão e enquadramento” que abre o *relatório de sustentabilidade* de 2008, o presidente executivo destaca como fundamental o papel dos trabalhadores *como os principais responsáveis pelos sucessos alcançados pela empresa*. Refere que na empresa têm

sido lançados vários projectos com vista ao seu desenvolvimento contínuo e ao alinhamento *cada vez mais forte dos objectivos e expectativas individuais com os objectivos e expectativas organizacionais*.

O mesmo documento apresenta, de acordo com o presidente do conselho de administração, as várias estratégias corporativas e os planos de acção, cobrindo aspectos de natureza económica, ambiental, humana e social. O relatório inclui os resultados relativos aos compromissos de sustentabilidade, e fixa novas metas de acordo com a forma de actuação que tem *no sentido da resolução dos problemas e na elevação do grau de maturidade da sua gestão*.

Na política de *Gestão de Recursos Humanos* (www.efacec.com, em 30-3-09), existe um ponto relativo à “Liberdade de Associação” em que é definido que a política da empresa procura assegurar aos trabalhadores o *atendimento e tratamento das suas sugestões e reclamações*, assim como a *rejeição de práticas discriminatórias* e onde todos tenham *orgulho e satisfação* em trabalhar.

A área da *Comunicação Corporativa*<sup>125</sup> encarrega-se de assegurar os fluxos de informação em todas as direcções e em todos os níveis da estrutura. Os processos de comunicação são vastos e tanto são usados de forma isolada como concertada. A comunicação interna visa *aproximar todos os colaboradores do grupo pela partilha de informações e de conhecimento* e tem como objectivo que os trabalhadores conheçam *aspectos e factos do grupo que vão para além do trabalho do dia-a-dia*.

A *Intranet*<sup>126</sup> e a publicação *ef@news* são outros meios de comunicação interna, tal como a Comunicação operacional<sup>127</sup>.

No *manual de acolhimento*, por exemplo, é possível identificar que o mesmo foi elaborado pela *Equipa de Desenvolvimento Corporativo* e nele existem várias referências aos trabalhadores (“colaboradores”) por parte do presidente do Conselho de Administração. Existe um apelo à autonomia dos trabalhadores e existem referências a uma cultura de empresa *marcada pela responsabilização pessoal e colectiva*.

A Figura 4 ilustra um dos momentos de partilha de informação e de acesso à informação por parte de todos os trabalhadores.

---

<sup>125</sup> As actividades incluem: preparação de informações/ publicações dirigidas às partes interessadas, a emissão de comunicados de imprensa, a coordenação da Internet e da *Intranet*, as Publicações de informação geral, a Organização de visitas corporativas, a preparação e implementação de campanhas e manutenção dos painéis internos de informação, a Preparação de eventos corporativos - exº: encontros de Quadros, entre outros.

<sup>126</sup> O portal permite acesso a notícias internas e externas, intranet local, aplicações corporativas como marcação de férias, dados pessoais e outros, documentação como protocolos e catálogos, canais corporativos, entre outros

<sup>127</sup> Visa informar e envolver os trabalhadores nos processos e nos negócios. Utiliza mecanismos que vão desde reuniões a toda a documentação necessária ao trabalho. O e-mail é uma ferramenta tal como são as notas informativas, as notas de organização, as instruções ou as ordens de serviço.

**Figura 4:** “Política dos recursos Humanos”, Efacec



Fonte: “Human Resources Policy” disponível em [www.efacec.com](http://www.efacec.com) (20-03-10)

Os processos de partilha de conhecimentos e o envolvimento dos trabalhadores através da sua participação nos projectos da empresa são destacados por um dos entrevistados da área de formação e pelos directores:

*A nossa abertura e a estratégia de internacionalização faz com que haja necessidade de abriremos a cultura de todos e alinharmos esses valores para a inovação. É importante para nós que todos os colaboradores acabem por fazer sugestões.* FEFA03

*No Efalnova ... todos os colaboradores eram envolvidos, alguns deles mais que uma vez e, um número mínimo, que nós garantíamos, era envolvido nas 3 fases. No fundo, não só participavam como garantíamos que lhes transferíamos toda a metodologia para que eles depois internamente pudessem utilizar uma ou outra parte da metodologia em acções internas. E nós fizemos isto em cerca de 6 ou 7 unidades do grupo, até 2006 – 2007.* DEFA08

*Tentávamos que os workshops de 10 a 12 pessoas fossem o mais heterogéneos possível. Portanto, tínhamos a pessoa da mão-de-obra que se calhar tem a 4ª classe e 30 anos de casa, ao lado de um estagiário, por sua vez ao lado do director da unidade.* DEFA08

*Terminada a primeira fase, passávamos para a 2ª fase da metodologia, dos workshops e o que fazíamos era uma fase de geração de ideias, de brainstorming. Como é que isso era feito? Pegávamos no resultado da primeira fase do que tinha saído das ortodoxias, das necessidades dos clientes, das discontinuidades e das competências-chave e o que fazíamos era pegar no sumo dessas análises e cruzá-las de forma a gerar ideias. No final destas 3 fases de workshops havia o trabalho mais de BackOffice que era pegar no conjunto de domínios de oportunidades que tinham surgido, analisá-las – porque se calhar chegávamos ao fim e tínhamos 20 ou 30, havia muitas coisas comuns, muitos temas que se tocavam e que se completavam e traduzi-los, no fundo, em super-domínios, ou seja, daqueles 10 ou 20, tirar 3 ou 4 que fossem realmente muito sustentados e o mais abrangentes possível.* DEFA08

Os processos de participação dos trabalhadores nos projectos tal como o investimento que a empresa faz na sua formação, são reconhecidos pelos participantes entrevistados:

*O colombo acaba por ser uma oportunidade de as pessoas serem ouvidas e apresentarem as suas opiniões e podem ser recompensadas por isso. E têm uma noção da viabilidade e contexto da sua ideia porque a ideia sofre uma avaliação. Há um júri que é a chefia e não só...depois o próprio efalnmotion que além de ser uma oportunidade para a Efacec e para as chefias terem uma ideia sobre o que os seus funcionários pensam mas também é uma forma de as pessoas mais recentes entrarem dentro do espírito da empresa e se aperceberem da realidade da empresa, nas várias áreas.* PEFA07

*Investe muito em formação. Nós temos a formação, basicamente, que necessitamos e que muitas vezes gostaríamos de ter porque muitas vezes não é necessário ter formação em Francês mas a empresa disponibiliza essa formação se for necessário, de acordo também com a Direcção. Aqui nesta empresa já tive formação de Inglês, Francês, de Eplan, toda a formação que necessitei para desenvolver o meu trabalho.* PEFA01

*Eu fui convocado para essas acções, mas se me perguntar se tive alguma participação activa, até à data, não. Somente estive presente nessas acções. Mas acho que é uma mais-valia, quem tiver ideias, é uma forma de integrar as pessoas, os colaboradores na empresa.* PEFA06

O apoio da empresa à formação dos trabalhadores é igualmente evidenciado por directores e pela Formação:

*Sim, tem havido formações mais genéricas e temos incentivado as pessoas a tirar os cursos, mestrado, pós-graduação, temos vindo a incentivar e temos apoiado. Há um sistema de apoio que face a um pedido ele é analisado, e vemos se estamos de acordo, principalmente os mestrados e pós-graduações apoiamos mesmo a nível económico e com dispensas de horas de trabalho, isso tudo. Tem vindo a ser implementado, nos últimos anos.* DEFA04

*Há um leque muito grande de actuação na área da formação. Eu acho que a empresa tem essa preocupação, de que as pessoas realmente tenham formação.* DEFA02

*Eu acho que a formação é uma coisa que abrange várias áreas e abrange vários níveis hierárquicos e portanto a empresa de facto investe muito em formação e essa formação é investida tanto em pessoas com um nível hierárquico baixo, como pessoas com o nível de director.* DEFA02

*Com um nível hierárquico mais baixo, com certeza que essa formação é ao nível das funções que a pessoa desempenha e pretende que essas funções sejam desempenhadas com melhor eficiência, melhor rendimento, melhor produtividade. A um nível mais elevado, de gestão, por exemplo, ou de direcção, há outras formações que são dadas e o que se pretende é que essas pessoas consigam também ter ferramentas para poderem fazer o seu trabalho o melhor possível dando mais lucro à empresa, não é, esse é sempre o objectivo número um...* DEFA02

*E isso verifica-se porque se saírem desta empresa terão as mesmas competências na outra. Acabam por fomentar a sua carreira e forma de estar no mercado de trabalho. E isto ao nível de pós-graduações, mestrados, doutoramentos, pode ser assim mas também ao nível do plano formativo, aquele que submetemos para candidatura, ao nível das áreas comportamentais como a gestão do tempo que pode ser usada dentro ou fora da empresa, a liderança, a verdade é que fomentamos que a pessoa tenha maior empregabilidade.* FEFA03

### **3.2.4. Manual de acolhimento**

O manual “Bem-vindo à Efacec” que é entregue aos novos trabalhadores, aquando da sua integração na empresa, é um documento em formato A4 disponível na *Intranet*, e que integra um índice com 3 grandes partes:

- *A Efacec*
- *Regulamentos e práticas recomendadas*
- *Serviços partilhados*

Depois de uma apresentação de *Bem-vindo à Efacec*, assinada pela *Equipa de Desenvolvimento Corporativo* em que é referido *esperamos que em breve esteja integrado na sua equipa e trabalho, contribuindo activamente para o crescimento e desenvolvimento da nossa empresa*, são apresentados os elementos que foram preparados para facilitar a integração do novo trabalhador. São eles:

- *A apresentação do novo trabalhador, por parte da chefia, aos colegas de trabalho e aos responsáveis pelo fornecimento da logística*
- *O recebimento de uma pasta contendo os documentos e formulários para um conhecimento da empresa e para concretização dos primeiros passos em matéria administrativa*
- *A visita às instalações organizada pela chefia ao local de trabalho, e às áreas sociais*
- *O programa de conhecimento da empresa com visitas a outras instalações*

A primeira parte do manual, intitulada *Efacec*, integra a mensagem do presidente, a missão e visão, a política de gestão e código de ética, os marcos históricos da empresa, informação sobre os accionistas e o desempenho económico, a organização e os contactos dos vários pólos da empresa.

A mensagem do presidente parte da história da empresa para explicar a atitude central *da procura do crescimento e desenvolvimento* na satisfação das necessidades actuais do mercado como também no reforço da actuação internacional. Depois de se enumerar os factores estratégicos fundamentais que contribuem para o sucesso da empresa, entre os quais o elevado respeito pelos *stakeholders*, nomeadamente os trabalhadores, e de referir o elevado empreendedorismo, espírito inovador, audácia e dinamismo dos trabalhadores, conclui que cada um dos trabalhadores tem um papel na construção, desenvolvimento e sucesso da empresa. Para tal, apela a uma *atitude de autonomia, responsabilidade, capacidade de decisão e de transformação de problemas em oportunidades, visando a melhoria contínua do desempenho individual, das equipas, e do negócio*. Termina a mensagem referindo-se novamente ao cenário de internacionalização onde cada trabalhador é *parte activa no processo de crescimento*

*internacional e onde cada um deve ser capaz de agir e pensar a Efacec como uma organização cuja dimensão extravasa as fronteiras do nosso país.*

A segunda parte do manual intitulada *Regulamentos e Práticas Recomendadas*, inclui vários pontos relativos a questões de segurança e saúde no trabalho e vários pontos em que são abordados os direitos dos trabalhadores.

Depois de ter em destaque os números de telefone de emergência em cada um dos pólos, no ponto designado “Trabalho” é dado especial destaque aos requisitos e procedimentos de higiene e segurança da área de trabalho, que os trabalhadores devem conhecer e que as chefias devem fazer cumprir. É referido que com o objectivo de proporcionar um ambiente saudável e seguro, a empresa dispõe de apoio médico pessoal e em cada pólo, existem responsáveis técnicos pelas áreas de higiene e segurança, e equipas de emergência, que actuam em caso de acidente.

Relativamente às questões da higiene e segurança, a perspectiva que é veiculada neste manual é a de informar dos direitos mas também de responsabilizar o trabalhador pela comunicação de qualquer avaria ou situação anómala nos equipamentos de protecção ou máquinas, e que a sua atitude pode ser decisiva. Para tal, é referido que os novos trabalhadores devem sempre receber formação específica de Higiene e Segurança, e são apresentadas as regras básicas de segurança e a sinalética de segurança.

A mesma perspectiva de direitos e deveres existe no ponto dedicado à Medicina no Trabalho, em que os novos trabalhadores são informados sobre os exames médicos a que terão de sujeitar-se aquando da admissão na empresa, os exames periódicos e ocasionais, e a assistência imediata a acidentes. No ponto dedicado ao Ambiente, são reforçados os princípios constantes do Código de Ética em que se espera que o trabalhador “contribua activamente para a utilização dos recursos e para a prevenção da poluição” relacionada com as actividades da empresa.

O sistema de compensações aos trabalhadores, as relações laborais e contratos, os horários de trabalho, o calendário laboral, o reembolso de despesas, os seguros, e as associações dos trabalhadores, são os temas que surgem em destaque ainda nesta segunda parte do manual. Também aqui, a perspectiva é a de informar dos direitos, muitos com base na legislação existente e outros com base nos princípios da organização. Exemplo disso é a informação sobre os vários contratos colectivos de trabalho que são usados em função da empresa do grupo. Relativamente à assiduidade, o trabalhador é informado que pode usar a *Web-RH*, disponível na *Intranet*, para consultar os registos de presença ou justificar as faltas. Na

empresa, todos os trabalhadores têm direito a um seguro de saúde, e à utilização de cantina em que o custo das refeições é integralmente subsidiado pela empresa.

A informação sobre as “associações de colaboradores” inclui a designação, as actividades e o histórico das mesmas. Uma associação desportiva que tem como objectivo “o bem-estar e o desenvolvimento sócio cultural dos seus associados” com regalias extensivas aos familiares, e um centro cultural e desportivo filiado no Inatel que tem como objectivo “promover o melhor aproveitamento dos tempos livres dos seus associados e familiares” através de actividades culturais, desportivas, recreativas e acções de carácter social. Na área cultural, o Centro dispõe de biblioteca e videoteca, de promoção de espectáculos culturais, visitas culturais e bolsas de estudo. Na área recreativa, promove convívios e excursões, campos de férias, celebrações do dia mundial da criança e festa de Natal.

A terceira e última parte do manual intitulada *Serviços Partilhados*, dedica-se ao desenvolvimento corporativo abordando os temas: gestão das pessoas, desenvolvimento sustentável, inovação, sistema de gestão e, comunicação corporativa. Aborda ainda o conhecimento das áreas administrativa-financeira, os serviços gerais, os serviços de *procurement*<sup>128</sup>, os sistemas de informação, para além de apresentar as regras de utilização dos recursos informáticos. Trata-se de um documento em que estão reunidos um conjunto de informações da história e cultura da empresa e também de procedimentos que podem contribuir para facilitar a integração dos novos trabalhadores.

O apelo à participação do trabalhador nas actividades da empresa, a reafirmação da necessidade de competências ao nível da autonomia, de dinamismo e da construção da empresa, a par do reconhecimento dos trabalhadores como pilares fundamentais no desenvolvimento do negócio, vêm reforçar a importância que a empresa atribui ao papel activo dos trabalhadores nas dinâmicas da empresa.

Toda a estrutura e organização do manual se inscreve numa lógica de ajudar o novo trabalhador a perceber o posicionamento da empresa no mercado, mas também a conhecer as normas internas e algumas informações úteis. O estilo da linguagem é *didáctico* (Estrela et al., 2003), com actos de fala reguladores, em que é notória uma adequação aos contextos da acção, uma alta definição terminológica, uma explicitação total do sentido e uma implicação cultural. O uso frequente da 1ª pessoa do plural (*nós, da nossa, o nosso ...*) parece invocar um acolhimento afável e uma tentativa de criar um sentido de pertença e de aproximação do novo trabalhador à empresa.

---

<sup>128</sup> Este serviço desenvolve a sua actividade de compras genéricas em parceria com a central de compras do grupo José de Mello e mantém recursos locais nas unidades do grupo para as compras mais específicas.

### **3.2.5. O planeamento e a organização da formação**

De acordo com as indicações da Política de Formação já apresentadas, o planeamento da formação propriamente dita, processa-se a partir da *análise de* necessidades e os programas são desenvolvidos com base nas informações recolhidas do processo anual de Gestão do Desempenho e Desenvolvimento (GDD). Os programas de formação e desenvolvimento da Efacec têm ainda em consideração, *as actividades, os negócios, o perfil particular dos trabalhadores* (destacando-se a circunstância de haver um grande número de pessoas com formação superior), contudo, também as opções estratégicas do grupo.

Neste ponto dedicado ao planeamento organização da formação, referir-se-á a oferta em termos da formação formal, mas serão igualmente referidas as práticas de aprendizagem informal e não-formal, a promoção do desenvolvimento pessoal e social, os destinatários e os recursos humanos afectos e envolvidos no planeamento e na organização da formação.

Em termos de oferta, para além dos cursos e acções de formação formal, existem outras acções ou eventos de formação e desenvolvimento que abordaremos nos pontos seguintes. Trata-se de acções que decorrendo em situações informais ou não formais, por um lado, e de acções que promovem o desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores, mas que não são consideradas como situações de formação, na empresa. Assim, de toda a formação e desenvolvimento, promovida na empresa, existe a formação que se constitui como um fim em si mesma, constituída pelos cursos e acções formais, e existem as acções que decorrendo no seio dos projectos organizacionais, se constituem como um meio para a consecução dos objectivos dos mesmos. A empresa não possui uma plataforma nem qualquer curso de formação a distância.

#### **3.2.5.1. A análise de necessidades de formação**

Na Efacec, o “diagnóstico de necessidades” conta, desde logo, com várias fontes e métodos. Contempla a expressão das opiniões dos indivíduos através do questionário de “avaliação de desempenho” (Gestão do Desempenho e Desenvolvimento – internamente designado GDD) que se resume a um momento com determinados procedimentos. Contempla factores que se identificam na empresa como concorrendo para o diagnóstico de situações de formação, decorrentes dos objectivos estratégicos e operacionais da empresa. E contempla necessidades pontuais e específicas de cada uma das unidades de negócio, nomeadamente os planos de desenvolvimento individual, ou determinadas certificações obrigatórias. Todos são contributos para o “diagnóstico de necessidades” no sentido em que são problematizadas situações, e que em última instância, conduzirão à formação que é realizada.



O procedimento de “Diagnóstico de Necessidades de Formação”, formalizado no âmbito da acreditação como entidade formadora junto da DGERT é descrito na norma da Qualidade “Desenvolvimento e Formação” (Quadro 43).

**Quadro 43:** “Diagnóstico de Necessidades de Formação” na Efacec

Actividade	Requisitos/Entrada	Resultados/Saída	Descrição da actividade	Responsável	Prazo de conclusão
Diagnóstico de Necessidades de Formação	Objectivos estratégicos e operacionais da Efacec (ter em conta o curto, médio e longo prazo)  GDD  Necessidades específicas das Unidades de Negócio (UN's)	Identificação das Necessidades de Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divulgação interna, por e-mail e via <i>Intranet</i> do início do processo GDD.</li> <li>- Através do GDD, realizado anualmente, são identificadas pelos trabalhadores e aprovadas pelas chefias respectivas as necessidades de formação e de desenvolvimento profissional a curto e médio prazo.</li> <li>- Nos casos em que as necessidades de formação não são evidenciadas no GDD, a área de Desenvolvimento e Formação é contactada via e-mail para o planeamento e organização da acção.</li> <li>- As renovações formativas obrigatórias, quando necessárias para o desempenho da função, são geridas pela área de Desenvolvimento e Formação e devem ser integradas no PAF.</li> </ul>	<p>GERH</p> <p>Trabalhadores e chefias</p> <p>Chefias das UN's</p> <p>GORH</p>	Abril/ Maio
Planeamento das acções de formação	Identificação das necessidades de formação	Plano Anual da Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise e tratamento das necessidades de formação extraídas do GDD.</li> <li>- Realização de contactos com os trabalhadores e chefias directas com o intuito de clarificar as necessidades identificadas.</li> <li>- Classificação das necessidades de formação: Conhecimento/ saber-saber; Técnica/ saber-fazer; Comportamental/ saber-ser.</li> </ul>	<p>GERH</p> <p>e</p> <p>GORH</p>	Setembro

Fonte: Norma interna de “Desenvolvimento e Formação”

Neste documento, é dado particular destaque ao GDD na medida em que é o procedimento formal, por todos reconhecidos na empresa, como o momento para expressar todas as necessidades ou desejos de formação de cada um. Com um carácter regular e repetitivo, no

mês de Abril ou Maio de cada ano, o GDD é o sistema que visa avaliar o desempenho profissional de cada trabalhador em relação ao ano anterior e definir os objectivos a atingir no ano seguinte. No GDD são avaliadas as competências “actuais” e “potenciais” (Barbier e Lesne, 1977), através da indicação das *acções de formação formal ou não: autoformação, envolvimento em projectos...*, e pela indicação das *acções imediatas* e das *acções a médio prazo* que o indivíduo deve realizar. Do documento consta uma lista de cursos que é disponibilizada a todos os trabalhadores que depois de expressarem as suas necessidades e de as mesmas serem validadas pela hierarquia, é depois analisado pela área de RH.

Neste processo, verifica-se a *exploração das expectativas e representações* (Barbier e Lesne, 1977) na medida em que se trata igualmente de obter informações sobre as expectativas e representações dos interesses, particularmente dos que são relativos às suas perspectivas profissionais, ou à ideia que têm dos cursos existentes. De acordo com Meignant (1999, p.109), o questionário que é enviado às pessoas sobre as suas necessidades pode conduzir a que se confunda a necessidade com o desejo.

Para além deste procedimento, cuja expressão ao nível dos indivíduos e chefias poderá ser influenciada pela lista de cursos disponíveis ou em oferta (Meignant, 1999), na empresa são tidos em conta outros factores relacionados com objectivos estratégicos ou com *mudanças estruturais* (Roegiers et al., 1992) que se definem como propostas de outras acções de formação na empresa para resolver algum problema ou otimizar a operação. Desta forma, na *análise de necessidades* são consideradas não apenas as lacunas e os défices que colocam o participante em formação numa posição negativa, mas também as competências e saberes que os indivíduos têm e que são mobilizados para a resolução dos problemas.

Desde logo, a implementação de novos projectos na empresa, como por via do processo de internacionalização, surgiu a necessidade de realizar formação em Inglês. Também os projectos que visam o envolvimento de todos e que adiante se descreverão, como por exemplo, propostas de mudança organizacional, a redistribuição de responsabilidades, a reestruturação da organização da empresa, a redefinição dos espaços de trabalho, conduzem à necessidade de realizar formação.

As exigências dos clientes, e particularmente, as estratégias dos concorrentes e as novas técnicas que aparecem no mercado, as leis e regulamentos, têm vindo a induzir a necessidade de realizar formação. Contendo o grupo Efacec empresas de serviços, em que a qualidade do serviço prestado ao cliente é estrategicamente fundamental para o negócio, o *feed-back* que surge pelos inquéritos de satisfação, constitui também um *input* para a formação.

Para além destes factores, surgem ainda as necessidades pontuais e específicas de cada uma das unidades de negócio, que são enviadas pela hierarquia à direcção de RH para uma validação e autorização. Assim, na análise destes factores que conduzem a necessidades de formação, tanto são identificados problemas como também pode ocorrer uma antecipação a eles.

Depois de definidos os objectivos de curto e longo prazo ao nível da organização e da análise de tarefas, competências e qualificações, é necessário proceder à análise individual (Goldstein, 1993). Embora na Efacec esta não seja uma prática corrente ou sistemática, existe, de certa forma, essa preocupação. Na formação da área comportamental ou de idiomas é mais frequente e é a empresa que fornece a formação que se encarrega de realizar este processo. Tal como refere um director e um participante:

*Há aqui algumas pessoas que são formadas pelo PMI – Project Management Institute, não sei se conhece, e isso requer que a pessoa faça uma formação periódica de reciclagem ... e é desejável que essa vá ao encontro, exactamente, não só do que a empresa precisa, para aqueles colaboradores reciclarem, como também que os temas reciclados tenham a profundidade que as pessoas necessitam porque as pessoas já têm o exame feito, já têm os conhecimentos e agora precisam de aprofundar determinados assuntos e muitas vezes, não só a empresa formadora não tem capacidade ou porque os formadores que têm não conseguem aprofundar esses temas.*

DEFA02

*Já fizeram mas era para ver como é que a gente estava a nível da formação. Para ver se a gente tinha conhecimentos suficientes para aquilo que nos ia ser dado.*

PEFA05

No caso de ocorrerem pedidos fora do GDD, como nas acções específicas, o departamento de formação reúne com as direcções para concretizar as necessidades.

*Nós temos que reunir primeiramente com o director para ele nos esclarecer quem é que é a equipa que ele quer levar para aquela acção de formação se for específica.*

FEFA03

É neste sentido que a análise de necessidades é simultaneamente um processo de *esclarecimento e negociação* (Bourgeois, 1991). Na Efacec, para a definição das necessidades de formação intervêm, para além dos responsáveis hierárquicos, as pessoas a formar e a DRH através do departamento de Desenvolvimento e Formação. A DRH tem em conta que para os diferentes agentes, os objectivos, os interesses ou necessidades podem ser totalmente diferentes ou mesmo opostos.

Conforme já descrito, os indivíduos alvo de formação são convidados a pronunciarem-se e fazem uma avaliação em termos de lacunas ou de potencialidades, relativamente a objectivos a atingir. Os questionários são depois enviados à hierarquia que em função das competências

requeridas, define os conhecimentos a adquirir, validando ou não a manifestação de expectativas ou interesses dos subordinados. Na prática, em algumas direcções da empresa, a definição de necessidades é realizada em conjunto, como refere um director:

*Nós temos aqui um sistema de avaliação de desempenho que faz, digamos, um papel um pouco antecipatório das necessidades que as pessoas, que as direcções, que as unidades aqui dentro têm. Portanto, esse papel é preenchido todos os anos e é preenchido entre o colaborador e a chefia e são analisadas em conjunto as necessidades desse colaborador, sob o ponto de vista, enfim, da sua melhoria profissional, a sua integração cada vez melhor e a sua rentabilização.* DEFA02

Esta expressão dos interesses, aspirações e expectativas por parte dos indivíduos pode revestir-se de 3 formas: individual, colectiva ou a ausência de expressão (Barbier e Lesne, 1977). A ausência de expressão não poderá ser interpretada como uma ausência de necessidade. Pelo facto de existirem áreas muito técnicas com níveis de conhecimento muito específicos, acontece que muitas das necessidades não constam da lista de cursos do instrumento GDD.

Na Efacec, o envolvimento dos trabalhadores na tomada de decisão da formação, inicia-se com a sua participação na definição do “diagnóstico de necessidades de formação”. Para além deste instrumento, existe a possibilidade, em todo o momento, como vimos, de os trabalhadores explicitarem as suas expectativas, os seus pedidos de participação em formação junto da hierarquia que mediante a sua aprovação, fará chegar o pedido ao departamento de Desenvolvimento e Formação. Assim, desde que a chefia autorize o interesse manifestado, a pessoa poderá contar com essa formação, mesmo que dela *não necessite*.

A descentralização das responsabilidades da formação está aqui patente, o que permite uma aproximação entre os *lugares de decisão* e os *lugares de acção* através das tomadas de decisão melhor adaptadas às realidades do terreno e também pela mobilização mais forte das chefias (Soyer, 2003). Os responsáveis hierárquicos que em princípio, representarão os interesses da empresa, têm, assim, um papel determinante porque são eles que aprovam as acções de formação que são do interesse dos trabalhadores e porque são também eles que sugerem outras acções para os trabalhadores seus subordinados. Como refere um director:

*Às vezes, o colaborador não está a ver bem o que é que é melhor para ele, quer dizer, na perspectiva também do trabalho futuro. Muitas vezes, o colaborador não sabe muito bem o que é que tem pela frente.* DEFA02

*É definido em conjunto, dá-se ao colaborador a oportunidade de ele escrever, dizer o que é que pensa e depois em conjunto, com a hierarquia, isto é discutido, é aconselhado, são limadas algumas arestas... Em consonância, os dois, o colaborador e a chefia tomam nota dessa formação que é proposta – eu até trouxe aqui um exemplo, para lhe mostrar. Portanto, isto é o relatório que nós fazemos em que temos aqui acções imediatas a tomar e acções a médio prazo. Para este colaborador, as acções imediatas são estas e as acções a médio prazo são estas.* DEFA02

O departamento de Formação e Desenvolvimento tem um papel a montante da preparação do dispositivo, na sua distribuição e na recolha dos resultados. Neste sentido, desempenha um *papel de intermediário* entre a direcção da empresa e os agentes que efectivamente praticam a avaliação (Barbier e Lesne, 1977, p.54).

### **3.2.5.2. A oferta de formação**

Quanto à oferta de formação propriamente dita e anunciada, ela baseia-se em cursos e acções que decorrem em contextos formais de aprendizagem, dentro ou fora da empresa. Sempre que a formação ocorre com recurso a formadores internos, dentro ou fora das instalações da empresa, a formação é “interna”. Se ela ocorre com recurso a entidades ou formadores externos, no exterior da empresa, ela é “externa”.

Atendendo aos dados disponíveis, a oferta de formação pode analisar-se tanto a partir do GDD<sup>129</sup>, como a partir do documento de planeamento anual da formação “Mapa de Formação”. No GDD constam todos os cursos a que qualquer trabalhador pode manifestar o seu interesse em frequentar. Através do portal de *Intranet*, entre Março e Abril de cada ano, o trabalhador é convidado a indicar as “acções imediatas” que visam *melhorar as competências e/ou que desenvolvam o potencial (formação formal ou não: auto-formação, envolvimento em projectos... e as “acções a médio prazo” em que o trabalhador deve indicar um conjunto de funções que podem no futuro ser desempenhadas pelo avaliado; e/ou áreas específicas de desenvolvimento. Indica também o prazo estimado para que a acção possa ser realizada.*

Os cursos seleccionados pelo trabalhador têm que ser autorizados pela chefia e são posteriormente validados pela direcção respectiva e posteriormente aprovados pela área de Recursos Humanos. A lista de cursos do GDD corresponde ao catálogo e em 2008 apresentava a seguinte configuração (Quadro 44).

---

<sup>129</sup> Instrumento GDD (Gestão do Desempenho e do Desenvolvimento) utilizado ao nível dos Recursos Humanos para a definição de planos individuais de desenvolvimento e formação, ao qual todos os trabalhadores têm acesso através do portal corporativo. Tem um carácter transversal e que, para além das repercussões na Compensação dos trabalhadores, possibilita a obtenção de importantes outputs para as áreas de Desenvolvimento e Formação e de Mobilidade Interna e Planeamento de Carreira.

**Quadro 44:** Oferta Anual de Cursos na empresa

Áreas dos Cursos	Nº	%
Informática	28	36%
Técnicas e Novas Tecnologias	15	19%
Qualidade, Ambiente, Higiene e Segurança	10	13%
Línguas estrangeiras	10	13%
Comportamento Humano	8	10%
Marketing e Vendas	3	4%
Gestão e Finanças	2	3%
Inovação	1	1%
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>100%</b>

Fonte: GDD de 2008

No GDD os cursos surgem numa lista em que é primeiro identificada a área de formação seguida da designação do curso. As áreas com maior número de cursos são das de Informática e de Técnicas e Novas Tecnologias que perfazem 56% do total de cursos de oferta no catálogo. Os cursos de Informática contemplam várias ferramentas dos Sistemas Operativos, Bases de Dados, Redes, Programação, Design, e podem apresentar diferentes níveis. Normalmente são cursos externos e surgem pela necessidade de incrementar conhecimentos de uma ferramenta informática ou pelo início de utilização de algumas ferramentas, como refere um entrevistado:

*Foi o próprio director que disse "ok, nós vamos adquirir uma licença, nós vamos começar a fazer desenhos de engenharia através destes dois programas. Então, se calhar vamos utilizar uma equipa específica para se especializar nisto". Fomos nós que organizámos mas foi o director que sugeriu.* FEFA03

Os cursos de Técnicas e Novas Tecnologias comportam acções que visam o conhecimento dos processos e sistemas que se relacionam com o trabalho. Contemplam temáticas diversas como sejam a Electricidade, os Automatismos, a Logística, a Pneumática, a Electrónica e incluem alguns cursos de Segurança de Máquinas. Existe uma extensa variedade de cursos técnicos que se realizam, principalmente, para os trabalhadores das unidades de Produção.

*Precisamos mesmo de protótipo, de fabrico, tudo. Desenvolvimento de projecto, tudo. Está claro, como consórcio, como parceiros, está claro. Mas eu acompanhei o projecto todo desde o início, até à instalação, reparação. Se não tivesse isso e também o (curso) TIM 3 que me dá uma parte mais da papelada, esquemas e tudo isso, porque é que isto acontece...* PEFA05

*As outras, o TIM 3 foi tirado na APIF, foi inscrito na escola náutica de Paço d'Arcos, o CAE foi tirado na APIF ali ao pé do jardim Constantino, a Daikin foi na Daikin, a dos computadores foi na AHF.* PEFA05

Alguns dos cursos da área da Qualidade, Higiene e Segurança apresentam igualmente vários níveis, como sejam os das Equipas de Intervenção ou os de Primeiros Socorros. Os cursos de Línguas Estrangeiras apresentam vários níveis para os idiomas de Alemão, Espanhol, Francês e Inglês. A área de Comportamento Humano inclui cursos com temáticas de Liderança, Equipas, Gestão do tempo mas também Formação de Formadores ou Técnicas de Apresentação.

Verifica-se que em alguns casos, os cursos destinam-se a trabalhadores cujas áreas de especialização e de trabalho são diferentes das áreas do curso. É o caso da área de Marketing e Vendas que inclui um curso de Marketing destinado aos trabalhadores com funções comerciais e outro para os trabalhadores “não comerciais”. A quase totalidade destes cursos é realizado externamente.

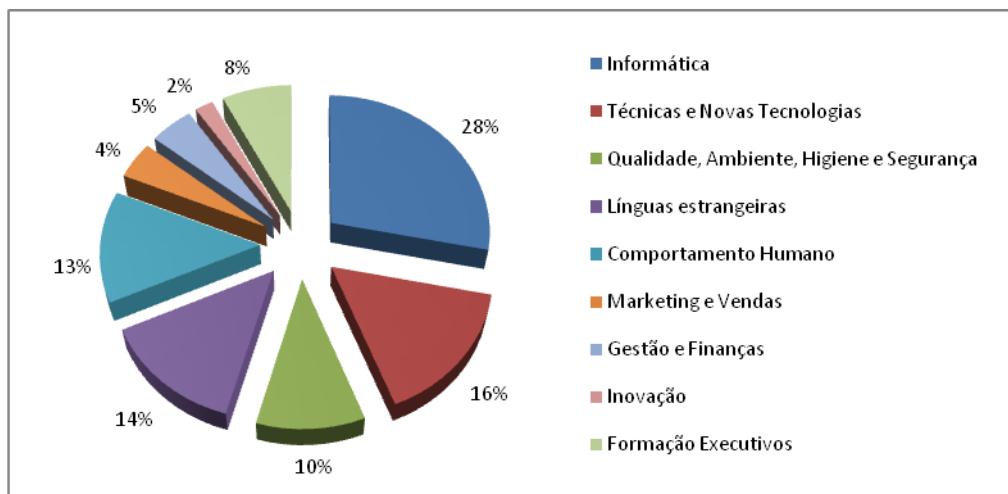
*A área de Marketing não comercial foi a dra Maria João que acho que também está na Católica. Mas é funcionária da Efacec.* PEFA05

A área de Gestão e Finanças é um outro exemplo que contém cursos de Finanças e de Contabilidade para “Não Financeiros”, além do curso de Gestão de Projectos que se destina a técnicos de diferentes áreas do negócio. Por fim, a área da Inovação detém apenas um curso de “Inovação” que é transversal a toda a organização. Estas opções em termos de conteúdos relacionam-se directamente com o objecto das empresas do grupo, no que diz respeito à Informática e às Tecnologias, e as Línguas e a área Comportamental revelam uma preocupação com outras dimensões que se relacionam com a aquisição de competências de âmbito transversal.

Numa fase seguinte, e a partir da recolha da informação constante em todos os GDD individuais, a área de Recursos Humanos elabora o “Mapa de Formação” onde constam os cursos e acções a realizar para o grupo de empresas em Portugal. O “Mapa de Formação” corresponde assim a um plano de formação que embora definido para o período de um ano apresenta a designação de 2008-2009 (como exemplo) dado que a informação proveniente do GDD é coligida no primeiro trimestre do ano. O documento “Mapa de Formação 2008-2009” apresenta-se num quadro que indica o número da acção, a acção a realizar, a área de formação respectiva, a data de início e a data de fim, a duração e o local (pólo da empresa) em que decorrerá. É a partir da informação coligida do GDD e deste documento que a área de Recursos Humanos envia a convocatória depois para o trabalhador participar na acção na qual se inscreveu.

O Gráfico 23 apresenta as acções contempladas no plano de formação que inicia em Abril de 2008 e termina em Dezembro de 2009. Do total das 252 acções previstas, as 71 acções da área de Informática representam 28%, ao que se seguem as 40 (16%) de formação Técnica e Novas Tecnologias, 35 (14%) de Línguas estrangeiras e 33 (13%) de Comportamento Humano.

**Gráfico 23:** Acções previstas para 2008-2009, Efacec



Fonte: Mapa de Formação 2008-2009

Quanto à duração dos cursos (Quadro 45) que constam no Plano de Formação, verifica-se que têm uma duração mínima de 7 horas (em apenas um curso da formação de executivos) sendo que a maioria se situa nas 30 horas de duração. A duração máxima encontra-se na formação de formadores cujo curso tem uma duração de 114 horas (ainda que a legislação obrigue um mínimo de 90 horas) e nos cursos da formação de executivos onde a duração é, em média de 81 horas e em alguns cursos, superior a 200 horas.

**Quadro 45:** Duração dos cursos, Efacec

Áreas de formação	Moda	Média
Informática	30	30
Técnicas e Novas Tecnologias	16	29
Qualidade, Ambiente, Higiene e Segurança	30	32
Línguas estrangeiras	n/d	n/d
Comportamento Humano	30	40
Marketing e Vendas	30	33
Gestão e Finanças	n/d	42
Inovação	n/d	n/d
Formação Executivos	n/d	81

Fonte: Mapa de Formação 2008-2009

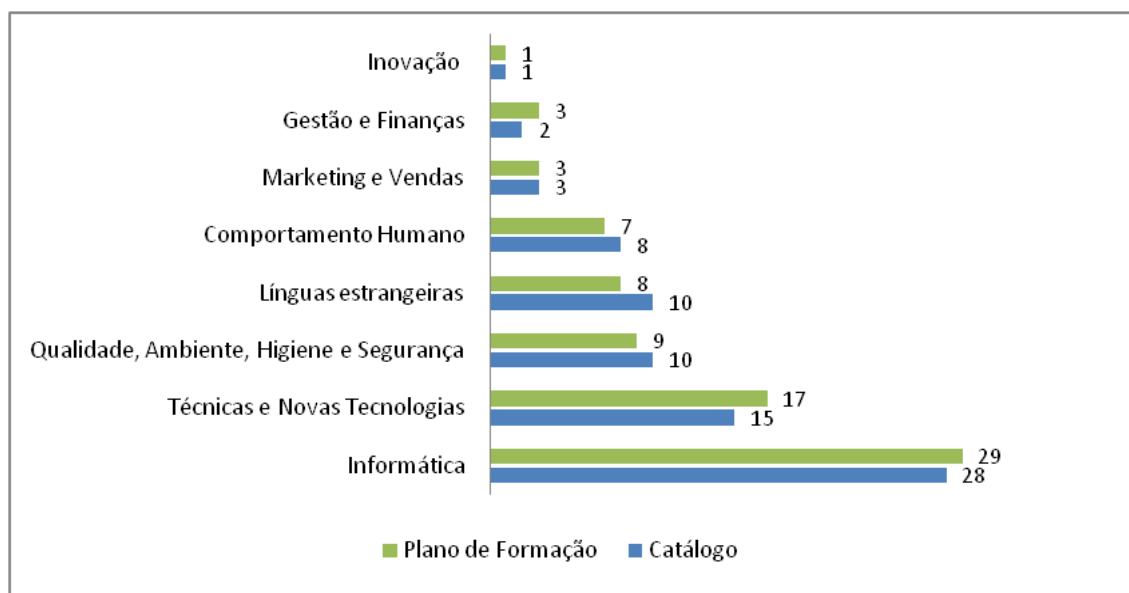


Relativamente aos horários de realização, à excepção dos percursos de formação individualizada onde se situa a formação pós graduada e de executivos, todos os cursos decorrem dentro do horário de trabalho.

Comparando o GDD com o Plano de Formação, observa-se que este contempla os cursos a realizar da área de “Formação Executiva” que não constavam daquele, pelo facto de se tratar de planos de formação individualizados e que por isso, não constam do documento GDD que é transversal.

Um outro aspecto que surge da comparação dos dois documentos é que os cursos presentes no catálogo suscitam o interesse dos trabalhadores. Existem 77 cursos de oferta e, de acordo com o plano de formação 2008-2009 são também os mesmos 77 cursos a realizar em 2008. A prová-lo, observe-se o Gráfico 24 em que se compara o número de cursos “de oferta” no GDD com o número de cursos que surgem no plano de formação, o que significa que os mesmos foram escolhidos pelos trabalhadores. Dentro de cada área de formação, os valores são semelhantes e na quase totalidade dos casos, os cursos são os mesmos. Em 3 casos, no plano de formação prevêem-se realizar mais cursos do que os previstos na oferta, tratando-se de mesmas temáticas mas de diferentes níveis de aprendizagem.

**Gráfico 24:** Cursos “de oferta” e cursos a realizar por área de formação, Efacec



Fontes: GDD 2008 e Plano de Formação 2008-2009

Como referido, existem situações de formação que a empresa não considera como tal. É o caso da formação de Integração na empresa que nem integra o catálogo ou o plano, nem é depois considerada no tratamento dos dados que é realizado internamente.

A formação de integração diz respeito à formação que ocorre para a integração de novos elementos e é referida e reconhecida pelos entrevistados. O processo inicia com uma sessão em sala, apoia-se no *manual de acolhimento*, ao qual aludiremos num dos pontos seguintes, e seguidamente o novo trabalhador é entregue à chefia e inserido na sua equipa de trabalho. O trabalhador encontra-se num processo de aprendizagem,

*O que nem sempre é institucionalmente seguido pelos RH...FEFA03.*

*Nós temos uma sessão de acolhimento em sala em que passamos um vídeo para explicar à pessoa o que é que a empresa faz. Porque a empresa é tão grande que nem sempre as pessoas têm noção do que é a Efacec.FEFA03*

*Na altura, quando eu vim para a empresa, não tive assim, bem, há sempre determinadas pessoas da hierarquia que vão dando uma mão aqui, uma mão ali, mas houve uma grande parte do trabalho que foi feita por minha própria iniciativa de ir à procura das coisas para as resolver. Mas, considero que tive a ajuda de algumas pessoas dentro da empresa, sem as quais também não seria tão fácil ter obtido determinados conhecimentos e soluções. DEFA02*

*Senti-me sempre perfeitamente acolhido, apesar de ser uma empresa grande, o grupo de trabalho é pequeno, cerca de 15 ou 20 pessoas no máximo e existe um espírito de equipa, felizmente bastante forte. Tive essa sorte de ter bem acolhido e bem acompanhado. PEFA07*

Para além desta formação formal, há a considerar o facto de a empresa apostar em outras formas de formação que ultrapassam os cursos e as acções de formação enquanto acções isoladas. Trata-se da aposta em actividades de I&D, a que a empresa consagra, em permanência, mais de 150 dos seus Quadros, e, em 2008 a empresa manteve um grande número de projectos e actividades neste âmbito, nas suas várias unidades de negócio. No entanto, por saírem foram do âmbito das actividades de formação propriamente dita, os dados destas acções não estão disponíveis para análise. De acordo com a informação disponível no *relatório de sustentabilidade* de 2008, estes projectos integram-se em outros projectos coordenados pela Agência de Inovação ou por universidades várias ao abrigo de protocolos e parcerias.

As acções de melhoria de processos, no âmbito do programa *Efanext*, continuaram a ser promovidas em 2008 através de metodologias de melhoria contínua *Kaizen*, *Lean* e *5 Ss*, com a realização de diversos *workshops* junto dos trabalhadores. Apesar de serem acções de formação formais, elas surgem integradas no seio dos projectos e não são consideradas para efeitos de formação.

### 3.2.5.3. *Práticas de aprendizagem informal e não-formal*

Nesta empresa, para além da formação formal, organizada em cursos e acções de formação, existe todo um processo de partilha e de acesso à informação imerso em vários dispositivos, contextos e funções que vai da utilização da informação disponibilizada na *Intranet*, às reuniões em que todos trazem os assuntos e partilham experiências. As lógicas dominantes na concepção destes dispositivos são de vária ordem e podem incluir situações em que se concebe a formação “a partir das situações de trabalho”, em que a formação ocorre “nas situações de trabalho”, ou em que se processa “através das situações de trabalho” (Barbier et al., 1996), às quais aludimos no caso da Allianz.

Em primeiro lugar, impõe-se recordar o conceito de aprendizagem “informal” e “não-formal” tal como o entendemos no âmbito deste estudo Adoptando as definições da Comissão Europeia (2000, 2001), as actividades de aprendizagem “informal” ocorrem em situações acidentais ou de forma espontânea e resultam das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, ou com o lazer. O conceito de aprendizagem “não-formal” remete para as situações de formação que são estruturadas porque existem objectivos de aprendizagem, têm uma duração e, existe apoio à aprendizagem, sendo esta intencional.

Por outro lado, tomando como referência as lógicas dominantes de Barbier et al. (1996), como anteriormente referido, a “formação nas situações de trabalho”<sup>130</sup> ocorre quando existem grupos ou equipas de trabalho e de formação, ou quando se mobilizam e implicam os trabalhadores para a mudança ao nível do trabalho, com o objectivo de melhorar a eficácia colectiva em que o produto do seu trabalho consiste na produção ou substituição de práticas ou de comportamentos profissionais (p.63). São várias, pois, as situações de aprendizagem informal, nesta empresa, em que se verificam estes dispositivos decorrentes do próprio trabalho, tais como:

- A participação dos trabalhadores nas reuniões da empresa
- A participação dos trabalhadores em trabalho de projecto
- A participação dos trabalhadores nos projectos organizacionais
- A comunicação corporativa e a *Intranet* acessível a todos

Na empresa e das evidências empíricas, extraem-se vários exemplos de promoção da autonomia e da integração dos indivíduos, através da sua participação em projectos e no desenvolvimento de programas que proporcionam uma autonomia crescente e envolvimento dos

---

<sup>130</sup> Tradução livre de “Former dans les situations de travail”

trabalhadores nas decisões operacionais. Um exemplo disso é a participação em reuniões, em que para além das *reuniões mensais de performance* em que são analisados aspectos corporativos e quantitativos da gestão dos negócios, existem quatro reuniões anuais com os directores das unidades de negócio, exclusivamente dedicadas a matérias relacionadas com a gestão de Quadros, designadas por *reunião de performance de recursos humanos*. A agenda destas reuniões é constituída por matérias fixas como a revisão do plano anual de RH, o recrutamento e selecção, a avaliação de performance, a formação e desenvolvimento, os planos de mobilidade, ou a gestão de talentos. Por outro lado, são realizadas reuniões formais para apresentação, discussão e alinhamento das estratégias das unidades de negócio. Em Fevereiro de 2008 nesta reunião, participaram cerca de 170 trabalhadores da unidade de Aparelhagem de Média Tensão. Nesta reunião, os planos de negócio desta unidade de negócio, foram partilhados com os seus trabalhadores. Os resultados destes encontros são depois partilhados por todos os trabalhadores e tornados públicos, através do *relatório de sustentabilidade*, no qual constam opiniões de trabalhadores:

«Este encontro foi ótimo para dar informação do que se pretende e perspectivar como vai ser o ano de 2008».

Rui Almeida, Verificador de Qualidade

«As apresentações são importantes para conhecer melhor a empresa e o trabalho que aí vem».

Nelson Marques, Desenhador/Projectista

«A apresentação foi muito bem feita, ajuda ao espírito de equipa e melhora a capacidade de iniciativa».

Luís Ribeiro, Desenhador/Projectista de Alta Tensão

Dentro do que são as actividades de participação dos trabalhadores, e nas suas estratégias corporativas, podem incluir-se os *pequenos-almoços com o CEO*, descritos no *relatório de sustentabilidade* e que são uma outra prática destinada a facilitar a comunicação entre os trabalhadores e a Administração. Estes encontros têm a duração de uma manhã, juntam à mesma mesa o presidente da comissão executiva, a GERH e cerca de quinze Quadros, com o objectivo de discutir aspectos do presente e de médio e longo prazo das actividades da empresa.

A participação em grupos de projecto seguindo a metodologia de *trabalho de projecto* (Kolmos, 1996), é uma situação habitual para os engenheiros da empresa. No âmbito dos projectos em curso, são os próprios a organizar de forma sistemática reuniões de trabalho em que todos os envolvidos participam, no sentido da definição da estratégia e da uniformização de procedimentos. Trata-se de *grupos de trabalho e de formação* (Barbier et al., 1996) e como descreve um engenheiro entrevistado:

*Quando existe um certo número de pessoas a começar uma nova actividade, existem regras, maneiras de raciocínio que têm que ser impostas. Num trabalho de equipa não pode haver cada um a raciocinar para o seu lado. Tem que haver uma espécie de uma estratégia de raciocínio. E por norma existe uma reunião, uma formação, de 1 dia, 2 dias no máximo, para delinear estratégias e maneiras de pensar para que quando as coisas são reunidas outra vez, virem todas em conformidade. Temos por exemplo, um projecto é dividido em 10 mini-projectos mas para o cliente só pode ir um projecto. Quando existe uma formação para delinear a estratégia que é para quando estamos a juntar os 10 mini-projectos, facilmente, os conseguimos reagrupar e facilmente saia 1 projecto único para o exterior. PEFA01*

Um director entrevistado, evidencia as vantagens do trabalho em equipa - com diferentes níveis de experiência, que se cria no seio do trabalho de desenvolvimento dos projectos:

*Todo o nosso trabalho é um trabalho que, pelo menos para as pessoas que entram de novo e que estão a fazer as coisas pela primeira vez, acaba por ser um trabalho formativo porque as pessoas neste tipo de trabalho, neste ramos da engenharia, nós trabalhamos em equipa, com objectivos e as pessoas ao inserirem-se nessas equipas têm que ter determinadas capacidades de resposta e a maior parte das vezes, as respostas nem sempre são imediatas, algumas levam mais tempo a adquirir e outras só são adquiridas com o apoio daquelas pessoas que já têm experiência nas acções. DEFA02*

Para além do trabalho por projectos que ocorre no âmbito das actividades normais de trabalho dos engenheiros, existem os projectos organizacionais que pressupõem a participação e envolvimento dos trabalhadores. Os projectos Efacec *ser um empregador de referência* e o projecto *ef@Inova* são, exemplos das preocupações do grupo em criar ambientes propícios ao desenvolvimento e participação activa dos trabalhadores nos projectos de gestão, criando condições para o desenvolvimento da confiança mútua, da participação inovadora e da responsabilidade partilhada pelos resultados da organização.

O projecto *colombo*<sup>131</sup> é um projecto ligado à inovação e às novas ideias desenvolvido no âmbito da equipa transversal de Inovação do grupo José de Mello. Este programa tinha como objectivo incentivar a geração e implementação de ideias com vista a fomentar os aumentos de produtividade, ou seja, *fazer mais rápido, mais facilmente e/ou com menores custos*. Todos os trabalhadores com vínculo contratual com a empresa participaram nesta iniciativa. No *relatório de sustentabilidade* de 2008 é apresentado como um exemplo dos esforços da empresa no sentido de alinhar os objectivos individuais com os organizacionais. Tinha a particularidade de toda a informação estar acessível *on-line*, a todos os trabalhadores, pelo que qualquer trabalhador podia consultar as ideias lançadas, com indicação do sector e do autor e se a ideia era elegível ou não para prémio. O cartaz que anunciava o projecto (Quadro 46), colocado na entrada das instalações

---

<sup>131</sup> Em 2008, o programa *colombo* contou com 229 participantes, que produziram 458 ideias das quais 63 foram aprovadas. Para apoiar o programa, foi implementada uma ferramenta de gestão que é acessível no portal de Inovação na *Intranet* e foram feitas acções de sensibilização e formação a toda a população. O Programa *colombo*Efacec esteve em vigor por um período de 6 meses, com término em Março de 2009.

do pólo de Carnaxide e no pólo da Arroteia, como observámos, apelava à participação de todos e à mobilização da experiência dos trabalhadores. Nele, podia ler-se:

**Quadro 46:** Cartaz apelando à participação dos trabalhadores em projecto

*“No Colombo todos têm uma palavra a dizer. As boas ideias são premiadas e todos ficam a ganhar. Independentemente da sua função, o seu contributo é importante. Inspire-se no dia-a-dia e nas suas experiências. Melhorar processos, automatizar tarefas, aumentar a produtividade, reduzir e controlar custos...tudo isto podem ser ideias colombo! Ninguém melhor que você para saber como podemos transformar ideias em energia.”*

Fonte: Observação no terreno dia 31-1-2009 (Doc. OBSEFA08 no Apêndice 12)

Na opinião de um dos directores entrevistados, a participação nestes projectos é importante, mas não é considerada como sendo uma actividade de formação:

*Acho que o gabinete de Inovação tem uma função que é extremamente importante. Se calhar agora se o gabinete de Inovação desaparecesse, não se iria sentir muito a diferença na perspectiva de que os colaboradores agora já são proactivos, mas antes, havia muitos colaboradores nomeadamente da mão-de-obra directa, que eram incapazes de ir a uma sessão de workshop e ter a participação que hoje em dia têm.*DEFA08

*Para as pessoas que participaram aqui nos projectos de inovação e no colombo, não percebiam aquilo como formação. A única coisa que os faz perceber aquilo como formação é que eles, no final, assinam uma folha....*DEFA08

*Neste caso do colombo, isso não foi necessário porque era algo um bocadinho diferente. Era apenas explicar um programa interno e mostrar-lhes como é que funcionava a ferramenta. Eram sessões de meia hora e não era se calhar aquela típica formação com vários módulos, que dura 2 meses e que tem algum tipo de avaliação.*DEFA08

De acordo com a informação constante na *ef@news* (nº 2/2009), no final do primeiro trimestre do projecto, vários trabalhadores viram as suas ideias aprovadas, com prémios<sup>132</sup>, e foram salientados os seguintes números: 220 participantes, 430 ideias recebidas, 4 ideias aprovadas, 40 trabalhadores premiados e mais de 7400 visitas ao *site colombo*. Neste projecto, para além dos autores das ideias há os *aprovadores*, em que internamente, especialistas das várias áreas reconhecem e validam as ideias apresentadas.

Os projectos de Inovação, como o caso do *ef@Inova* lançado em 2003 são encarados como *um processo sistemático, contínuo e sustentado*, com uma actuação em três eixos: conteúdo, aprendizagem e comportamento. Neste âmbito, são organizados *workshops* e *laboratórios de inovação* com o contributo de diferentes entidades externas, em especial de clientes que se disponibilizam para entrevistas e visitas de estudo. *A principal missão deste*

<sup>132</sup> Os prémios entregues aos autores das ideias aprovadas, são desde a entrega de *vouchers* de fins de semana, a cheques prenda no valor de 1000 euros e também a possibilidade de ganhar um carro *Smart*.

*projecto é desenvolver na organização uma cultura de inovação, tornando-a num valor do grupo, para qualquer colaborador, independentemente da função ou tarefa que desempenhe. Envolver toda a organização para encontrar oportunidades de crescimento que assegurem o futuro é, sem dúvida, um desafio para todos. Quanto à metodologia de participação dos trabalhadores na formação e nos workshops realizados no âmbito deste projecto de inovação, a mesma é explicada por um dos responsáveis dinamizadores dos projectos:*

*Reuníamos os colaboradores e eles nos workshops seleccionavam uma ortodoxia que cruzavam depois com uma competência-chave, depois dali iam tirando ideias, sempre com uma regra que era, numa ideia má ou se não concordamos com ela, temos que dar uma ideia melhor. E tendo o focus sempre no como. Ou seja, uma pessoa dizia “uma ideia é ir vender mais” mas “como?”, explorar isso é que era mais difícil. DEFA08*

*Na 3ª fase dos workshops que era pegar nessas ideias todas e as pessoas o que iam fazer era, nós tínhamos uma mesa com 200 ideias – faz de conta, que tinham saído, as pessoas iam formar grupos, iam ler essas ideias, iam agrupar aquelas que lhes diziam mais alguma coisa e iam criar um tema à volta dessas ideias e depois com esse tema iam então construir um domínio. Um domínio era uma proposta, uma proposta de valor onde as pessoas iam definir alguns objectivos, iam dizer o que é que iam fazer. DEFA08*

*Iam identificar o que é que a empresa já tinha para cumprir esses objectivos, identificar o que é que era necessário passar a ter para os cumprir, iam fazer uma planificação, construir um plano de acção, quase, para um determinado objectivo. DEFA08*

*No fim, com as ideias, as pessoas criavam os domínios. As pessoas, identificavam o tema, a proposta de valor – o que é que estavam a propor e como é que faziam o que estavam a propor – quais os benefícios que identificavam para a empresa e para o cliente – tinha que haver benefícios para os dois, os primeiros passos – o que era essencial fazer em primeiro lugar e depois o que é que já tínhamos dentro de portas que nos permitisse fazer o que é que eles estavam a propor e o que é que era necessário adquirir. DEFA08*

*O projecto de inovação não era para criar um novo produto. Podia ser mas nunca foi. O objectivo aqui não era chegar ao fim e dizer vamos passar a vender isto ou a fazer aquilo ou a dar isto, ou... não, o nosso objectivo era muito mais prático para a organização e para a estrutura de cada uma das unidades e para o envolvimento dos colaboradores. DEFA08*

A participação dos trabalhadores em projectos globais, para além do *colombo*, ocorreu igualmente através da outra ferramenta que é a *Idioteca* (Sistema de Gestão do Conhecimento preconizado pelo Sistema de Gestão IDI). Durante o ano de 2008, foi promovido um dia inteiramente dedicado às actividades IDI da Unidade de Transportes. Cada equipa apresentou as principais actividades e projectos de IDI, num total de dezasseis apresentações que abrangeram a sinalização para soluções ferroviárias, metros ligeiros e linhas de baixo tráfego, soluções para comunicações rádio, vídeo inteligente e informação ao público, informação para invisuais, ou soluções para a *European Space Agency*. Também a unidade de Manutenção procedeu a uma análise da actividade IDI, que conduziu à identificação de facilitadores, de projectos e das

respectivas acções de melhoria. O'Connell, e Byrne, (2009, p.7) e Osterman (1995) numa análise das empresas dos Estados Unidos mostraram que novas formas de organização do trabalho estão associados a maiores taxas de formação. Os autores consideraram que os principais factores influentes estavam relacionados a práticas de qualidade: Círculos de Qualidade, Gestão da Qualidade Total e Controle Estatístico de Processos levavam a um aumento da formação nas empresas. Um dos directores entrevistados considera, igualmente, que os procedimentos no âmbito dos processos de Qualidade contribuem para a formação o trabalhador na empresa:

*As empresas hoje em dia são todas certificadas, e portanto têm sistemas de Qualidade baseados na ISO 9000 e noutras, quando são também certificadas em ambiente e segurança, etc. e as pessoas não aprenderam nada disso na universidade, o que é uma empresa certificada, que procedimentos é que têm de ter, têm que conhecer os procedimentos da empresa, como é que aplicam esses conhecimentos, mais uma aprendizagem para a pessoa.*DEFA02

*Depois, insere-se a pessoa num grupo de trabalho que tem determinadas funções e objectivos que passam a ser também os dessa pessoa. A pessoa passa a ter também esses objectivos e tenta também atingi-los, como membro de uma equipa da qual faz parte e toda a gente quer que a pessoa faça parte e a pessoa tenta também interagir com isso, atingindo os objectivos da própria equipa. Portanto, é tudo aprendizagem, não é?*DEFA02

Outros projectos são o *efaEvolution* e o *efalnmotion* que se inserem na política de internacionalização do grupo e em meados de 2007 foram redefinidas as linhas estratégicas que a empresa estava a implementar. Na implementação destes projectos houve duas fases distintas mas consecutivas. Numa primeira fase envolveram-se os Quadros – projecto *efalnmotion* e numa segunda fase envolveram-se os restantes trabalhadores – projecto *efaEvolution*. No documento *nota informativa nº 2/2008*, cujo assunto era o *projecto de gestão da mudança cultural*, o presidente da empresa apelava à interiorização de uma cultura de internacionalização *cujos pilares são o projecto efaInmotion, a formação comportamental, o encontro de trabalhadores internacionais, e o projecto efaPI*, que visa a adopção da língua inglesa como língua oficial da empresa.

O *efalnmotion*<sup>133</sup> é um projecto que envolveu todos os Quadros da Efacec e que contou com o apoio externo de uma empresa consultora. O projecto teve início em Junho com estudo de opinião sobre a Efacec, seguindo-se um programa intensivo de acções com base em metodologias participativas e interactivas que terminou ainda em 2008. Os participantes apresentaram diversas propostas de desenvolvimento dos negócios e das suas Unidades. O projecto *efaEvolution* dirige-se aos trabalhadores não Quadros da empresa, com coordenação da

---

<sup>133</sup> A designação *efalnmotion* caracteriza a Efacec em constante movimento (motion), proactividade e mudança que, apesar de rápida, deve no entanto ser conduzida de forma "fina", cuidada e planeada, pensando nos detalhes, nas particularidades e sobretudo na atenção que a vertente emocional exige, quando gerimos pessoas (*Relatório de sustentabilidade*, 2008).



área de Gestão de Recursos Humanos, contando com o apoio externo de uma empresa consultora. Teve início no final do ano de 2008 e estaria concluído no primeiro trimestre de 2009.

*O efaEvolution, os colaboradores estão a participar neste projecto e isto são projectos de formação cultural e comportamental. Transmite-se um bocado da história e da cultura da Efacec, os grandes feitos da Efacec, transmite-se a situação actual e os objectivos para o futuro. Tenta-se perceber também que conhecimento é que os colaboradores têm da própria empresa. As sessões são sempre heterogéneas.* DEFA08

De acordo com a informação disponibilizada na revista *ef@news* (nº 2/2009), o trabalho desenvolvido nos mais de 120 *workshops* realizados, com o apoio de 26 facilitadores dos três pólos da empresa em Portugal, permitiu concretizar mais de 480 horas de formação e de participação activa de todos.

Este tipo de iniciativas que envolvem a participação activa dos trabalhadores faz parte da cultura da empresa, sendo que nos conteúdos e nas metodologias se verifica uma preocupação com a autonomia e a integração dos trabalhadores, tal como na perspectiva da *função libertadora* da educação, de Paulo Freire (1969). Anteriormente a estes projectos, existiram outros, como o projecto *efaNext*, já no âmbito da internacionalização e da satisfação dos clientes; em 2007 a internamente designada *metodologia da inovação* era aplicada em acções do *Desenvolvimento Corporativo* com o objectivo de grupos de trabalhadores, desenvolverem planos de acção e de melhoria das áreas; o *Prémio Sugestões* estava instituído desde 1963 e visava apenas os trabalhadores e mão-de-obra directa. Também a *Caixa de Sugestões* já existiu para que os trabalhadores dessem as suas sugestões e ideias.

Para além da mobilização dos trabalhadores para a sua participação activa nestes projectos das empresas do grupo, que se revestem de um potencial formativo na medida em que favorecem a produção de novas representações individuais e colectivas e, portanto, de novas competências (Barbier et al., 1996, p.66), outras situações existem, relacionadas com a intenção de a empresa otimizar o exercício do trabalho. A área da comunicação corporativa<sup>134</sup> encarrega-se de assegurar os fluxos de informação em todas as direcções e em todos os níveis da estrutura. Os processos de comunicação são vastos e tanto são usados de forma isolada como concertada. A comunicação interna visa *aproximar todos os colaboradores do grupo pela partilha de informações e de conhecimento* e tem como objectivo que os trabalhadores conheçam *aspectos e*

---

<sup>134</sup> As actividades incluem: preparação de informações/ publicações dirigidas às partes interessadas, a emissão de comunicados de imprensa, a coordenação da Internet e da *Intranet*, as Publicações de informação geral, a Organização de visitas corporativas, a preparação e implementação de campanhas e manutenção dos painéis internos de informação, a Preparação de eventos corporativos - exº: encontros de Quadros, entre outros.

factos do grupo que vão para além do trabalho do dia-a-dia. A *Intranet*<sup>135</sup> e a publicação *ef@news* são meios de comunicação interna, tal como a comunicação operacional<sup>136</sup>. Das observações e da análise documental realizadas, verifica-se que o acesso à *Intranet* e a todas as tarefas que no portal se podem realizar estão acessíveis desde o posto de trabalho de qualquer trabalhador, independentemente do seu nível de qualificação escolar e grupo funcional a que pertence, tal como testemunhado pelo director de Inovação, aquando da entrevista.

*O site funciona há 3 anos. Todos têm acesso e os que não trabalham com computadores, têm os quiosques multimédia – por acaso tínhamos aqui um que foi retirado há pouco tempo. Pelo menos dentro dos pólos, há variadíssimos pólos com acesso à rede. Podem participar em alguns sítios, colocando alguma informação.* DEFA08

De acordo com o *manual de acolhimento*, a *Intranet* é uma das melhores ferramentas de comunicação interna do grupo, sendo que permite o acesso a notícias internas e externas, a *Intranet*'s locais, a aplicações corporativas, a documentação, ou a canais corporativos, como pudemos testemunhar, aquando das observações na empresa (Quadro 47).

**Quadro 47:** Informações e dados na *Intranet*, acessíveis aos trabalhadores

- Notas de serviço e Comissões de serviço
- Recursos Humanos
- Serviços Jurídicos
- Manual do colaborador – Para integração de novos trabalhadores
- *Efanews* – Revista actual e números anteriores
- Associações Culturais e Recreativas – Existem no Porto e em Lisboa
- Cantinas – Possibilidade de efectuar reservas
- Formação: Plano Anual de Formação
- Portal *Web RH* – Neste portal, têm acesso a mapa de férias, pagamento de quilómetros, horas extra, e a regras de recrutamento e selecção – a este portal têm acessos todos os trabalhadores e desde aqui podem alterar todos os seus dados. No verso do recibo existe informação sobre a empresa, como exemplo, as últimas admissões no grupo de empresas, novos projectos da empresa... No portal existe ainda informação por exemplo, sobre a festa de Natal e sobre o Passaporte de Segurança
- PQD – Prémio de Qualidade e desempenho para áreas fabris
- Existe uma área de Desenvolvimento e Formação com indicação do e-mail ([formacao@efacec.pt](mailto:formacao@efacec.pt))
- Existem ainda informações sobre os projectos em curso *EfaInmotion*, *EfaEvolution*, e Projecto *Efa PI* (Inglês para todos)
- Informação sobre o Encontro de Colaboradores Internacionais
- Acesso ao GDD

Fonte: Análise documental por observação no terreno (Doc. DOCEFA02)

<sup>135</sup> O portal permite acesso a notícias internas e externas, intranet local, aplicações corporativas como marcação de férias, dados pessoais e outros, documentação como protocolos e catálogos, canais corporativos, entre outros.

<sup>136</sup> Visa informar e envolver os trabalhadores nos processos e nos negócios. Utiliza mecanismos que vão desde reuniões a toda a documentação necessária ao trabalho. O *e-mail* é uma ferramenta tal como outros documentos o são: as notas informativas, as notas de organização, as instruções ou as ordens de serviço.

Na *Intranet* os trabalhadores têm ainda acesso à *Página da Inovação*, com um conjunto de ferramentas de partilha de informação e de conhecimento, através de uma biblioteca com artigos, documentos e *sítes* úteis e um espaço para comentários; têm acesso à ferramenta de trabalho com informação gerada nos workshops de inovação e descrição da metodologia utilizada.

A *ef@news* é uma publicação interna de informação de carácter geral, que divulga os acontecimentos mais relevantes das actividades do grupo, fornecendo informações sobre as estratégias corporativas planeadas ou em fase de implementação. É distribuída em papel e está disponível na *Intranet*.

As situações de *aprendizagem não-formal* caracterizam-se por uma aprendizagem incorporada em actividades planeadas, e como exemplos, podem referir-se:

- A integração de novos trabalhadores na empresa
- Programa de troca de experiências “conhecer o Grupo”
- A dinamização de acções com a participação de especialistas internos

A integração de novos trabalhadores na empresa, insere-se, como referimos aquando da análise da Allianz, na lógica de concepção da *formação no desenrolar das situações de trabalho* (Barbier et al., 1996). As práticas de supervisão e do próprio trabalho em equipa remetem para a existência de itinerários individualizados de formação concebidos segundo o modo de organização do trabalho, durante o exercício da actividade profissional. A aquisição progressiva das práticas profissionais através do alargamento das tarefas da actividade do novo trabalhador é valorizada como sendo formativa pelos participantes em formação, entrevistados:

*Agora, por acaso, entrou hoje um elemento e a semana passada entrou outro, lá para o nosso grupo, estão a ler informação, estão a ver o que é que é, vão começar daqui a 1 semana ou 2 a fazer um bocadinho do projecto, muito específico, uma coisinha muito pequenininha, depois passam para uma coisa maior, uma coisa maior, até serem completamente independentes, demora sempre bastante tempo.* PEFA01

*Por norma, a principal formação que nós temos é essa mesma. Tem a ver com a pessoa que está a trabalhar com alguém, essa pessoa mais experiente vai-lhe dando bocadinhos de trabalho, cada vez mais, até que essa pessoa vai ter tanto trabalho que já vai precisar dos seus colaboradores para o ajudar. Depois já fica a coordenar uma equipa, outra vez de pessoas que fazem coisinha pequeninas e já conseguem reagrupar essa informação toda. Práticas instituídas, para que seja propositada essa formação, não tenho conhecimento assim de mais.* PEFA01

*Aquí, a principal formação que temos é mesmo o trabalho. Não há nenhuma formação que nos consiga formar para o trabalho que realizamos. Não há a nível de universidades, não há a nível de empresas, não há nenhum nível que – eu ando à procura dela já há muito tempo – até no estrangeiro, que me consiga dar mais formação que aquela que nós temos aqui na nossa área em específico e se as pessoas conseguem ao fim de 1 ano e meio, 2 anos conseguem desenvolver algum projecto, quer dizer que estiveram em formação e a principal formação que nós temos é vir para aqui de manhã e sair daqui à noite e fazer o que fazemos. Não há instituto, não há nada que consiga formar pessoas para a nossa área. Pelo menos que eu tenha conhecimento.* PEFA01

*Bem, eu tenho que dar sempre alguma. Se giro à volta de 70 ou 80 pessoas há sempre "olha está a acontecer isto, o que é que se pode fazer", não é formação de, mas é formação no terreno, e orientá-los e isso tenho que fazer. Compete-me fazer isso se quero eu as coisas vão a bom porto.....* PEFA05

*Aprende-se essencialmente com a experiência. E com a experiência das pessoas que trabalham connosco. São sempre um bom apoio para as próprias pessoas que entram na empresa. A experiência pessoal é passada e a empresa tem mais-valias nisso.* PEFA07

Também os directores entrevistados se referem à sua experiência na promoção da aprendizagem nas situações de integração de novos trabalhadores, no posto de trabalho:

*No fundo, faço aquele papel didáctico, procurar que a pessoa pense por ela própria, chegue à solução por ela própria, porque no fundo, o que eu quero é que as pessoas consigam por elas próprias aos resultados e chegar às conclusões por elas próprias. Não quero criar aqui relações de dependência. Quero que as pessoas realmente aprendam a andar por si próprias e aprendam a pensar por si próprias. Eu só sou um veículo de ajuda nos momentos em que as pessoas estão num impasse e não conseguem dar o próximo passo. É esse o meu papel.* DEFA02

*Falo com as pessoas, e tento mesmo quando eles têm dúvidas "estas pessoas é que sabem", e digo mesmo às pessoas mais experientes "vocês ajudem as pessoas novas, até porque vos tira um bocado a sobrecarga". Porque como eles não têm experiência, os mais experientes ficam um bocado sobrecarregados e é até para os aliviar um bocado "se vocês ensinarem, daqui a uns tempos, é mais fácil", e quando eles têm dúvidas, vão-me perguntando, às vezes tento interagir e levá-los a que eles interajam e que falem uns com os outros. E falo com as pessoas tanto os mais velhos como os mais novos e quando têm dúvidas, vou lá ter com eles para eles ...ao princípio custou mas agora muitas vezes já nem vêm ter comigo.* DEFA04

Outras práticas têm um objectivo mais alargado de promoção da troca de experiências entre os vários trabalhadores das empresas do grupo José de Mello, como o *Programa Conhecer o Grupo José de Mello* que visa dar a conhecer a realidade do grupo José de Mello e dos seus negócios. O programa dá espaço à partilha de experiências entre os trabalhadores das empresas do grupo com vista à criação de redes de contactos internos de modo a que resultem no estabelecimento de sinergias que contribuam para o desenvolvimento da cultura empresarial o que permite a disseminação de valores comuns aos seus membros (*relatório de sustentabilidade 2008*). A avaliação desta iniciativa, ao nível da satisfação dos participantes, contou com resultados acima dos 90%, em 2008.

Embora não ocorra como uma prática sistemática, no âmbito da partilha de conhecimentos, são organizados cursos cuja dinamização cabe a especialistas, técnicos ou chefias das unidades de produção. Mobilizando os *sistemas hierárquicos da produção e da formação da empresa*, estas práticas inserem-se numa concepção da formação a partir das *situações de trabalho* (Barbier et al., 1996). Um director entrevistado refere a sua experiência como *formador interno*:

*Havia um técnico a coordenar isso com os RH, que era a pessoa que dava a maior parte do curso. Mas, entretanto acabou o curso, não sei como é que isso ficou.* DEFA02

*O curso já estava organizado nessa perspectiva e a mim deram-me um resumo do curso e eu combinei com o formador anterior, para termos uma sequência de tema, combinei com ele que ele falava umas coisas e eu ia falar de outras para as coisas se encaixarem e terem algum sentido para os alunos.* DEFA02

*Eu, inclusivamente, até já participei uma vez ou duas numa formação dessas, no âmbito da gestão de projectos, foi no âmbito do curso ... num módulo sobre gestão do contrato ou gestão das subempreitadas ... parece-me interessante que as empresas promovam esses cursos de formação, agora, de facto, é sempre difícil conjugar a vida profissional com a formação...* DEFA02

Nas palavras deste entrevistado, o papel do departamento de formação da empresa, e o seu contributo para a dinamização das acções organizadas por outras áreas da empresa, restringe-se a um apoio administrativo, e de reconhecimento social:

*Recorriamos ao departamento de formação para saber quais as pessoas que estavam alocadas às unidades, enviar as convocatórias e para que realmente estas acções fossem tidas como acções de formação.* DEFA08.

#### **3.2.5.4. Promoção do desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores**

Conforme referido aquando do caso da Allianz, consideram-se as práticas que não se enquadrando no seu sistema de formação, encerram em si uma dimensão do desenvolvimento pessoal e social, fundamentando-se em lógicas que privilegiam a educação, no sentido dos valores e comportamentos e que visam o desenvolvimento de competências transversais, sem que possuam uma ligação particular a uma tarefa específica. Nesta empresa, as práticas e eventos que contribuem para o desenvolvimento pessoal dos trabalhadores, são:

- Desenvolvimento de competências pessoais e cívicas
- A “liberdade de associação”
- A formação de idiomas, acessível a todos

O desenvolvimento das competências pessoais e cívicas produz benefícios sociais e económicos tais como a cidadania activa com o aumento da responsabilidade social e política da sociedade. Na empresa, a *rejeição de práticas discriminatórias*, e o *respeito pelos direitos humanos*, são referidos nos relatórios de sustentabilidade. A promoção da ética como *um dos valores fundamentais da Companhia* surge expressa em documentos como no *relatório de sustentabilidade* de 2008. No seu sistema de gestão, a empresa define ainda um *código de*

*ética*<sup>137</sup> e um amplo conjunto de princípios que, para os trabalhadores, se situam ao nível das condições de trabalho, de segurança, de processos justos, de respeito mútuo, de autonomia ou de direitos humanos. Estes princípios são formalizados e comunicados usando diferentes meios de comunicação, nomeadamente através do *manual de acolhimento* e do sistema de gestão utilizado nas certificações das várias empresas. Em 2006 e 2007, a empresa conseguiu colocar-se entre os dez finalistas do *prémio cidadania das organizações e das empresas*<sup>138</sup>. Do mesmo modo, venceu *ex-aequo* na categoria das grandes empresas no final de 2006, o prémio *empresa mais familiarmente responsável*<sup>139</sup>.

O desenvolvimento de atitudes e competências de ordem física, intelectual, moral e social é promovido pelas associações de trabalhadores existentes na empresa desde há várias décadas. A *liberdade de associação* surge como um valor defendido pela empresa, nos documentos internos e externos, como no *relatório de sustentabilidade*. Para tal, a empresa conta com a colaboração das associações de trabalhadores que têm como objectivos<sup>140</sup> o bem-estar, o desenvolvimento sócio-cultural e um melhor aproveitamento dos tempos livres por parte dos trabalhadores e dos seus familiares. As associações beneficiam das instalações cedidas pela empresa e da utilização dos seus sistemas informáticos (comunicação e grafismo), no sentido de uma divulgação atractiva das suas actividades. Por outro lado, para a realização das suas actividades, as associações estabelecem protocolos e outras formas de cooperação com entidades externas.

No âmbito da internacionalização, a formação de idiomas nomeadamente, através do projecto Inglês para todos (projecto efaPI), enquadra-se na “dimensão cultural” da formação (Charlot, 2005). Um dos directores entrevistados refere que a estratégia da empresa, ao possibilitar o acesso ao idioma por parte de todos, visa preparar as pessoas para os projectos actuais ou futuros em que estão inseridas.

---

<sup>137</sup> No *manual de acolhimento* é referido que “os comportamentos e as práticas desejadas para os seus colaboradores pautam-se pelos seguintes deveres que são objecto de acordo escrito por parte do trabalhador: ética, responsabilidade, profissionalismo, integridade, equidade, confidencialidade, lealdade e trabalho em equipa, zelo, ponderação, qualidade, ambiente, higiene, segurança e saúde, e supervisão”.

<sup>138</sup> Organizado pela PricewaterhouseCoopers e pela AESE

<sup>139</sup> Organizado pela Deloitte e pela AESE

<sup>140</sup> Exemplos de actividades promovidas pelas Associações em 2008: Provas de pesca desportiva, Marchas de Montanhismo (Rota dos Romeiros, Moinhos, Entrudo E Tradição, Cantos e Encantos de Manhouce - S.Pedro Do Sul, Encontro Transfronteiriço- Montalegre, Rota Do Tungsténio – Arouca, Trilho Das Garças - Paredes De Coura, Rafting no Rio Paiva, Torneio de Ténis de Mesa, Visitas à descoberta do património (Guimarães, Coimbra, Braga, Almeida, Santo Tirso, Vila do Conde, Tarouca, Compostela, Resende, Caminha, Valença, Chaves, Tomar, Santarém, Aveiro, Batalha,Alcobaça), Campo de Férias, Bolsas e Prémios de Estudo, Biblioteca e Videoteca, Diversos acordos de redução do custo dos bilhetes em espectáculos.

*A Efacec em particular, promove essa formação de uma forma genérica e muitas vezes não quer dizer que aquela pessoa naquele momento tenha uma obra em que necessite do Inglês, mas, sim, para criar essa capacidade na pessoa para ela depois no futuro possa trabalhar num ambiente em que o Inglês seja a língua mãe. Hoje em dia, a própria Efacec adoptou o Inglês como a sua primeira língua numa perspectiva de funcionamento internacional. Portanto, quando há reuniões com as equipas internacionais etc, fala-se Inglês. É uma forma de podermos estar todos sintonizados. DEFA02*

O projecto visa igualmente o envolvimento dos trabalhadores internacionais (no final de 2008 já cerca de 1000 e pertencentes a quinze nacionalidades), nos aspectos estratégicos e operacionais dos negócios da empresa, sobretudo em situações em que simultaneamente estejam presentes trabalhadores de nacionalidades diferentes e com diferentes línguas maternas (por exemplo reuniões de trabalho). Nesse sentido, em 2008 decorreu um trabalho de transição da língua oficial de Português para Inglês, o que decorreria até final de 2009. Do ponto de vista da empresa, um entrevistado da área da formação, centra a importância no facto de o Inglês ter passado a ser a língua oficial do grupo:

*É um ponto fulcral é conseguirmos dotar todas as pessoas de competências profissionais mas também pessoais para fazer face a uma estratégia de internacionalização. Somos confrontados com trabalho e tarefas muito novas e por vezes não estamos predispostos a isso. Uma mudança cultural principalmente virada para os Estados Unidos é algo que nos confronta muito. Uma política do presidente em que vamos passar a ter uma língua oficial que é inglesa. FEFA03*

A perspectiva dos participantes na formação de Inglês reconhece a sua importância para o seu desenvolvimento pessoal e profissional:

*Sim, o objectivo da formação obviamente que é fornecer-nos mais-valias técnicas. Será o primeiro objectivo. Mas claro que como pessoa, transmite-me uma segurança diferente daquela que eu tinha. Enquanto pessoa acaba por ser assim também. E eu penso que é esse o objectivo da formação também. Não só dar essa ferramenta técnica ao funcionário mas poder usufruí-la no dia-a-dia. Com repercussões a nível pessoal, obviamente. PEFA07*

*É lógico, o curso de Inglês, o marketing não comercial, abre-nos outras perspectivas que a gente não acompanhava, não é? Não sabia sequer por onde é que havia de começar ou o que é que chamavam àquilo, enfim, uma série de coisas. Mas é lógico que dá sempre também para a parte particular. PEFA0*

Ao nível do que designámos desenvolvimento social dos trabalhadores, incluem-se as situações, actividades ou eventos que contribuem para manter e desenvolver as relações da empresa com os seus trabalhadores. Nesta empresa, a dimensão do desenvolvimento social das pessoas surge através do apoio às iniciativas, dos trabalhadores como:

- Compatibilização da vida pessoal e profissional
- Acções de desenvolvimento de competências individuais e profissionais
- Apoio ao estudo

A compatibilização entre vida profissional e familiar surge descrita nos relatórios de sustentabilidade onde se refere que *a empresa visa obter uma melhoria no equilíbrio trabalho –*

*vida dos trabalhadores*. Conforme já referido, parte deste objectivo é conseguido com o apoio das associações de trabalhadores que para o efeito realizam um elevado número de actividades culturais, desportivas, recreativas e outras acções de carácter social.

O apoio a planos de *desenvolvimento de competências* individuais e profissionais, surge através do projecto de mudança cultural *colombo*, em que, por via da fase de crescimento em que a empresa se encontra, implica o desenvolvimento de padrões culturais que sustentem e alavanquem esse crescimento e que contribuam para o envolvimento dos trabalhadores da empresa. Por outro lado, a crescente presença da empresa no mundo “terá repercussões cada vez mais fortes na cultura da empresa” (*relatório de sustentabilidade 2008*). Para fazer face a estes desafios, a empresa promove formação nas suas mais variadas áreas e contextos. Existe como que uma “dimensão humana das mudanças”, que, tal como referia Soyer (2003, p.22), não pode ser ignorada. A própria participação em acções de formação, se acordo com um participante, contribui para o seu desenvolvimento mais amplo;

*O simples facto de haver comunicação com outras pessoas, a troca de ideias, e quando se fala em troca de ideias não é só a título profissional. Acho que é sempre uma mais-valia e uma abrangência não só no aspecto profissional. Eu considero que sim. Não podemos pensar que as formações serão estritamente profissionais.* PEFA06

No âmbito do desenvolvimento das competências individuais e profissionais dos trabalhadores, é de salientar, por exemplo, a sua participação, como voluntários, no programa da *Junior Achievement Portugal*<sup>141</sup>. A empresa promove a participação interna dos trabalhadores como voluntários neste programa que pressupõe a ajuda a crianças do 9º e 10º ano no seu primeiro contacto com conceitos associados ao trabalho (ética, valores, economia família, empreendedorismo, cidadania, carreira). Para estas sessões, o trabalhador voluntário prepara um guia em que detalha a sua vida, nomeadamente, em termos de planeamento e partilha-o com os mais jovens. Trata-se de práticas que, combatem a exclusão e contribuem para a diversidade cultural, ao mesmo tempo que preparam para o trabalho, estimulam a iniciativa, a inovação, a polivalência, ou a interdisciplinaridade.

O apoio nos estudos dos trabalhadores é uma realidade, tal como se mostra no Quadro 48. A empresa apoia a designada *formação de executivos* e, os *planos de desenvolvimento individual*. Nestes últimos, enquadra-se o apoio a doutoramentos, mestrados, pós-graduações e MBA's. A formação de executivos engloba cursos, conferências e alguma formação pós-graduada. Neste Quadro é possível identificar os cursos que são apoiados pela empresa. De

---

<sup>141</sup> Esta associação integra-se na Associação Junior Achievement –Young Enterprise Europe (JA-YE), o centro de operações regional europeu da associação internacional Junior Achievement Worldwide, a maior organização mundial sem fins lucrativos dedicada à formação de jovens nas áreas do trabalho.



salientar que do valor total, o apoio recai em quase todos em apoios de 75% e, noutros é de 50% do custo. Conforme foi referido aquando do desenvolvimento teórico, um crescente número de estudos sugere que as empresas fornecem aos seus trabalhadores uma quantidade considerável de formação geral e também a pagam. Esta empresa é disso um exemplo.

**Quadro 48:** Apoio à “formação executiva”

Cursos	Entidade	2006-2007		2007-2008	
		Quant.	Custo (Eur)	Quant.	Custo (Eur)
Programa Avançado para Executivos	UCP	2	15600	3	23400
Advanced Management Program	IESE	1	29000	–	–
Pós-Graduação em Gestão para Juristas	UCP	1	4300	–	–
Program for Management Development	IESE	2	58000	3	87000
Alternativas de Financiación en Momentos Clave	IESE	–	–	1	2700
Developing Microgeneration and Microgrid	INESC	–	–	1	0
Implementing Strategy	Wharton	1	5846	–	–
Strategic Alliances	Wharton	–	–	1	4187
UITP Light Rail Conference	UITP	–	–	2	1150
Gestão Estratégica e Criação de Valor	FCEE	1	2000	–	–
Balanced Scorecard European Summit	Palladium	1	3260	–	–
PG - Engenharia e Soldadura	ISQ	–	–	1	4235
PG - Gestão de Energia	ISQ	1	2300	1	2300
PG - Lean Management	IPP	1	1875	1	1875
Gestão em Energias Renováveis	UCP	2	5000	–	–
Mestrado em eng <sup>a</sup> do Ambiente	FEUP	–	–	1	2500
Mestrado em eng <sup>a</sup> Informática	FEUP	1	3600	–	–
Lic em C. da Comunicação	ISMAI	1	3135	–	3135
PG em Gestão empresarial	ISCTE	1	5800	–	–
Mestrado em G. de Operações	UL	1	3800	–	–
PhD em Middleware em Tempo	FCUP	1	0	1	0
Cursos Gestão de Compras	EGP	–	–	1	0
Mestrado em Marketing	FEP	1	5000	–	–
Formação Avançada na Ferrovia	CSF	–	–	4	1600
Communication Training for Intern. Business	CANNING			1	0
Developing a New Generation of Leaders	IIR			1	1998
Conferência China Sourcing	BME			1	790
Mestrado em G. Estratégica Industrial	ISEG	–	–	1	5000
<b>TOTAL</b>		<b>19</b>	<b>148516</b>	<b>25</b>	<b>141870</b>

Fonte: Relatório Mensal de Formação (Acumulado a 31/12/07 e 31/12/08)

### 3.2.5.5. Os destinatários

Conforme anteriormente referido, se o objectivo é compreender a equidade no acesso à formação, importa considerar a distribuição da formação ou o acesso à formação por cada um dos grupos profissionais que perfazem o total de trabalhadores da empresa. Tal pode apurar-se tendo em conta o número de participantes ou o número de horas em formação. Conforme já referimos, uma maior taxa de cobertura num dado grupo, tanto pode significar que, nesse grupo, houve mais trabalhadores que tiveram acesso à formação, como pode significar que aos mesmos trabalhadores foi possibilitada uma maior frequência em formação. O despiste desta situação só é possível, considerando a identificação de cada participante em formação, nesta empresa, não disponível.

No Quadro 49, observe-se a taxa de cobertura nas 3 empresas do grupo com maior número de trabalhadores e que contribuem com 68% dos trabalhadores (do total das 8 empresas que estamos a considerar)<sup>142</sup>. A taxa de cobertura é sempre superior a 100%<sup>143</sup> significando, desde logo, que todos os grupos profissionais terão tido, em média, pelo menos uma participação em formação. Observando as cores no quadro, os grupos privilegiados no acesso à formação (os que registam uma maior taxa de cobertura) nem sempre são os que detêm maior número de participantes, e nem sempre são os que se relacionam directamente com o âmbito de actuação de cada uma das empresas<sup>144</sup>.

Na primeira empresa do quadro, o grupo dos Quadros Médios é aquele onde se inserem os engenheiros e técnicos qualificados que são o cerne da produção e âmbito de actuação da empresa. Nesta, este grupo é o que detém maior número de trabalhadores, maior número de participantes e maior frequência no acesso à formação (cada trabalhador, 2,54 vezes, em média).

---

<sup>142</sup> Foram usadas 3 empresas apenas para facilitar a leitura dos dados, uma vez que se se usassem as 8 empresas, o quadro seria muito maior.

<sup>143</sup> O que sugere 2 cenários possíveis: ou todos terão participado mais do que 1 vez em formação, ou os mesmos trabalhadores terão tido várias oportunidades de formação.

<sup>144</sup> No caso da Efacec Engenharia o ramo da empresa é o de prestação de serviços de engenharia, o grupo profissional mais numeroso é o dos Quadros Médios (quase totalmente formado por engenheiros) e o grupo prioritário, com maior cobertura é também esse. No caso da Efacec Energia, uma empresa de produção, os Operários são o grupo mais numeroso o grupo dos Quadros Médios é o que detém maior cobertura. Na Efacec Sistemas de Electrónica, uma empresa de produção, onde também existem mais operários mas são os Quadros Superiores que surgem com maior cobertura (devido ao facto de terem frequentado várias acções no exterior).

**Quadro 49:** Taxa de cobertura da formação por grupos profissionais, Efacec

Empresa	Negócio	Grupos Profissionais	2008		Taxa Cobertura
			Nº Trabalhadores	Participantes	
Efacec Engenharia, SA	Engenharia e Técnicas Afins	Dirigentes e Quadros superiores	91	217	238%
		Quadros Médios	193	491	254%
		Profissionais Qualificados	147	326	222%
		Profissionais não qualificados	0	0	0%
		<b>Total</b>	<b>431</b>	<b>1079</b>	<b>---</b>
Efacec Energia, SA	Fabricos geradores e Transformadores	Dirigentes e Quadros superiores	96	211	220%
		Quadros Médios	203	475	234%
		Profissionais Qualificados	671	1293	193%
		Profissionais não qualificados	5	45	900%
		<b>Total</b>	<b>975</b>	<b>2024</b>	<b>---</b>
Efacec Sistemas de Electrónica, SA	Fabrico de componentes electrónicos	Dirigentes e Quadros superiores	52	202	388%
		Quadros Médios	158	538	341%
		Profissionais Qualificados	169	365	216%
		Profissionais não qualificados	3	49	1633%
		<b>Total</b>	<b>382</b>	<b>1154</b>	<b>---</b>

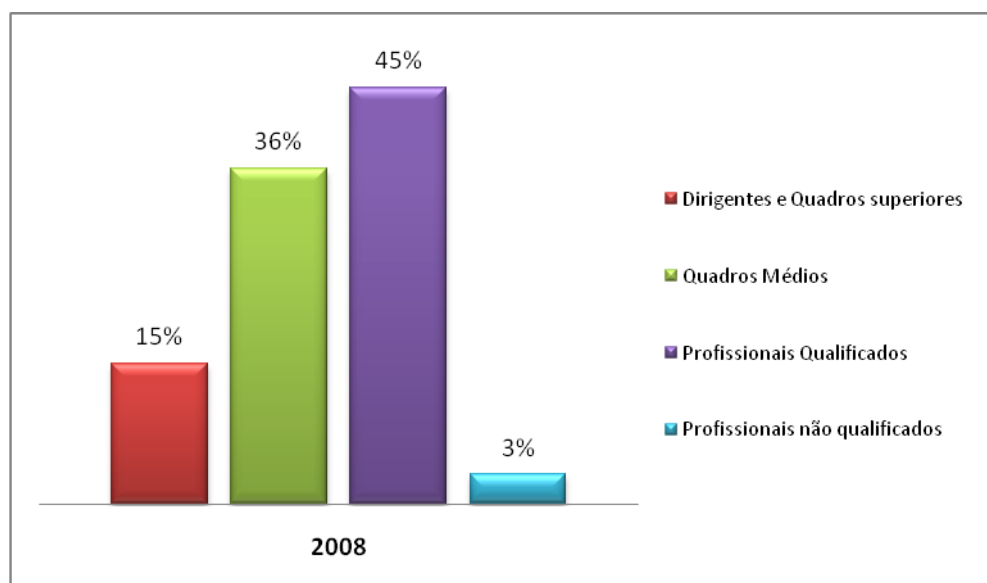
Fonte: Balanços Sociais

Nas outras duas empresas, a tendência inverte-se, numa discriminação positiva para o grupo dos Profissionais Não Qualificados que sendo o grupo mais reduzido de trabalhadores, é o que detém taxas de cobertura mais elevadas. No entanto, pelo facto de este grupo profissional deter um número tão reduzido de trabalhadores, a análise deve recair nos grupos mais numerosos, o dos Profissionais Qualificados, onde se situam os trabalhadores da Produção, e Quadros Médios. Considerando a segunda empresa, a maior taxa de cobertura, depois do grupo dos trabalhadores da produção, situa-se nos Quadros Médios, seguida dos Dirigentes e só depois os Profissionais Qualificados. Na terceira empresa, a maior taxa de cobertura, depois do grupo dos trabalhadores da produção, situa-se nos Dirigentes, seguida dos Quadros Médios, e só depois os Profissionais Qualificados.

Efectuada esta análise, observem-se agora os participantes em formação, por grupo profissional e tendo em consideração os dados constantes nos balanços sociais das 8 empresas analisadas (Gráfico 25): obtém-se uma outra leitura. O maior número de participantes em acções de formação recai nos Profissionais Qualificados (com 45% de participantes), mas este é também

o grupo que inclui a maior parte dos trabalhadores (54%) da produção/ Operários e os Técnicos. O segundo grupo com maior número de participantes em acções de formação (também o segundo grupo mais representativo de trabalhadores com 29%) é o dos Quadros Médios (na sua quase totalidade, engenheiros), com 36% de participantes. O grupo dos Dirigentes e Quadros Superiores (12% de trabalhadores) representava 15% de participantes em acções de formação. Por último, o grupo dos Profissionais Não Qualificados, onde, na sua maioria se inserem também Operários, em 2008, representava 5% dos trabalhadores e 3% de participações em acções de formação.

**Gráfico 25:** Participantes no total de acções



Fonte: Balanços Sociais de 2008

Apesar de, neste gráfico, numa primeira análise, a lógica que se regista é a de o número de participantes em formação ser maior na mesma medida em que é mais representativo o número de trabalhadores nos diferentes grupos, tal não significa que se verifique uma total equidade no acesso à formação. Analisando a taxa de cobertura, verifica-se que os Quadros Médios e os Dirigentes são os grupos que detêm uma ligeira maior oportunidade de acesso à formação.

Considerando agora o total de horas de formação por grupo profissional (Quadro 50), nas 8 empresas com Balanço Social, o cenário é também outro e, em 2008, o grupo dos Quadros Médios é o que detém maior número de horas de formação. Em 2007, é o grupo dos Dirigentes o que detém maior número de horas de formação. Estes dois grupos não eram os que detinham maior número de participantes mas são aqueles em cujas acções que participam têm uma duração mais longa. Embora a duração dos cursos dependa da sua natureza e temáticas, este poderá ser outro factor para introduzir aquando da discussão sobre a equidade da formação.

**Quadro 50:** Distribuição das horas de formação por grupo profissional

Duração das acções	Nº total de horas 2007	%	Nº total de horas 2008	%
Dirigentes e Quadros Superiores	16.349	57%	7.250	23%
Quadros Médios	6.718	23%	13.293	42%
Profissionais Qualificados	5.552	19%	9.969	32%
Profissionais não qualificados	120	0%	890	3%
<b>Total</b>	<b>28.739</b>	<b>100%</b>	<b>31.402</b>	<b>100%</b>

Fonte: Balanços Sociais

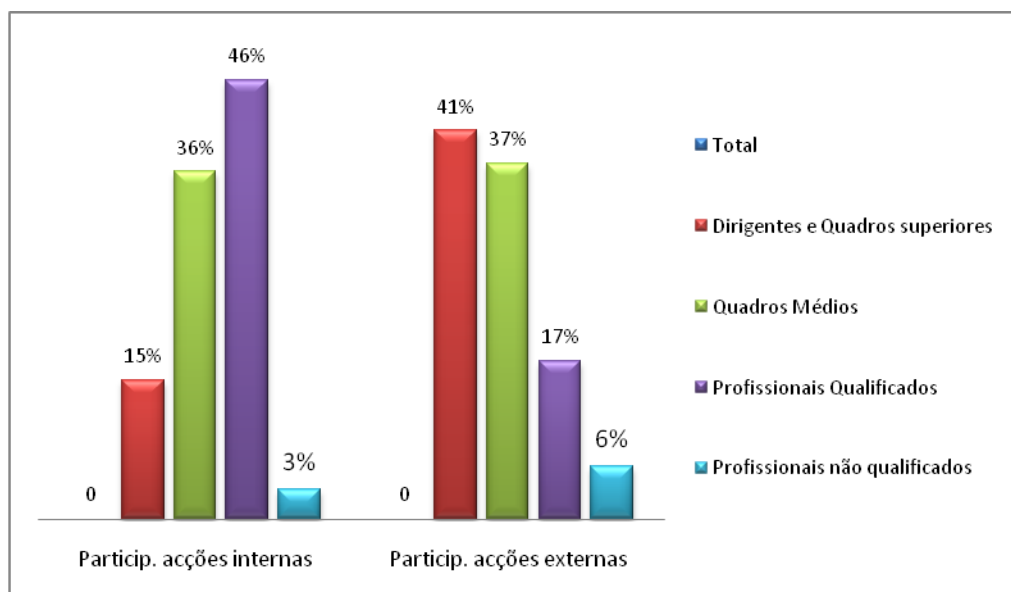
Um outro indicador para a equidade no acesso à formação será o acesso dos participantes às acções internas e externas. Para tal, há que considerar dois níveis de análise: os grupos profissionais que frequentam umas e outras e a relação proporcional que existe no acesso de cada grupo considerando o número de trabalhadores do mesmo; e a duração das acções de cada grupo de profissionais. Esta é a análise que deve fazer-se, não obstante, as acções internas serem as que totalizam maior número de participantes<sup>145</sup>, o que remete para as opções da empresa em matéria de recurso a formadores internos ou externos (Gráfico 26).

Assim, em 2008, e considerando os participantes nas acções de formação externas, os grupos privilegiados são Dirigentes e Quadros Superiores e os Quadros Médios<sup>146</sup> que frequentam a formação de executivos e a formação pós-graduada. No entanto, é de notar que os participantes em formação externa somam apenas 3% do total de participantes em acções de formação. Por este facto, a análise deve centrar-se nos 97% de participantes das acções internas. Neste caso, são os Profissionais Qualificados e os Quadros Médios que detêm a maior participação, verificando-se a mesma relação de proporção com o número de trabalhadores de cada uma destas categorias.

<sup>145</sup> Em 2007 representavam 92.% e em 2008, 97% dos participantes do total das acções realizadas.

<sup>146</sup> Em Quadros Médios estão incluídos os engenheiros com ou sem funções de coordenação, com habilitações académicas de nível superior (Bacharelato, Licenciatura, Mestrado ou Doutoramento) e que não exercem funções de Direcção.

**Gráfico 26:** Participantes em acções internas e externas em 2008



Fonte: Balanços Sociais de 2008

Quanto à duração das acções internas e externas (Quadro 51), em que participaram, verifica-se, em 2008, que 43% do total de horas das acções internas foi para os Quadros Médios, seguida de 38% para os Profissionais Qualificados. Conforme já tínhamos concluído, em 2007, o maior número de horas coube aos Dirigentes com 51% do total de horas das acções internas. A distribuição das horas das acções externas é muito reduzida mas elas cabem principalmente ao grupo dos Dirigentes, com 75% das horas em 2007 e, 50% em 2008.

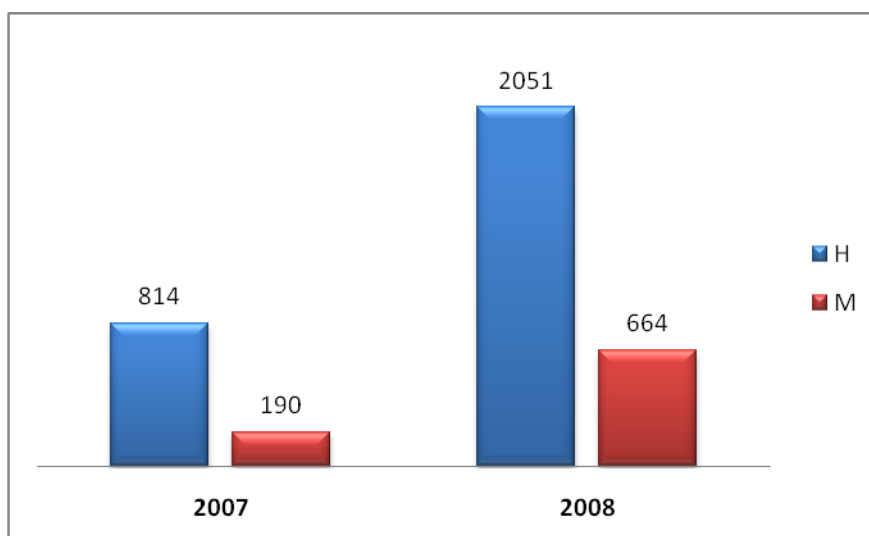
**Quadro 51:** Duração em número de horas das acções internas e externas

Duração das acções	2007		2008	
	Nº de horas/ acções internas	Nº de horas/ acções externas	Nº de horas/ acções internas	Nº de horas/ acções externas
Dirigentes e Quadros Superiores	10.925	5.424	4.037	3.213
Quadros Médios	5.052	1.666	10.639	2.654
Profissionais Qualificados	5.415	137	9.542	427
Profissionais não qualificados	120	0	770	120
<b>Total</b>	<b>21.512</b>	<b>7.227</b>	<b>24.988</b>	<b>6.414</b>

Fonte: Balanços Sociais

O factor género constitui, conforme referido, outro indicador do acesso equitativo à formação. Para tal, considere-se o número de horas não trabalhadas por motivo de formação profissional, dado este, fornecido no Balanço Social onde é possível comparar os participantes por género. Da análise do Gráfico 27, é possível verificar que o número de horas não trabalhadas pelo motivo de formação é, em termos relativos, sempre superior para os homens, o que é “natural” tendo em conta que nestas empresas o número de homens é muito superior ao número de mulheres. Em 2007 o grupo das 8 empresas analisadas detinha 2076 trabalhadores dos quais 88% eram homens e em 2008, as mesmas empresas empregavam 2612 trabalhadores e 89% dos quais eram homens. Nos dados aqui apresentados, em 2007, 81% das horas de formação não trabalhadas foram-no pelos homens e em 2008, esse valor foi de 76%, o que significa que, tendo em conta a proporção entre mulheres e homens trabalhadores, as mulheres terão participado mais em formação do que os homens. Méhaut (2009) refere que as desigualdades de género são menos fortes, tendo as mulheres, em média, as mesmas oportunidades dos homens (p. 167).

**Gráfico 27:** Horas não trabalhadas por Formação, Efacec



Fonte: Balanços Sociais

### **3.2.5.6. Os recursos humanos afectos à formação e desenvolvimento**

Decorrendo do facto de se assistir na empresa a lógicas de formação formais e informais donde decorrem as situações que integram a formação nas situações da produção e a sua descentralização nas funções operacionais realizadas principalmente com a hierarquia intermediária, assiste-se a uma *recomposição da função formação* na empresa (Barbier et al., 1996). A formação e o desenvolvimento dos trabalhadores são actividades que não só se

encontram dispersas por várias áreas da empresa, como também ocorrem em variados contextos que não se confinam aos contextos formais de sala.

A área de *Desenvolvimento Corporativo* que assina o *manual de acolhimento*, faz parte dos *Serviços Partilhados* do grupo e integra as áreas de Gestão de Recursos Humanos, de Inovação e Qualidade, do Ambiente, da Segurança e Saúde no trabalho e da Comunicação Corporativa. Por outro lado, a área de *Desenvolvimento e Formação* (da empresa *Efacec Sistemas de Gestão SA*), é um recurso centralizado mas igualmente partilhado que se encarrega de lançar a oferta formativa e os projectos de formação financiada dirigidos aos trabalhadores de todas as empresas do grupo.

A *Gestão Estratégica dos Recursos Humanos* é uma estrutura próxima das unidades de negócio, nomeadamente através das reuniões regulares que mantêm ou do próprio momento de avaliação anual de desempenho de onde são emanados os pedidos de formação. As duas estruturas se encarregam de organizar os cursos e acções estruturados e que fazem parte do que no âmbito deste estudo designamos de formação formal.

No entanto, para além destas, existem outras áreas com profissionais afectos às acções de promoção do desenvolvimento dos trabalhadores numa perspectiva mais ampla e/ ou menos formal. É o caso da área da *Inovação, Qualidade e Sustentabilidade* que concorre, igualmente, para o desenvolvimento dos trabalhadores, não directamente com cursos que têm um fim em si mesmo, mas através de situações que possuem um carácter formativo ou acções que se enquadram no seio dos projectos corporativos.

*Na altura destes projectos, o departamento de formação não tinha a estrutura que tem hoje, os projectos eram feitos directamente com as unidades. DEFA08*

*Quando me pergunta se eles nos dão um apoio mais administrativo, visto assim, é. Mas também tem o outro lado, há da parte deles uma preocupação não só de trazer novas formações, novas matérias, dentro das necessidades identificadas e depois virem aqui dizer-nos. DEFA08*

Os projectos de geração de ideias através do desenvolvimento contínuo de *workshops*, eventos, programas de ideias, ligações aos Centros de Conhecimento, são exemplos de actividades que concorrem para a formação e desenvolvimento dos trabalhadores. A actuação da área da Inovação passa também pela intervenção directa nas empresas do grupo através das práticas de inovação e, explicitamente, de partilha de conhecimento. Os trabalhadores são estimulados a partilhar informação, a dar sugestões e novas ideias, no sítio dedicado à inovação, dentro da *Intranet* do grupo.



No caso destes projectos corporativos, eles podem ser dinamizados tanto pela área da Inovação como pela GERH, em alguns casos apoiados por empresas externas de consultadoria, e também por facilitadores internos, que são trabalhadores de várias áreas que têm o papel de dinamizar as sessões de trabalho em grupo e no seio das equipas.

No âmbito deste estudo, e nos recursos envolvidos, podem ainda incluir-se as chefias que nas várias unidades de negócio dos vários pólos da empresa, desenvolvem iniciativas de formação e de desenvolvimento dos trabalhadores que se enquadram no âmbito de projectos ou necessidades específicas. É o caso do trabalho inerente aos projectos de engenharia onde promovem reuniões sistemáticas em prol de cada projecto. Embora não considerada de formação, esta prática faz parte do quotidiano de trabalho e corresponde ao desenvolvimento de *grupos de trabalho e de formação* (Barbier et al., 1996) na medida em que visa melhorar a produção, as competências mobilizadas para a produção e o seu fim é a melhoria da eficácia colectiva (p.63). Esta prática sugere que a formação está *imersa nos processos de trabalho* (Canário, 1999), o que revela tratar-se de uma “formação estratégica com vista à resolução de problemas” (Bernardes, 2008).

### **3.2.6. A execução da formação**

A Execução Física e Financeira visam disponibilizar os principais indicadores da execução acumulada desde o início do ano. Estes dados permitem o confronto da execução acumulada até ao final desse ano com os objectivos a atingir até ao final do ano, traduzidos nas metas determinadas pela empresa. A informação encontra-se organizada pelos principais indicadores (nº de acções, volume, tipo de formação), e pelas intervenções que não estavam definidas em Plano de Formação. Com o objectivo de facilitar o acompanhamento da actividade e destes indicadores, apresenta-se uma comparação temporal da execução física e financeira global.

Quando no presente relatório foi apresentada a oferta de formação da empresa, foi referido o GDD como um instrumento central onde chefias e trabalhadores em geral escolhem os cursos a realizar. É na sequência dessa escolha que o departamento de formação elabora o plano de formação, internamente designado “Mapa de Formação”. A partir da informação contida neste documento, foi possível analisar as horas de formação que se previam, tendo em conta quer a carga horária de cada curso, quer o número de acções a realizar.

Relativamente à execução física, os dados utilizados provêm quer do Balanço Social, quer do *relatório mensal de formação* e também do *relatório de sustentabilidade* onde existem

dados quanto ao número de horas e de participantes. Assim, mais do que uma referência ao número de horas de formação realizada, o número de cursos e de participantes e o número médio de horas de formação por trabalhador, ou o número de acções internas e externas, ter-se-á em conta o volume de horas<sup>147</sup> de formação. Este dado permite obter uma informação mais completa e real o que só é possível quando se dispõe do número de participantes em cada acção.

Na execução física aqui considerada inclui-se a formação realizada em contextos de sala e também em outros contextos, como no posto de trabalho. No entanto, outras acções há que não são aqui consideradas dado que, conforme referido anteriormente, os dados da execução que a empresa considera não contemplam toda a formação efectivamente realizada. Não contemplam uma parte da formação realizada em contexto de trabalho, como é o caso dos trabalhadores que cumprem o seu processo de integração com formação no posto de trabalho e com visitas ao nível do grupo de empresas, com as chefias e outros colegas, a que anteriormente aludimos.

Se retomarmos as acções contempladas no plano de formação que iniciava em Abril de 2008 e terminava em Dezembro de 2009, observa-se que do total das acções previstas, a maior parte seriam acções da área de Informática, ao que se seguiam as de formação Técnica e Novas Tecnologias, depois as de Línguas estrangeiras e por fim, as de Comportamento Humano. Atendendo, então, aos dados que a empresa considera, o quadro 52 ilustra as horas de formação realizada pelas várias áreas de formação e não se confirmam as áreas que tinham sido previstas como prioritárias no Plano. Em 2008 foram as acções da área da Qualidade, Ambiente, Higiene e Segurança<sup>148</sup> e da área de Técnicas e Novas Tecnologias, aquelas onde se registou um maior volume de horas de formação. Em 2007 as prioridades recaíam sobre os cursos das áreas de Técnicas e Novas Tecnologias, Informática e de Línguas.

---

<sup>147</sup>Somatório das horas a frequentar/frequentadas por acção, por todos os formandos.

<sup>148</sup> Neste ano, no pólo da Arroiteia, foram desenvolvidas varias acções de formação ambiental, incluindo formação em sala e formação nas áreas de trabalho. A formação em sala abordou vários temas, nomeadamente, Água e Efluentes Líquidos, Ar/ Emissões Gasosas, Substâncias Perigosas, Resíduos, Levantamento Ambiental, e Sensibilização geral de Colaboradores para os principais problemas ambientais e Actuação para um melhor desempenho ambiental. A formação nas áreas de trabalho centralizou-se em temas como a Separação de Resíduos nos postos de trabalho, instruções de Segurança e Ambiente quanto a produtos químicos e instrução ambiental em situação de emergência (derrame de substâncias perigosas).

No pólo da Maia efectuaram-se Sensibilizações (todos os Colaboradores), Gestão de Riscos e Impactes Ambientais e ainda diversas acções mais específicas decorrentes das actividades próprias da Efacec.

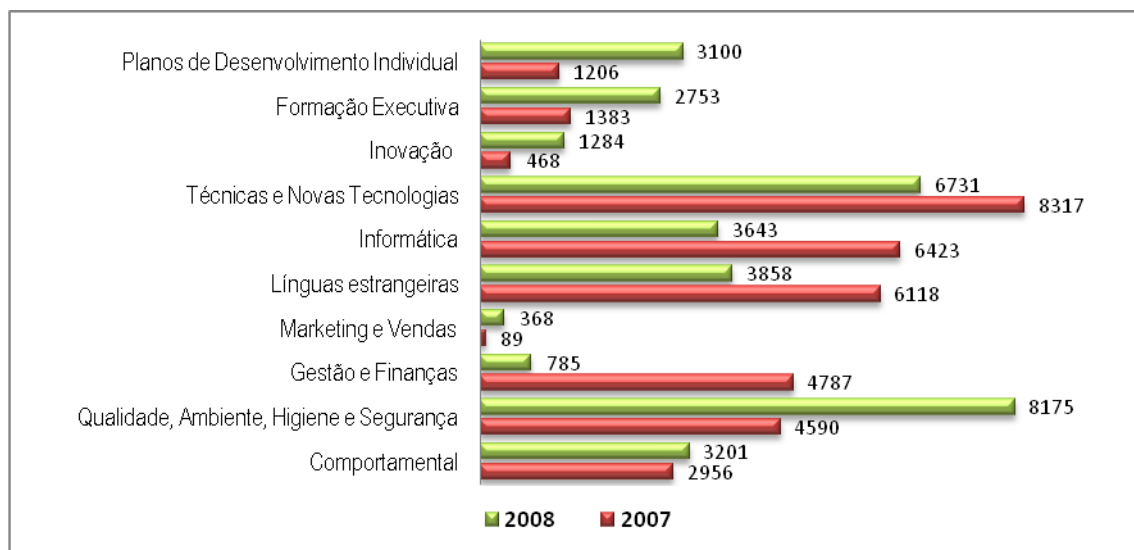
**Quadro 52:** Volume de formação realizada por Área de formação

Áreas de Formação	2007		2008	
	Horas	%	Horas	%
Comportamental	2956	8,1%	3201	9,4%
Qualidade, Ambiente, Higiene e Segurança	4590	12,6%	8175	24,1%
Gestão e Finanças	4787	13,2%	785	2,3%
Marketing e Vendas	89	0,2%	368	1,1%
Línguas estrangeiras	6118	16,8%	3858	11,4%
Informática	6423	17,7%	3643	10,7%
Técnicas e Novas Tecnologias	8317	22,9%	6731	19,9%
Inovação	468	1,3%	1284	3,8%
<b>TOTAL</b>	<b>33748</b>	<b>92,9%</b>	<b>28044</b>	<b>82,7%</b>
Formação Executiva	1383	3,8%	2753	8,1%
Planos de Desenvolvimento Individual	1206	3,3%	3100	9,1%
<b>TOTAL</b>	<b>36337</b>	<b>100%</b>	<b>33898</b>	<b>100%</b>

Fonte: Relatório Mensal de Formação (Dados de 31/12/07 e 31/12/08)

O Gráfico 28 facilita a leitura dos números do quadro anterior.

**Gráfico 28:** Nº de horas de formação realizada



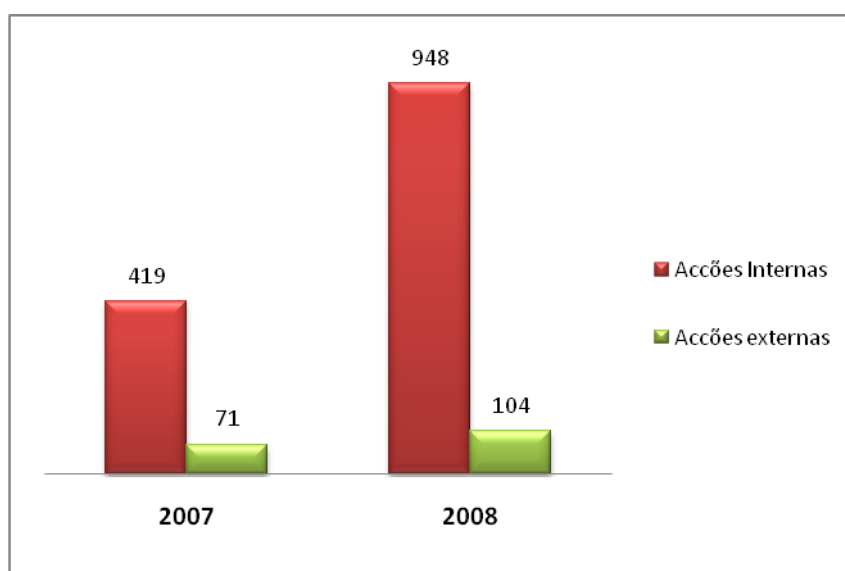
Fonte: Relatório Mensal de Formação (Dados de 31/12/07 e 31/12/08)

Também o estabelecimento de uma comparação entre o número de acções realizadas e as acções que estavam previstas, não é, linear nem plausível. Em 2008 realizaram-se 1052 acções e o plano de formação 2008-2009 previa a realização de um total de 252 acções. No entanto, como já referido, o plano de formação não contemplava nem a formação executiva nem

os planos individuais de formação que surgem contabilizados no Relatório Mensal de Formação que é o documento que suporta a informação constante nos balanços sociais (e que em 2008 representavam cerca de 17% das horas de formação realizada).

O plano de formação é, assim, um documento que contém apenas uma previsão dos cursos e acções a realizar, de forma parcial. No decurso do ano, existem acções pontuais que se realizam e decorre a formação dos executivos e os planos individuais, que à partida não foram contemplados neste documento. O Gráfico 29 apresenta o total de acções realizadas em 2007 e em 2008. As acções internas, como já se referiu, foram sempre em número muito superior às acções externas (90% em 2008 e 85% em 2007).

**Gráfico 29:** Nº total de acções internas e externas, Efacec



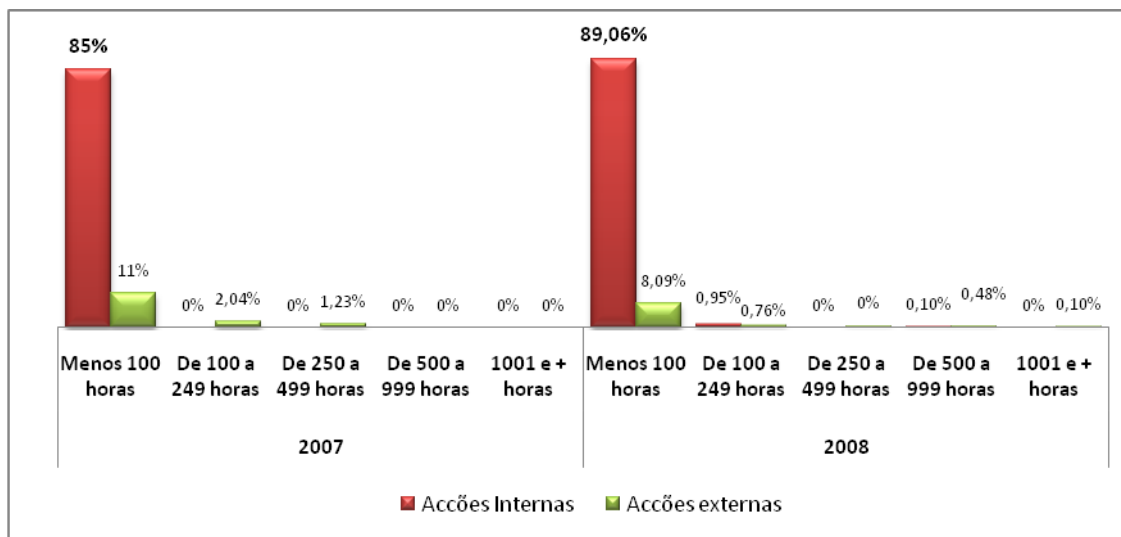
Fonte: Balanço Social (2007 e 2008)

Para uma análise mais detalhada, retomemos o quadro que foi apresentado no ponto relativo aos Destinatários, com a distribuição de horas pelas acções realizadas internamente e externamente. Do total de 28.739 horas de formação em 2007 e 31.402 horas em 2008, verifica-se que é para os Dirigentes e Quadros Superiores que as acções externas têm maior carga horária, devido aos *planos individuais de desenvolvimento* que incluem a formação pós-graduada. No entanto, é apenas no número de horas de acções externas que este grupo profissional é beneficiado. Em 2008 tende a existir um maior equilíbrio na distribuição de horas pelas diferentes acções e no acesso pelos diferentes grupos profissionais.

Quanto à duração das acções, no capítulo dedicado à Oferta de Formação, previa-se que a maior parte dos cursos em termos de média e de moda rondava as 30 horas de formação. De

acordo com a informação constante nos balanços sociais, nos dois anos analisados e para a quase totalidade da formação realizada, as acções têm uma duração que se situa abaixo das 100 horas (Gráfico 30). As excepções, como referido, são para o curso de formação de formadores e para os planos de formação individual e algumas acções de formação de executivos realizadas externamente.

**Gráfico 30:** Evolução do nº de acções por escalões de duração



Fonte: Balanços Sociais

Relativamente ao indicador *horas de formação por trabalhador*, hoje tido em conta pela legislação em vigor, em 2008, verifica-se que o rácio foi de 11 horas e em 2007 foi de 13 horas por trabalhador ao serviço da empresa (Quadro 53).

**Quadro 53:** Nº de horas de formação/ trabalhador<sup>149</sup>

Dados Trabalhadores	2007	2008
	N	N
Nº Trabalhadores em 31/12	2795	3106
Nº horas de formação/ trabalhador	13	11

Fonte: Relatório Mensal de Formação (Dados de 31/12/07 e 31/12/08)

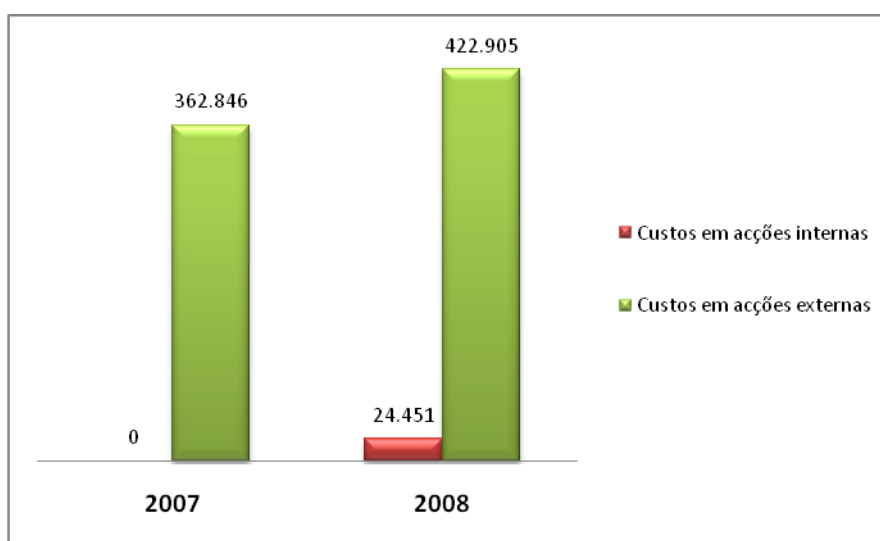
Os últimos anos têm sido de uma forte expansão para o grupo o que muitas vezes, condiciona a própria participação das pessoas em formação, ou porque se encontram no estrangeiro, ou porque por via de um elevado número de projectos, não é possível retirar as pessoas do trabalho para participarem em formação. Como referia um dos directores de áreas da

<sup>149</sup>O número de horas de formação/ trabalhador foi calculado a partir do total de horas anual (Quadro "Formação Realizada por Área de Formação) dividido pelo nº total de trabalhadores do mesmo ano.

empresa nos últimos anos temos tido uma sobrecarga muito grande (DEFA04). A expatriação de Quadros, sobretudo, mas também de encarregados ou chefes de equipa, tem sido uma constante.

Nas 8 empresas consideradas, pela análise do Balanço Social, e para um total de 2076 trabalhadores, em 2007, os totais de custos de formação externa ascenderam a 362.846 Euros. Neste ano, a empresa não considerou e não reportou nos Balanço Sociais os custos da formação interna. No ano de 2008, 447.356 Euros para os 2612 trabalhadores (Gráfico 31). Em 2008 os custos com as acções internas representaram 5% e com as acções externas, 95% dos custos totais de formação. Quanto aos custos com as acções internas, nos Balanços Sociais, esses custos apenas são considerados em algumas das empresas do grupo.

**Gráfico 31:** Custos de formação



Fonte: Balanços Sociais

Relativamente aos custos anuais de formação, em 2007, a empresa gastou 175 Euros e em 2008 gastou 171 Euros em média, na formação de cada trabalhador. Na empresa, parte da formação recorre a financiamento público. Estes custos não estão assinalados no Balanço Social de nenhuma das empresas. Em 2007 e 2008, a percentagem de formação que é financiada pelos fundos comunitários, situa-se entre os 25% e os 30%. A empresa recorre aos projectos de formação co-financiada sempre que os cursos cumprem os critérios regulamentados no Quadro Comunitário de Apoio em vigor.

### 3.2.7. O acompanhamento e a avaliação da formação

#### 3.2.7.1. Procedimentos e práticas de controlo das diversas fases da avaliação

Como já referido e tendo em conta os modelos anteriormente citados (cf. Kirkpatrick; cf. Meignant), os dados recolhidos na empresa revelam que existe a intenção de um controlo sistemático da formação realizada, através de instrumentos de avaliação da formação. Tais instrumentos suportam o procedimento de avaliação da formação, formalizado no âmbito da acreditação como entidade formadora junto da DGERT e descrito na norma da Qualidade “Desenvolvimento e Formação” (Quadro 54). O procedimento remete, desde logo para uma fase de acompanhamento e outra de avaliação. A primeira pressupõe o contacto directo dos técnicos de formação com os participantes em que através de uma conversa informal são convidados a manifestar-se sobre a acção em curso no sentido de que a mesma se possa ajustar às suas expectativas e necessidades.

Quanto à avaliação, na norma existe uma referência às avaliações quantitativas e qualitativas (questionários e entrevista), à avaliação da eficácia e do impacto, e aos relatórios mensais (que aglutinam os dados provenientes dos questionários anteriores).

**Quadro 54:** Tipos de avaliação da formação na Efacec

Actividade	Requisitos/Entrada	Resultados/Saída	Descrição da actividade	Responsável	Prazo de conclusão
Acompanhamento e Avaliação	Acções de formação	Avaliações quantitativas e qualitativas Avaliação da eficácia e impacto Relatórios mensais	- Acompanhamento do desenvolvimento das acções, através de entrevistas individuais - Preenchimento dos questionários de avaliação	GERH e GORH	No início de cada acção  No final de cada acção

Fonte: Norma interna de “Desenvolvimento e Formação”

As tarefas realizadas e a metodologia e os instrumentos usados (Quadro 55), revelam tratar-se por um lado, de uma “avaliação” sobre o cumprimento do plano de formação previsto, em termos quantitativos. No final do mês, calculam-se os totais de horas e de participantes e os mesmos são analisados à luz do plano de formação e dos quantitativos previstos. Por outro lado, trata-se de uma avaliação ao nível de cada acção, através da percepção por parte dos sujeitos envolvidos que devem manifestar-se sobre o sucesso da acção de formação. Para esta última, os

suportes usados são três questionários: um do formando, outro do formador e um outro da chefia. Os dois questionários de avaliação da formação do formador e do formando, baseiam-se na percepção dos intervenientes sobre a forma como decorreu a formação. O terceiro, o “questionário de avaliação da eficácia” destina-se a ser preenchido pelos responsáveis directos dos participantes que depois enviam para o departamento de Desenvolvimento e Formação.

**Quadro 55:** Fases da “avaliação da formação” na Efacec

<b>Tarefa</b>	<b>Frequência</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Saída/ Indicadores</b>	<b>Resp.</b>
Acompanhamento do Plano Anual de Formação	Mensal	Comparação entre a formação prevista e a formação realizada	Status da concretização e medidas correctivas	GERH e GORH
Análise do Sucesso das Acções de Formação	Após término da Acção de Formação	Análise estatística	Relatório final da acção de formação, evidenciar acções de melhoria no sentido de tornar o processo mais eficaz	GERH e GORH
Verificação da Eficácia das Acções de Formação	Anual	Questionário	Actualização do registo de Experiências e Competências do trabalhador	Trabalhadores e Chefias
Mapa Mensal de Formação	Mensal	Indicadores da formação (nº horas, nº participantes, média horas/ trabalhador)	Mapa com indicadores	GERH e GORH

Fonte: Norma interna de “Desenvolvimento e Formação”

Neste questionário a chefia deve manifestar-se, usando uma escala de 1 a 4, e relativamente a cada um dos participantes em formação, sobre se se verificaram alterações nos seus comportamentos. São questionados sobre os domínios em que se verificou a aplicação dos conhecimentos, ficando, no entanto, de fora, a informação relativa aos trabalhadores ex participantes que, por qualquer motivo, não tiveram a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos. Não se questionam os motivos pelos quais tal sucedeu, desconhecendo-se se foi pelo facto de não ter havido ainda oportunidade de aplicação, se tal se deve a falta de equipamento ou de outras condições, se a formação não foi ao encontro do que era esperado ou se a formação não era ajustada àquele trabalhador, por exemplo.

Quanto aos questionários do formando e o formador, ambos se centram nas habituais questões da avaliação do curso. Numa escala de 1 a 4, o formando deve proceder a uma avaliação global dos módulos, à avaliação do formador, à organização do curso e a uma avaliação global. Usando a mesma escala, o formador, deve proceder a uma avaliação do seu módulo, a uma avaliação do grupo, à avaliação do planeamento da acção e finalmente deve referir os aspectos mais e menos positivos da acção.



Do exposto e conforme referido anteriormente, verifica-se que a avaliação da formação se circunscreve à acção de formação em si e se focaliza sobretudo no cumprimento dos objectivos definidos. As indicações aos formadores centram-se na avaliação da aprendizagem e, igualmente, nos aspectos pedagógicos da acção. A prová-lo, a “Norma de Funcionamento da Formação (Formador)”, contém um ponto sobre “normas específicas de avaliação da aprendizagem”. A “avaliação da aprendizagem” é, de acordo com este documento, *um momento de aprendizagem, de sistematização, de verificação e controlo, de feed-back, potenciador da progressão em direcção ao cumprimento dos objectivos iniciais.*

O documento contém uma série de asserções pedagógicas, entre as quais, é referido que não é permitido o recurso a práticas de avaliação de *inspiração escolar* e tal é justificado com uma série de fundamentos, entre os quais: o objectivo último do processo formativo é que *todo o grupo de formação (formandos e formador) atinja os objectivos pedagógicos definidos no início desse percurso.* É clarificada a expressão *atingir os objectivos* como sendo que *todos os formandos aprenderam o que precisavam de aprender...e não o que o formador acha que os formandos deveriam aprender.* O formador é ainda lembrado de que *tem de respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, programando as sessões de forma a melhor tirar partido dessas diferenças individuais.*

O documento descreve ainda um longo conjunto de práticas de avaliação que insta os formadores a cumprir. Tais práticas centram-se na avaliação da aprendizagem que é da responsabilidade do formador “promover e concretizar”, no processo que deve ser contínuo devendo conter vários momentos de avaliação, nos instrumentos que podem ser variados e em que o formador é livre de propor e utilizar os que considere mais adequados, e na forma de dar *feed-back* aos participantes. Neste quadro, a norma refere que não pode ser usada qualquer forma de avaliação quantitativa dado que o objectivo do DDF é “garantir que todos os participantes no curso aprendam o que pretendiam aprender, tendo em conta as suas características individuais, o seu contexto de vida (social e profissional) e o seu projecto de desenvolvimento”.

Um outro documento “Normas de funcionamento da formação (formando)”, refere que a participação na avaliação do curso é um direito e um dever do formando. É ainda um *dever prestar provas de avaliação da aprendizagem.*

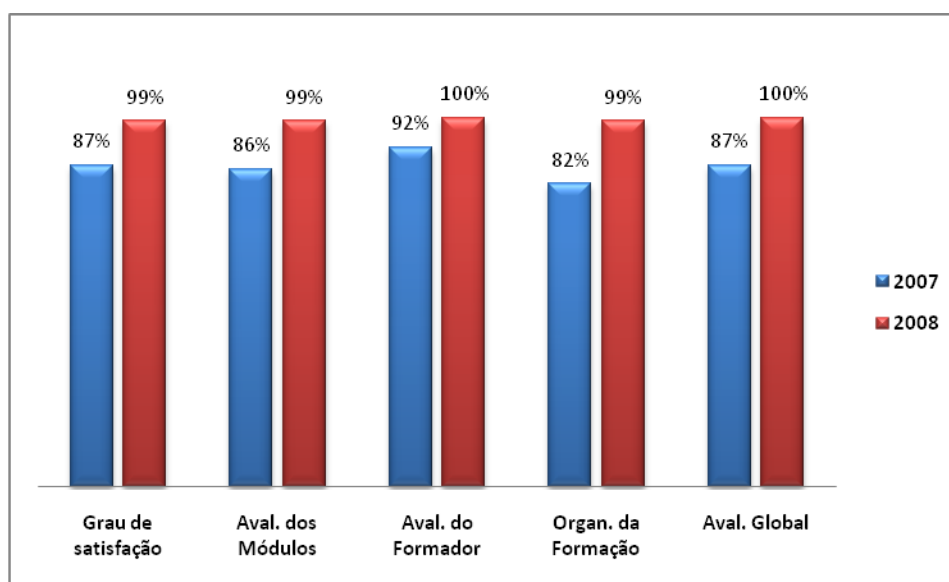
Na empresa, os instrumentos de avaliação são, então, realizados dirigindo-se a diferentes alvos: o próprio formando, os formadores (internos ou externos), a organização em que os formandos trabalham, através de órgãos da direcção ou das chefias. Quanto aos níveis de avaliação, situam-se nas acções propriamente ditas e nas aprendizagens. Ao nível das práticas

de trabalho, a “avaliação da eficácia” procura aferir as implicações que a formação teve ao nível do desempenho dos indivíduos que participaram em formação. Não existem práticas com vista a avaliar o impacto da formação nos indicadores da empresa.

### 3.2.7.2. Análise dos resultados da formação

Dos dados disponíveis na empresa, centremo-nos nos resultados dos questionários de avaliação da reacção por parte dos participantes (Gráfico 32). No ano 2007, os dados referem-se a um total de 139 acções avaliadas por parte de 1389 participantes. No ano de 2008, a avaliação refere-se a um total de 51 acções por parte de 506 participantes. Os resultados apontam para uma percepção elevadamente positiva, em geral, em todos os aspectos da avaliação das acções.

Gráfico 32: Resultados da avaliação da reacção dos participantes, Efacec



Fonte: Valores de Avaliação da Formação RH/ 2007 e 2008

Relativamente aos entrevistados e às suas perspectivas manifestadas nas entrevistas, podem agrupar-se as respostas dos responsáveis de formação, dos formandos, e das chefias. Os responsáveis de formação identificam como prioridade o facto de se passar a avaliar o impacto da formação:

*Vamos querer implementar já, este ano e porque tivemos a Acreditação, é organizar um processo para que possamos ver e medir um impacto da formação nos formandos. Isto, através das chefias e da avaliação da própria chefia e do colaborador no final de 6 meses. Se o ajuda ou não. FEFA03*

E a dificuldade de a “avaliação da eficácia” consistir num questionário enviado muito tempo após o término da formação:

*Sim, é algo que nós temos alguns tendões de Aquiles, sem dúvida, esse é um deles. É muito difícil avaliar e 6 meses depois pedir a um director que avalie aquele colaborador... FEFA03*

Na perspectiva dos formandos, um ponto crítico identificado passa pelo desajustamento dos participantes a determinada acção:

*Por exemplo, no caso da formação técnica que tivemos de Eplan, foi eficaz para grande parte das pessoas que lá estiveram. No meu caso, também lá estive não foi eficaz porque eu nunca mais utilizei a ferramenta, como é óbvio, foi uma formação um bocado desperdiçada, para mim; para a equipa foi aproveitada porque o resto dos elementos estão a trabalhar perfeitamente com aquela ferramenta. PEFA01*

Da parte das entrevistas aos directores, é recorrente a referência ao acompanhamento que é feito durante a formação:

*É feito um questionário e independentemente do questionário eu costumo perguntar não a todos mas pelo menos a alguns. O que dizem no questionário, às vezes é um bocado diferente. Pelo menos dizem mais qualquer coisa para além do que dizem no questionário. Eu tento sempre saber o que é que eles acharam, mesmo durante a acção, se está a valer a pena ou não. Já aconteceu termos que chamar o formador a meio da acção para lhe pedir que alterasse porque as pessoas estavam insatisfeitas. DEFA04*

### **3.2.8. Formação na Efacec: Síntese conclusiva**

A investigação na Efacec Portugal iniciou-se aquando do estudo exploratório em que se entrevistou o director de Recursos Humanos (Apêndice 4). Essa entrevista revestiu-se de todo o interesse porquanto marcou o início do contacto com a empresa e possibilitou a recolha de informação com uma vasta abrangência sobre práticas de formação e desenvolvimento dos trabalhadores. Trata-se de uma empresa que aposta numa formação para todos os colectivos de trabalhadores e numa multiplicidade de práticas e actividades que ao serem altamente participativas, estimulam os valores da empresa e o envolvimento dos trabalhadores. Para além das acções de formação propriamente ditas, assiste-se a um conjunto de actividades e de práticas imersas nas unidades de trabalho. A formação é concebida numa lógica ora de antecipação, ora de projecto com vista à antecipação mas também à resolução dos problemas para o que, a empresa, recorre a um conjunto de processos favorecedores da aprendizagem, assistindo-se a uma forte cultura de participação que se consubstancia na valorização e no desenvolvimento dos trabalhadores.

Na sua estrutura, a empresa possui a área de *Desenvolvimento Corporativo* que engloba a *Gestão dos Recursos Humanos* e também outras áreas que congregam sinergias em prol do desenvolvimento dos trabalhadores. O próprio conselho de administração dá suporte aos projectos e às iniciativas, através da sua participação nos *workshops*, nos documentos internos como as *notas informativas* sobre os projectos, no envio de *e-mails* aos trabalhadores a reforçar a sua participação e a dar conta dos resultados alcançados.

Os anos de 2007 e 2008 foram anos centrais de viragem nas estratégias de modernização e de internacionalização da empresa. A par da implementação de mudanças, a empresa desenvolveu todo um conjunto de acções que se englobam nos projectos que, por sua vez, envolvem a generalidade dos trabalhadores. Para além de projectos específicos, muitos deles ligados à expansão e internacionalização das empresas do grupo, existe a adopção de práticas de *trabalho por projecto* o que pressupõe elevados índices de participação e envolvimento dos trabalhadores, particularmente, engenheiros e operários. Estas práticas encerram em si uma dimensão de desenvolvimento dos trabalhadores na medida em que pressupõem a discussão de casos que se enquadram no âmbito do “saber em construção” (Barth, 1996), e também de partilha e de “reflexão na acção” (Sá-Chaves, 2002) que contribuem para a transformação dos colectivos de trabalho.

As situações ocorrem em diferentes contextos e da análise documental que evidencia a realização de todo um conjunto de acções, que passam pelos concursos que promovem a geração de ideias, pelas sessões de desenvolvimento e informação dos projectos, pelos projectos que visam a partilha de conhecimentos promovidos pela área da Inovação, trata-se de acções que ao contrário de reproduzirem o modelo tradicional de sala, situam-se antes em dinâmicas em que a problematização de situações à volta de uma mesa e de documentos de trabalho, são a base e recursos para as actividades a desenvolver. Na concepção e organização destes projectos, é ainda evidente a composição heterogénea dos grupos, típico de processos de “aprendizagem organizacional” (Argyris et al., 1978; Dixon, 1998; Senge, 1990; Marsick e Watkins, 1999).

Enquanto parte da direcção de recursos humanos, ao departamento de formação interessa, para além da promoção e desenvolvimento dos cursos e acções previstos no catálogo e que foram expressos aquando do processo de avaliação de desempenho, e a contabilização da formação realizada. A área de Inovação mostra-se interessada nos resultados e no impacto das acções que promovem, ao nível do trabalho e da organização. Este princípio vem ao encontro da perspectiva de Barroso (1995), em que é preciso que a própria organização “aprenda a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão” (p.75). Tal verifica-se ao nível conceptual e na análise dos documentos em que por parte da

Administração, frequentemente, são usados os vocábulos *participação dos trabalhadores, autonomia, responsabilidade, partilha, ou envolvimento*, mas também ocorre ao nível das várias situações de partilha de informação que foram sinalizadas, tal como na participação nos projectos em que os trabalhadores mobilizam a sua experiência, e a partilha dos seus conhecimentos. A partilha de informação, no tempo - em vários momentos, nos projectos e, no espaço – nas várias unidades de negócio, e acessível a todos, remete igualmente para uma “dimensão social e colectiva do exercício do trabalho” (Canário, 2003a, p.130).

Todas as práticas identificadas e que se consideram no âmbito da aprendizagem informal e não-formal, são praticamente invisíveis enquanto acções de formação ou de educação na medida em que não são apresentadas pela empresa como actividades de formação ou aprendizagem, e aos entrevistados falta igualmente consciência sobre os processos de aprendizagem nelas contidos.

Nas situações de formação formal, e decorrendo ainda do alinhamento da formação com as orientações gerais da empresa, observa-se uma articulação da formação com as práticas de trabalho. Neste sentido, a formação pode ser considerada “um processo de treino de natureza instrumental e adaptativa” (Canário, 2003a, p.130). Todavia, nos objectivos e política de formação da empresa, apesar de a formação visar directamente os objectivos do negócio, está também implícita a intenção do desenvolvimento dos trabalhadores enquanto indivíduos, como pessoas, ao referir-se ao “alinhamento cada vez mais forte dos objectivos e expectativas individuais com os objectivos e expectativas organizacionais” (*relatório de sustentabilidade 2008*) e ao considerar os desejos dos trabalhadores para a formação, verificando-se, assim, uma articulação entre a dimensão pessoal e profissional.

Por outro lado, a empresa incita os trabalhadores à sua autoformação e a formarem-se ao longo da sua vida profissional e apoia-os nesse sentido. Apoia-os dando condições para que possam realizar os seus projectos pessoais e profissionais, nomeadamente, através da comparticipação dos custos da formação. O facto de a empresa dispor de várias vias de acesso à formação, como sejam a realização de estágios e a existência de protocolos com universidades e centros de investigação, constituem indícios de que a formação se orienta para uma maior articulação com o trabalho e visa uma adaptação às “necessidades” reais da organização.

A empresa não só dispõe destes meios e recursos, como partilha a informação relativa à formação. O facto de todos os trabalhadores terem acesso à *Intranet* e desde o seu posto de trabalho, disporem de informação diversa sobre os projectos, sobre o mercado, a gestão de RH, a comunicação, ou os projectos em curso na empresa, constitui um estímulo à participação de

todos. Neste quadro, é interessante conhecer as motivações que estão na origem de uma aposta clara na promoção do desenvolvimento dos trabalhadores.

Com este modelo que sem ser exclusivamente de formação, é altamente formativo, a lógica é para além da Formação enquanto serviço da empresa, conceber a empresa como um conjunto de recursos formativos. Importa que a formação “fique difundida nos processos de trabalho e que, cada vez mais, se façam menos acções de formação porque elas não serão necessárias” (Bernardes, 2003, p.185). Neste princípio, todas as actividades de formação e desenvolvimento se encontram imersas nas actividades de trabalho e as situações ocorrem não apenas a partir de uma gestão de recursos humanos, mas também através de áreas como a Qualidade, a Inovação ou o Desenvolvimento Corporativo.

Tratando-se de uma empresa privada que tem como objectivo a obtenção de proveitos, a par de promover o desenvolvimento dos trabalhadores porque disso, é a primeira a tirar partido, tem em conta um orçamento e tem definidas prioridades afectando recursos a diferentes tipos de objectivos. Os objectivos da formação prendem-se com o ter trabalhadores mais alinhados com a estratégia e com os valores da empresa. Por muito interessantes que possam ser os cursos para os trabalhadores, a montante, existem os interesses da empresa que encara a formação como uma opção estratégica para o desenvolvimento dos trabalhadores e dos próprios processos de trabalho.

Não obstante, a intenção da empresa sobre a formação não visa apenas actualizar as competências dos trabalhadores em todo o seu ciclo de negócios e para fazer face aos seus interesses. Nos princípios de formação, a empresa tem em conta e compensa as desigualdades na formação inicial de base. Os trabalhadores que tenham entrado na empresa sem formação de base necessária têm a oportunidade de a melhorar, especialmente ao nível das tecnologias e das técnicas. Analisando, contudo, os destinatários da formação, eles reflectem os princípios da teoria do capital humano. Verifica-se que a formação na empresa abrange a generalidade dos trabalhadores, ainda que na taxa de cobertura se verifique que os Quadros Médios e os Dirigentes são os grupos que detêm uma ligeira maior oportunidade de acesso à formação. A diferença em relação aos níveis de participação dos operários não é muito significativa, tendo-se verificado que em duas das oito empresas analisadas, os trabalhadores não qualificados eram aqueles cuja taxa de cobertura em formação era superior. Em relação ao factor género, tendo em conta a proporção entre mulheres e homens trabalhadores, as mulheres terão participado mais em formação do que os homens.

Relativamente à oferta de formação, todos os cursos decorrem dentro do horário de trabalho, e a análise das áreas de formação permite identificar um forte domínio das acções

ligadas ao negócio e também as de área comportamental que visam, em parte, o desenvolvimento pessoal dos trabalhadores. Quanto ao espaço onde decorre a formação, são largamente dominantes as acções externas face às internas. No entanto, tal opção não tem a ver com condicionamentos de espaço ou de recursos financeiros. Todas as acções externas são alvo da apresentação de um caderno de encargos e de negociações entre a área de RH e a empresa fornecedora de formação, no sentido de adequar a formação ao grupo e aos objectivos da organização.

À luz dos dados analisados e dos números disponibilizados pela empresa, as modalidades de formação que prevalecem são as acções de formação formal. É de salientar que apesar do recurso a modalidades tradicionais de formação, a formação ocorre na maioria das vezes, como forma de antecipação dos problemas e não como reacção aos mesmos. Por outro lado, como vimos, existem situações com um carácter formativo que ocorrem nos contextos e nas actividades de trabalho, que não são consideradas nos dados quantitativos de formação aqui analisados.

A empresa considera no seu orçamento anual o investimento em formação que em parte colhe de apoios concedidos no âmbito do QREN/ POPH. No entanto, pelo histórico dos apoios, verifica-se que a formação e o desenvolvimento dos trabalhadores não estão dependentes de tais apoios tal como a formação na empresa não é refém das chefias, ou unicamente entregue a uma gestão centralizada de RH. Do mesmo modo, o modelo de “análise de necessidades” não se baseia apenas no que são as necessidades ou lacunas dos indivíduos, nem apenas nos objectivos e nas exigências de funcionamento da organização. Para além de ter em conta as expectativas dos trabalhadores, a lógica da empresa é antecipar os problemas e as necessidades de evolução de cada trabalhador com vista ao desenvolvimento das suas potencialidades e do seu plano de carreira.

Relativamente ao modelo de avaliação da formação, ele apresenta algumas fragilidades na medida em que não utiliza todos os níveis de avaliação (Kirkpatrick, 1998; Swanson e Holton, 1999), e a formação acaba por ser avaliada apenas ao nível da reacção, ou também ao nível de aprendizagem. À medida que se sobe na escala do nível de avaliação, aumentam as complexidades envolvidas, o que explica o facto de apenas os níveis 1 e 2 serem usados. Por se mostrar preocupada com os resultados e o impacto da formação ao nível do trabalho, a empresa possui um modelo para avaliar a “eficácia” da formação. No entanto, os resultados são pouco expressivos e os dados não são analisados. Se a função formação é exercida a par do exercício do trabalho e o processo formativo é desenvolvido em articulação com o processo produtivo, é porque a empresa tem interesse em que a transferência da formação ocorra para o posto de

trabalho. Contudo, os resultados daí decorrentes não são analisados ao nível da organização. Estes dados revelam o que muitos estudos têm vindo a mostrar sobre a importância da transferência da aprendizagem (cf. Salas e Garofano, 2004; Salas e Cannon-Bowers, 2001; Tannenbaum e Yuhl, 1992, Martin, 2010). No entanto, raramente os programas de formação avaliam as necessidades, estabelecem objectivos específicos, ou avaliam o impacto para além do nível de reacção. Alguns autores têm mostrado que apenas uma pequena parcela de orçamentos de formação é gasta para determinar o efeito da formação no desempenho ao nível do trabalho e nas organizações que avaliam os resultados, muitas vezes, o impacto que encontram, é reduzido (cf. Martin, 2010, p.88).

As tendências identificadas e bem assim, o sistema de formação da empresa, parecem convergir para a transformação dos colectivos de trabalho, através dos saberes teóricos mas também dos saberes experienciais, o que à luz de Soyer (2003), significa que a empresa está apostada em desenvolver as duas opções: entender a formação como um instrumento que visa o melhor funcionamento da organização; mas também como um instrumento do bom clima social.

### **3.3. Empresa *RENAULT*: A empresa como um conjunto de recursos formativos**

#### **3.3.1. História e evolução da empresa**

Em Portugal, para além da estrutura de produção de componentes para a indústria automóvel que se situa em Cacia – Aveiro, e que é independente, o grupo Renault está representado pela Renault (RRG), pela Renault Portugal (RP), e pela empresa de crédito automóvel (RCI). São 3 empresas distintas e cada uma delas reporta a França. A Renault Portugal (RP) configura toda a actividade comercial da Renault em Portugal e é o importador. A RRG integra a rede que tem contrato de concessão com a Renault e é capital 100% Renault. Para além da RRG, existe uma rede de concessionários ou agentes Renault, que é constituída num sistema próximo ao franchising em que particulares ou agentes trabalham ao serviço da marca. Sendo o primeiro grupo de distribuição automóvel na Europa, e com uma gestão transversal em 13 países, num total de 270 estabelecimentos e com cerca de 14.500 trabalhadores, a RRG é, desde 2001, quem congrega as ex-sucursais e filiais de venda Renault na Europa e quem incrementa a presença comercial do construtor nos grandes centros urbanos europeus.

A Renault Portugal, através das orientações estratégicas do grupo, é composta por uma unidade operacional de base composta por dois pólos urbanos, em Lisboa e Porto. A cada um dos pólos pertencem diversos estabelecimentos Renault que incluem vários pontos de venda e de



serviços técnicos (oficinas de carroçaria, mecânica e de serviços rápidos). É o grupo mais importante da Renault em Portugal tanto pelo número de trabalhadores como pelo volume de vendas nas actividades da distribuição automóvel. Neste contexto, o Pólo de Lisboa, dispõe de uma rede de 5 estabelecimentos: Chelas, Telheiras, República, Areeiro e Fetais, estando este último vocacionado para a venda de veículos usados para comerciantes. No Pólo do Porto a actividade Renault é assegurada através dos estabelecimentos de Gondomar e Boavista. Em todos os estabelecimentos coexistem dois grandes ramos de actividade profissional: a Comercial (veículos novos, veículos ocasião, financiamentos, aluguer de veículos e as peças sobressalentes) e o Após-Venda (manutenção/reparação, Renault Minuto). A RRG e a Renault Portuguesa têm ligações estreitas ao nível comercial, mas não ao nível dos Recursos Humanos. Assim, todo o reporte da RRG em matérias de recursos humanos e de formação é feito à RRG de França, que centraliza todas as RRG do Mundo, particularmente da Europa, onde têm mais peso.

O Instituto de Formação Automóvel (IFA), anteriormente designado Instituto da Formação Renault, tem sido a entidade da empresa responsável pela formação técnica e pela formação comercial da rede de concessionários da marca. No ano 2000 surgiu a ideia de abrir a formação que se fazia na Renault, a todo o mercado automóvel. Surgiu, então, uma empresa independente, com uma designação diferente que passaria a ser Instituto da Formação Automóvel, depois de desaparecer a palavra Renault, mas com 100% do capital Renault. Essa empresa teria como objectivo fazer a formação que já fazia para a rede Renault e com as restantes marcas. O projecto não vingou como era esperado e, em 2005, foi extinta a actividade exterior e hoje mantém-se como uma empresa independente, juridicamente, mas do ponto de vista funcional é 100% Renault.

Na Europa toda há 4 países que têm uma organização como a de Portugal, em que os centros de formação agrupam toda a formação técnica e mecânica e gerem toda a formação. Para além de Portugal, também em Espanha, na Áustria e em Inglaterra existe um centro de formação. Nos outros países, a formação esteve até há 2 anos atrás nos RH de cada filial, de onde dependia a formação e de há 2 anos para cá depende da direcção de Após-Venda. Este centro de formação faz uma articulação com os RH do ponto de vista das questões relacionadas com a Formação, tal como o envio das convocatórias, ou a realização do “levantamento de necessidades”.

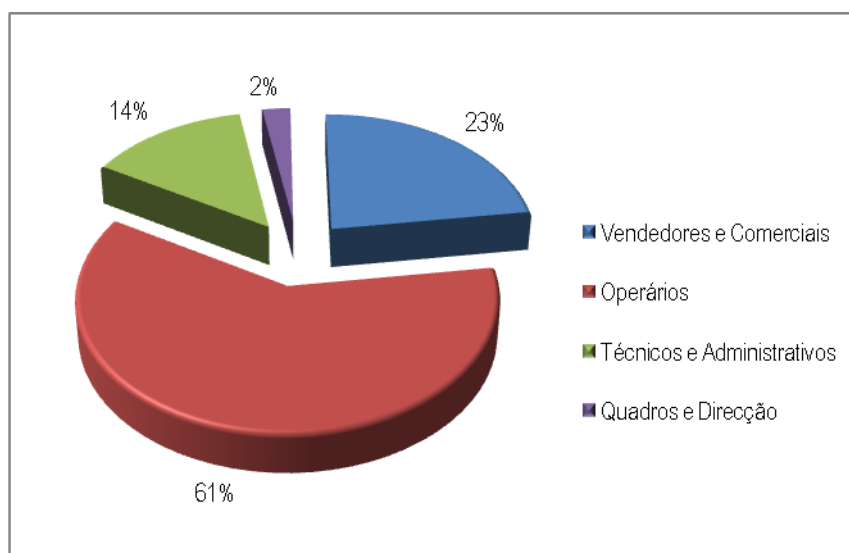
Quanto aos dados de recursos humanos que reflectem o clima que se vive na empresa, em Portugal, recorreremos aos resultados do “Inquérito de Compromisso” que é respondido por todos os trabalhadores das filiais e que em 2007, obteve uma taxa de resposta de 99% (Fonte: *newsletter* Entre Nós). Os resultados são superiores aos registados na empresa nos outros países

da Europa e entre as opiniões, as notas demonstram que os trabalhadores: sentem orgulho em trabalhar no grupo Renault (96%); que recomendam o grupo como sendo um bom empregador (93%), e que têm uma ideia muito clara das responsabilidades do trabalho (99%).

### 3.3.2. Os trabalhadores

Nos dados de Recursos Humanos da empresa, a análise ao número de trabalhadores surge repartida entre o “total de inscritos”, tratando-se do número total de efectivos com vínculo à empresa, e o “total de disponíveis” que soma o total de inscritos e aprendizes (o que inclui trabalhadores externos), menos os ausentes. Em 2008, os trabalhadores inscritos eram 419 e o total de disponíveis era de 412 trabalhadores (Gráfico 33). O número de trabalhadores da empresa inclui os efectivos das 4 filiais e da sede de Lisboa e das 2 filiais e da sede do Porto.

**Gráfico 33:** Total de trabalhadores disponíveis em 2008, Renault



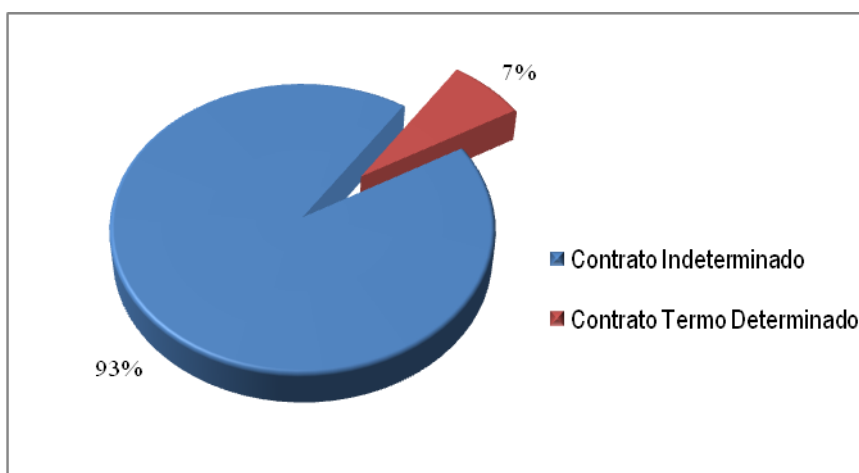
Fonte: *Tableau de Bord* dos Recursos Humanos 2008

Da análise dos dados é possível verificar que os Operários, em número de 250, são o efectivo mais representativo dos trabalhadores. Incluem as funções habituais das oficinas automóvel ao nível da mecânica, carroçaria e pintura, os preparadores e outros trabalhadores com funções na venda das peças automóvel. O grupo dos Vendedores e Comerciais que perfaz um total de 95 trabalhadores, integra quer os vendedores das filiais, quer os trabalhadores com funções comerciais na empresa. Os Técnicos e Administrativos compõem o terceiro grupo mais representativo dos trabalhadores, com 57 elementos. Inclui quer os administrativos que dão apoio em cada uma das filiais, quer os administrativos e técnicos das áreas financeira, pessoal, marketing e informática que se encontram nas sedes. Os Quadros e órgãos da Direcção integram 10 pessoas no total. Os trabalhadores na empresa são ainda internamente designados como os

“directos” que correspondem aos “produtivos”, que incluem os trabalhadores que lidam directamente com o cliente, como os recepcionistas, os vendedores e os operários das oficinas. De outro lado, encontram-se os trabalhadores com funções de suporte, considerados os “indirectos” ou “não produtivos” e que incluem todos os Quadros, técnicos e administrativos.

Relativamente ao tipo de contrato que possuem os 419 trabalhadores, em 2008, apenas 30 trabalhadores possuem um contrato por tempo determinado. Todos os outros possuem um contrato por termo indeterminado (Gráfico 34).

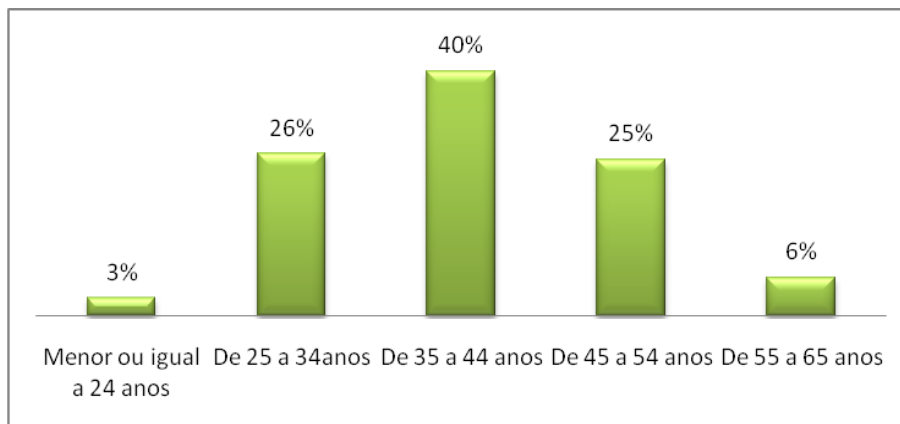
**Gráfico 34:** Tipo de vínculo à empresa



Fonte: *Tableau de Bord dos Recursos Humanos 2008*

Quanto à estrutura etária (Gráfico 35) em que se encontravam os trabalhadores da empresa em 2008, verifica-se que o grupo etário dos 35 aos 44 anos é aquele onde se situa um número superior de efectivos, constituindo 40% da população total. O segundo grupo mais expressivo é o dos 25 aos 34 anos com 26% da população. O terceiro grupo etário é o dos 45 aos 54 anos.

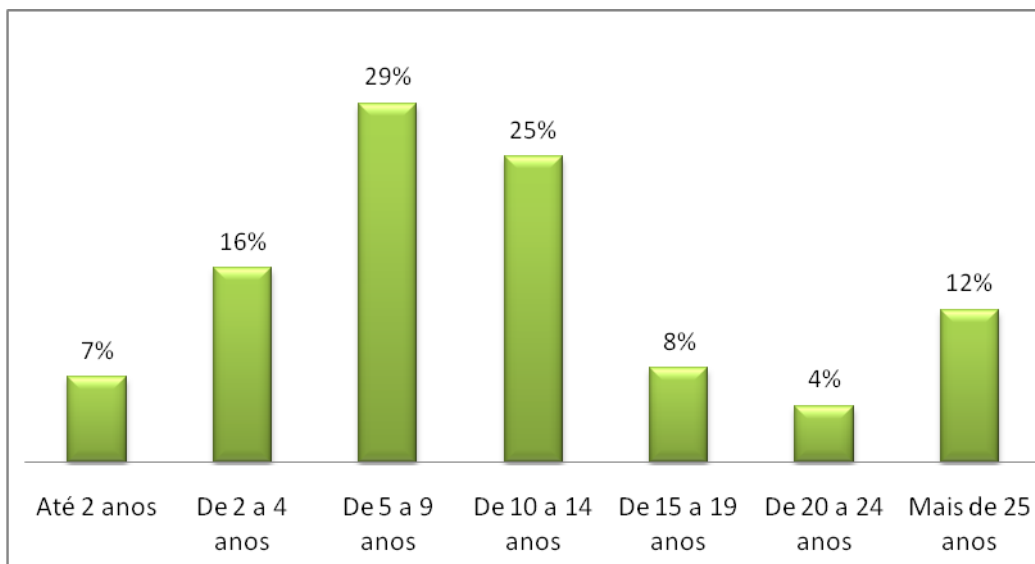
**Gráfico 35:** Estrutura etária, Renault



Fonte: *Tableau de Bord dos Recursos Humanos 2008*

Relativamente ao número de anos de trabalho (Gráfico 36), a antiguidade em 2008, mais de 50% dos trabalhadores tem entre 5 e 14 anos de empresa.

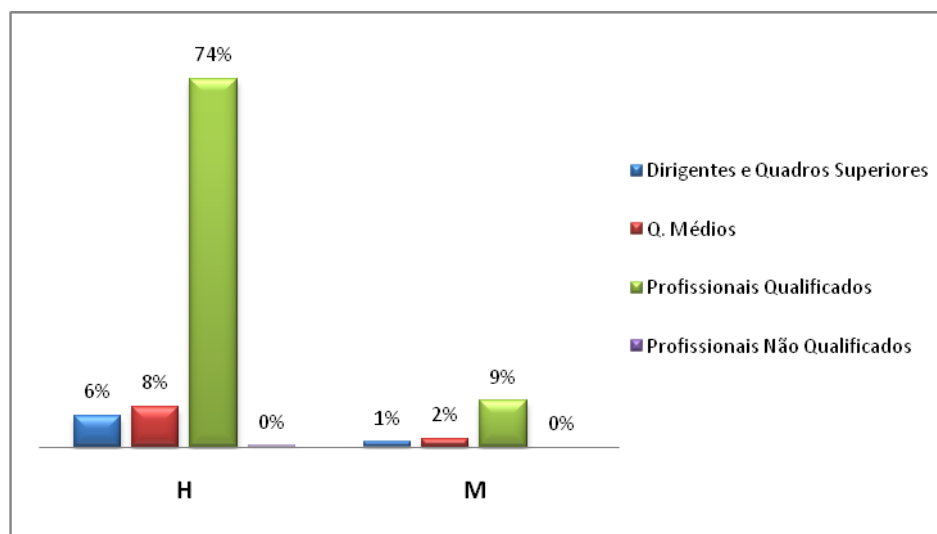
**Gráfico 36:** Antiguidade na empresa, Renault



Fonte: Tableau de Bord dos Recursos Humanos 2008

Considerando a distribuição pela categoria género (Gráfico 37), verifica-se que 88% são homens. Esta tendência da maior expressividade de homens mantém-se em todos os grupos, sendo que o dos Profissionais Qualificados é aquele onde a diferença de género é mais acentuada (dado que é neste grupo que se incluem os Operários, profissionais estes que neste sector são maioritariamente homens).

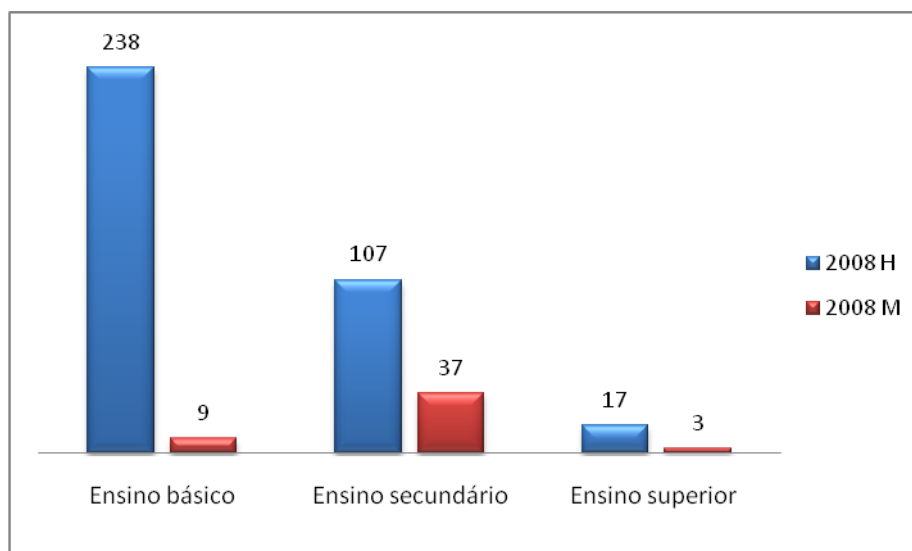
**Gráfico 37:** Distribuição dos trabalhadores por género 2008



Fonte: Indicadores da Entidade Beneficiária/ Candidatura POPH 2009

A estrutura de habilitações dos trabalhadores (Gráfico 38) revela que mais de 60% dos trabalhadores possui habilitações ao nível do básico, 35% ao nível do secundário (26% Homens e 9% Mulheres) e 5% que possui formação superior.

**Gráfico 38:** Habilitações nas empresas do grupo (Nº de trabalhadores), Renault



Fonte: Indicadores da Entidade Beneficiária/ Candidatura POPH 2009

Asplund (2005, p.54) refere-se a um estudo de Oosterbeek (1998), que defendeu uma correlação positiva entre níveis formais de educação e formação na empresa: os indivíduos com uma melhor educação colhem um maior retorno sobre os seus investimentos em formação. Mais especificamente, enquanto a oferta de formação (por parte dos empregadores), não revela qualquer variação com o nível de educação formal dos empregados, os que possuem menos habilitações revelam uma muito menor demanda para a formação do que os que possuem níveis habilitacionais superiores. Também O'Connell (2005) refere que os que possuem habilidades mais altas, ou nível de escolaridade mais elevado, são mais propensos a participar em acções de formação nomeadamente a formação, promovida pelo empregador.

Relativamente às práticas de recrutamento e selecção dos trabalhadores, muitos iniciam através de um “estágio” de 5 dias na oficina com mecânicos e profissionais experientes para que estes *validem* os conhecimentos e competências dos primeiros. Se a necessidade é imediata, a admissão faz-se através das competências que é o factor que tem mais peso. Se no período de admissão, não existem necessidades urgentes, à questão sobre *se mais valorizam a competência, a qualificação ou a atitude*, é a atitude e a competência/ saber fazer que mais importa à empresa. Na filial de Telheiras, por exemplo, o chefe de equipa da oficina é um jovem

engenheiro que tendo iniciado a sua actividade como mecânico, teve a oportunidade de promoção na carreira.

A Mobilidade Interna é outra realidade à qual voltaremos num outro ponto do relatório e constitui uma forma de admissão de trabalhadores para outras funções que transitam na empresa a nível nacional ou internacional. Trata-se de designada política de *Auto-Bus* e numa das observações no terreno (OBSREN04 no Apêndice 13) pudemos observar um processo de uma pessoa do Armazém que tendo manifestado interesse em trabalhar na área de *front-office* como “Conselheiro de Serviço”, viu a oportunidade de transitar, dado o pedido de demissão de um elemento dessa área.

### **3.3.3. Política de formação e desenvolvimento dos trabalhadores**

As orientações gerais e específicas da empresa para a formação nas RRG da Europa são anualmente emanadas, desde França, através de um documento com as definições da “Política de Formação” para o ano em curso. Deste documento surgem as “orientações gerais de formação”, documento que é enviado a todos os directores e chefias. No documento relativo ao ano de 2009, elas baseiam-se nos eixos estratégicos da *visão da empresa* para o mesmo ano, sendo dadas as seguintes orientações:

- *Garantir aos clientes uma qualidade de serviço exemplar;*
- *Promover formação adequada e necessária de acordo com uma “avaliação fina das necessidades” através das ferramentas de avaliação e ser exigente na qualidade dos benefícios, custos e prazos;*
- *Desenvolver as acções internas recorrendo a formadores internos.*

O documento refere que as acções que compõem o Plano de Formação devem responder “à necessidade de gerir a manutenção do desenvolvimento das competências dos trabalhadores assim como os seus percursos profissionais”, na medida em que contribuem para a aquisição de novas competências a fim de antecipar o impacto ocasionado pelos novos produtos, pelas novas técnicas e tecnologias e pelas evoluções organizacionais. Neste sentido, as acções constituem-se em duas categorias de formação: as que visam a adaptação dos trabalhadores ao seu posto de trabalho e as que visam o desenvolvimento das suas competências profissionais e pessoais.

O Plano integra, necessariamente, as acções definidas nos critérios de selecção, e as acções de formação definidas como prioritárias - como sejam as de novos produtos, que

normalmente acompanham o lançamento de novos veículos, processos ou ferramentas de trabalho. Se o documento refere que estas últimas devem constituir 85% do Plano de Formação, e, nesse sentido, supõe uma imposição da formação a realizar, ele refere também que o Plano deve integrar as acções que constituem o desejo de formação dos trabalhadores e os planos de acção, validados na entrevista anual. A formação inclui, assim, as acções que visam actualizar as competências dos trabalhadores em todo o ciclo de negócios, mas visa, igualmente, compensar as desigualdades na formação inicial base (Boyer, 2000, p.98). O mesmo documento, relativo ao ano de 2008, referia ainda como princípios da formação, que a mesma deve estar “ao serviço da performance da empresa e dos trabalhadores e que deve contribuir para o desenvolvimento das competências colectivas e individuais”.

É de salientar o facto de, apesar de patentes os objectivos da empresa - com a formação a visar *directamente os objectivos do negócio* (documentos de 2008 e 2009), e de *eleva a rentabilidade* (documento de 2006), ser igualmente referido o desenvolvimento dos indivíduos enquanto trabalhadores (na sua empregabilidade, facilitando a sua adaptação), mas também enquanto pessoas, através do “desenvolvimento das competências pessoais” e ao considerar os desejos dos trabalhadores para a formação. Não obstante esta responsabilidade da empresa na formação dos seus trabalhadores, do documento consta ainda que *os trabalhadores devem formar-se ao longo da sua vida profissional*, sugerindo que os mesmos devem igualmente procurar desenvolver-se.

Um outro aspecto reafirmado é a implicação dos gestores e chefias na formação dos seus trabalhadores que “est fondamentale et demande à chacun d’eux d’avoir, sur ce sujet, un role actif et contributif” (Política de Formação Profissional RRG, 03/2008). Esta responsabilidade atribuída às chefias, que se concretiza na organização e dinamização da formação por parte das chefias directas, faz parte das evidências empíricas e está presente em algumas situações que mais adiante se detalham.

#### **3.3.4. Manual de Acolhimento**

O “Manual de Acolhimento Portugal” que é entregue aos novos trabalhadores, aquando da sua integração na empresa, é um documento encadernado em capa dura, com uma boa qualidade de grafismo e de cores, e que integra um índice com 4 grandes partes:

- *Apresentação da empresa*
- *Descubra os nossos serviços*
- *Construamos em conjunto o vosso projecto*

- *A empresa em Portugal: siga o guia*

Depois de uma apresentação de *Boas Vindas* assinada pelo presidente e director geral da RRG, na primeira parte, dedicada à apresentação da empresa, são fornecidos vários números-chave e resultados da actividade e da prestação do grupo na Europa e no mundo. A finalidade é a de que a empresa “abre-lhe as suas portas e informa-o como funciona”, dos serviços às funções, da organização, aos valores internos do grupo. A “paixão pelo cliente” é um dos temas centrais que integra a primeira parte e em que a satisfação dos clientes é apresentada como o objectivo prioritário e para o qual “todos os colaboradores partilham, qualquer que seja a sua função, os mesmos valores de qualidade, de profissionalismo e responsabilidade”. O enfoque no cliente encontrava-se presente nas opções em matérias de formação em que as áreas e funções directamente ligadas ao negócio - a reparação automóvel e a rede comercial, nos últimos anos, foram as que mais beneficiaram de formação o que se, encontra também aqui, desde logo, espelhado no manual de acolhimento. Desenvolver o trabalho de modo a ir ao encontro das necessidades e expectativas do cliente é a chave da Qualidade, e a junção destes dois factores – qualidade e cliente, conduz à necessidade de formação para construir e manter um forte enfoque no cliente (Brinkerhoff e Gill, 1994).

Depois de apresentar a distribuição da empresa na Europa, e de novamente se referir ao cliente com “responder a todas as necessidades de todos os clientes”, a segunda parte caracteriza a oferta existente em termos comerciais e de serviços após-venda. Nesta parte, são descritas as funções e a missão da actividade Vendas, ao mesmo tempo que apresenta o crescimento destas funções, como que a pretender motivar o novo trabalhador para esta causa. Num ponto seguinte, são apresentadas as funções das oficinas “que reúnem competências técnicas e comerciais essenciais para responder às exigências de qualidade dos clientes”. Por fim, são apresentadas as funções da actividade de venda de peças sobressalentes. Todas e cada uma das funções são cuidadosamente apresentadas, num estilo quase poético, realçando a qualidade do seu trabalho diário.

A terceira parte é dedicada às questões de recursos humanos, com uma página dedicada à entrevista profissional, à gestão de carreiras, à formação e à política salarial. “Construamos em conjunto o vosso projecto” é o título que introduz a perspectiva apresentada em que o êxito da empresa depende das pessoas que formam as equipas. É feito um apelo a um compromisso mútuo em que o grupo apoia a promoção profissional dos trabalhadores dando-lhes os meios para poderem evoluir e alargar as suas competências. Este capítulo explica como o trabalhador deve gerir a sua progressão dentro do estabelecimento a que pertence e também dentro do grupo, tendo por princípio que “cada colaborador é o agente principal da sua própria evolução”. Existe



uma explicação sobre o dispositivo de recursos humanos da empresa e refere com particular destaque a entrevista profissional anual (a avaliação de desempenho) que constitui um momento “privilegiado de trocas de ideias e opiniões com a sua hierarquia directa, é a altura exacta de fazer o balanço do seu trabalho do passado ano e acertar objectivos para o próximo ano”. Refere ainda que nesta entrevista é o momento de o trabalhador expressar as necessidades em termos de formação, as pretensões em termos de mobilidade e de evolução na carreira, a analisar depois, nos comités de carreira. “Construa o seu percurso profissional” é outro dos títulos, em jeito de apelo às oportunidades de evolução profissional. A gestão de carreiras é gerida em comités de carreiras, no decorrer dos quais, é estudado o caso de cada trabalhador que pretende evoluir. É ainda dada a possibilidade da mobilidade funcional, podendo o trabalhador passar de um serviço para outro ou de poder alternar postos operacionais e funcionais. A mobilidade geográfica é outra possibilidade. “Objectivo Competências” é o título que introduz o tema da formação que aqui é apresentada como a “formação de serviços” e a “formação estratégica”. A primeira é concebida em colaboração com o construtor e que diz respeito a conteúdos técnicos dos vários serviços da empresa – tecnologia automóvel, métodos e organização, novos produtos. A formação “estratégica” é decidida pelo comité de direcção da RRG em França ou em cada país, e acompanha e favorece o desenvolvimento da estratégia da empresa. Na última parte, é apresentada a organização da empresa, o contrato colectivo, o estatuto individual, as condições de trabalho, organigramas, saúde e segurança no trabalho, os endereços úteis e um glossário.

Toda a estrutura e organização do Manual se inscreve numa lógica de ajudar o novo trabalhador a perceber o posicionamento da empresa no mercado, mas também a conhecer as normas internas e algumas informações úteis. O estilo da linguagem é didáctico (Estrela et al., 2003), com actos de fala reguladores, em que é notória uma adequação aos contextos da acção, uma alta definição terminológica, uma explicitação total do sentido e uma implicação cultural.

### **3.3.5. O planeamento e a organização da formação**

De acordo com as indicações da Política de Formação já apresentadas, o planeamento da formação processa-se a partir do “levantamento de necessidades” que com as acções de “formação estratégica”, ditas “prioritárias”, constituem o “plano integrado” de formação. Na Política de Formação está definido que o Plano de Formação “deve participar no desenvolvimento das competências profissionais e pessoais dos trabalhadores”. O objectivo é garantir uma boa qualidade de serviço aos clientes mas também garantir aos trabalhadores “a sua empregabilidade, facilitando a sua adaptação às evoluções organizacionais actuais e futuras”. Neste ponto, referir-se-á a oferta em termos da formação formal, mas igualmente as práticas de aprendizagem

informal e não-formal, a promoção do desenvolvimento pessoal e social, os destinatários e os recursos humanos afectos e envolvidos no planeamento e na organização da formação.

### **3.3.5.1. A análise de necessidades de formação**

Mais do que se encontrar como um modelo de avaliação de necessidades, ou de se referir um processo de análise ao nível da organização, das tarefas, e das pessoas (Goldstein, 1993), nesta empresa, a “análise de necessidades” está imediatamente associada aos métodos e técnicas que são usados internamente, e não a um momento ou a um processo únicos. Tal afirmação resulta das evidências empíricas, tais como as provenientes das entrevistas e dos documentos analisados, sobre os quais a seguir se descrevem.

No processo de análise de necessidades, os métodos usados na recolha de informações são fundamentais como forma de garantir qualidade e exactidão aos dados recolhidos (Goldstein, 1993). Na Renault, a análise de necessidades conta, desde logo, com várias fontes. Trata-se de um modelo que se apoia nos objectivos e nas exigências de funcionamento das filiais mas também que parte do que são as necessidades de evolução de cada trabalhador com vista ao desenvolvimento das suas potencialidades e do seu plano de carreira. Neste sentido, e no caso dos colectivos das oficinas, a informação parte tanto das necessidades reais de cada pessoa, como da formação que é requerida para que essa pessoa atinja determinada certificação.

Deste modo, e como já referido, na “análise de necessidades” são consideradas não apenas as lacunas mas, também, as competências e saberes que os indivíduos têm e que são mobilizados para a resolução dos problemas. As fontes que concorrem para a definição da formação a realizar, são, assim, as seguintes:

- A “formação estratégica”
- Os rácios de formação de operários nas unidades de reparação das oficinas
- O “Comité de Carreiras”
- A entrevista individual anual
- As sugestões ou pedidos que vão surgindo por parte das chefias
- O questionário de “Levantamento de Necessidades de Formação”

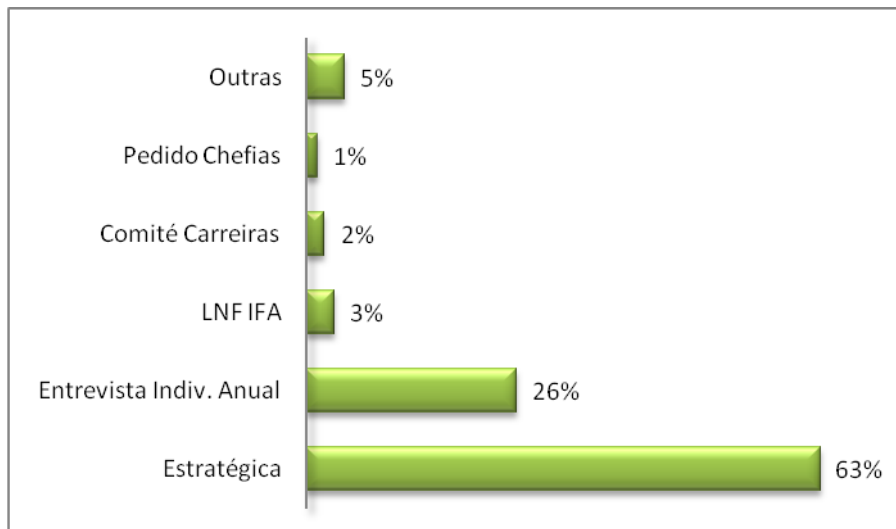
Do ponto de vista metodológico, estas fontes têm um enquadramento diferente, em função dos objectivos que cumprem: a formação estratégica e a formação para fazer face aos rácios a que se sujeitam as filiais, partem de decisões estratégicas da empresa, e as decisões de formação estão previamente definidas. A formação decorrente do “Comité de Carreiras”, parte dos

planos individuais de desenvolvimento que foram definidos nesse contexto e inserem-se num quadro de compromisso da empresa para com os trabalhadores. A formação decorrente da entrevista de avaliação anual tal como os pedidos dos chefes que se inserem no quadro das representações e dos desejos dos indivíduos, são manifestos ora no momento da entrevista anual, ora ao longo do ano, sempre que surgem necessidades ou oportunidades pontuais. As sugestões por parte das chefias podem referir-se a acções pontuais no sentido de intervir junto de uma determinada situação. Por fim, o questionário de “levantamento de necessidades” insere-se num determinado momento específico, anual, que visa identificar outras necessidades de formação técnica.

De um ponto de vista conceptual, é de realçar o facto de que mais do que se tratar de um “levantamento de necessidades” baseado nas necessidades actuais ou nas carências que possam existir - e que confluiriam num modelo reactivo de formação, ao contrário, são tidas em conta as orientações da direcção, em função dos projectos que venham a desenvolver-se. São consideradas as necessidades futuras e os planos de desenvolvimento dos trabalhadores, tanto os que são instituídos pelos Comitês de Carreira, como os que se regem pelos rácios de alguns colectivos. E são igualmente considerados os desejos e expectativas dos trabalhadores. Tal significa que esta actividade de “levantamento das necessidades” não se circunscreve nem a um momento nem às opiniões das chefias ou sequer de um departamento de RH/ formação. As definições para a formação decorrem, em primeiro lugar, da estratégia da empresa e de uma antecipação de necessidades que possam vir a existir.

No Gráfico 39, observa-se o contributo das várias “fontes de necessidades de formação”, constantes no documento “Levantamento de Necessidades de Formação para 2009”, e que influenciam posteriormente a definição do Plano de Formação. Assim, nesse ano, a principal fonte de análise de necessidades foi a designada “formação estratégica” que integra cursos ou acções que se enquadram na política de formação própria da RRG, desde os novos produtos e técnicas até a novos procedimentos de trabalho, como é o caso do Projecto Per4V2, a que adiante nos referiremos. Integra, também, os rácios ou as especificações que a empresa possui ao nível da formação que tem que ser realizada pelos vários colectivos.

**Gráfico 39:** Origem da Análise de Necessidades



Fonte: "Levantamento de Necessidades de Formação para 2009"

A entrevista individual de desempenho, realizada anualmente visa a avaliação de desempenho mas contém um campo que é dedicado às necessidades de formação. A partir do nível de Chefe de Serviços, os gestores dispõem todos os anos de uma "avaliação de 360º" que lhes permite saber como a sua hierarquia, os seus colegas e trabalhadores da equipa avaliam o seu estilo de desempenho. No campo das "necessidades de formação", o indivíduo e as chefias pronunciam-se quanto às necessidades e às expectativas de formação. Cada indivíduo expressa os seus interesses em relação aos cursos a realizar e, num campo seguinte, a chefia valida essa necessidade ou desejo de formação. Caso a chefia autorize a formação, o trabalhador poderá contar com ela. Corresponde à segunda fonte que mais contribui para a definição do plano de formação de 2009. Como refere um director entrevistado:

*... Para fazer face e para vencer aquilo que é delineado com o objectivo do ano seguinte, há a necessidade de identificar algumas acções de formação para que viabilize com mais facilidade o atingir desses objectivos por parte daquele colaborador. DREN02*

Neste processo, verifica-se a "exploração das expectativas e representações" (Barbier e Lesne, 1977) na medida em que se trata igualmente de obter informações sobre os interesses dos indivíduos, particularmente dos que são relativos às suas perspectivas profissionais, ou à ideia que têm dos cursos existentes. No entanto, também aqui, para além das competências consideradas como requeridas para as situações profissionais, são as exigências de funcionamento da empresa que são tidas em conta (Barbier e Lesne, 1977, p.47).

O questionário de "Levantamento de Necessidades de Formação" (DOCREN03 no Apêndice 16) que é enviado aos responsáveis das filiais, resume-se a um momento em que as hierarquias determinam a "formação técnica", apenas, a realizar por parte de cada trabalhador. O

documento é lançado pelo IFA e os responsáveis da pós-venda de cada filial expressam as necessidades que existem para formar os vários colectivos. Esta avaliação por parte das hierarquias é igualmente feita a partir de objectivos que empresa tem e das exigências de funcionamento do serviço (Barbier e Lesne, 1977). O princípio é o de que há certos cursos que cada trabalhador de um mesmo colectivo ou grupo funcional tem que realizar. Tal deve-se aos rácios que cada filial tem de possuir em termos de determinados grupos de operários aos quais atribui uma certificação em função da formação e especialização que vão adquirindo. Tal ocorre porque a formação está associada a um certo percurso de formação. Um mecânico de base deve ter um conjunto de formação associada, se não tiver, tem que receber formação ou responder ao “Balanço de conhecimentos” que é feito em associação a cada um destes módulos e é a partir daí que o IFA identifica as lacunas que podem existir.

O questionário contém um quadro referencial organizado por tipo ou áreas de formação e depois por população-alvo. Com um carácter regular e repetitivo, no mês de Junho do ano anterior, a chefia tem que identificar no documento e para cada uma dessas áreas quais os trabalhadores que carecem de determinados conhecimentos pelo que devem frequentar um ou outro curso. Dessa forma está a proceder a uma pré-inscrição no mesmo. Assim, ao longo do documento e à medida que a hierarquia vai indicando os cursos ou módulos que cada profissional deve realizar, existe um conjunto de notas de rodapé em que são aconselhados a inscrever os profissionais num ou noutro módulo, que são pré-requisitos para que o profissional possa ascender a uma determinada certificação. Existem indicações como “a escolha dos módulos deve ser feita de modo a garantir que a filial tem, no mínimo 50% da população de Mecânicos com o conhecimento preconizado na Cobertura Técnica Standard para Mecânicos”. Relativamente a esta formação técnica, os interesses e motivações do indivíduo e da hierarquia, assim como a “exploração das expectativas e representações” (Barbier e Lesne, 1977) não são contemplados uma vez que a lógica é puramente funcional. Neste processo de “levantamento de necessidades técnicas”, para além dos cursos obrigatórios para ascender a determinado perfil de competências, há cursos que são facultativos e há outros cursos que se enquadram na formação na área comportamental. O princípio é o de que, fazendo parte das funções de *Cartech* (bate-chapas) ou *Cotech* (mecânico especializado), por exemplo, a “desmultiplicação da formação” e o “contacto com a plataforma técnica da Renault”, estes profissionais terão de realizar formação em Comunicação oral, em Aconselhamento da Equipa ou em Assistência Técnica.

O documento contém ainda uma área para identificar as necessidades de formação dos chefes de oficina e dos conselheiros de serviço (repcionistas). Na formação que lhes é dirigida, existe sempre uma componente de autoformação que antecede a formação presencial no IFA.

Numa outra área, o documento contém uma informação sobre os custos de cada curso, para que cada filial os possa contemplar no seu orçamento de formação.

Além desta análise de necessidades anual por parte do IFA, para a formação técnica, cada 3 ou 4 anos, é lançado, igualmente pelo IFA, um “levantamento de conhecimentos específicos” em cada filial, que tem a designação de *F2K*. Tal levantamento consiste num conjunto de testes escritos em que se avaliam os conhecimentos técnicos dos operários e vendedores. Nesse momento são identificadas carências por parte de indivíduos que por exemplo, no passado realizaram determinados cursos mas que por diferentes motivos não aplicaram os conhecimentos. Ou, ao contrário, se o indivíduo demonstra que tem determinados níveis de conhecimentos, pode ficar dispensado da formação, não ficando, contudo, dispensado do exame final de certificação.

De acordo com o “guia de preenchimento das fichas de inscrição”, o objectivo deste teste é igualmente validar a opinião da chefia quanto às necessidades de formação dos indivíduos. Caso o resultado da avaliação seja positivo, a inscrição é anulada porque prova não existir necessidade de formação.

O “Comité de Carreiras” é outro procedimento que na empresa visa identificar o *potencial existente*. Também aqui, a hierarquia define quais os trabalhadores que têm *potencial* para vir a desempenhar outras funções. A partir daí, são definidas as acções e os cursos para “começar a preparar” o indivíduo para o desempenho da nova função, no futuro. O “Comité de Carreiras” cujo objectivo é a gestão das carreiras e que tem por base o desenho das carreiras dos trabalhadores é realizado todos os anos por parte de todos os directores e todos os responsáveis de actividade, que identificam os trabalhadores que têm potencial em termos de carreira. Depois de identificada a função que poderão vir a desenvolver, são sujeitos a uma avaliação das suas competências que são depois comparadas com o nível desejável. Num segundo momento, é definido um plano de formação individual, onde são definidos os conhecimentos a adquirir. Trata-se, portanto, de um método centrado nas necessidades de competências da organização em que se identificam as distâncias qualitativas entre as necessidades de competências exigidas por uma actividade profissional e os recursos humanos disponíveis (Meignant, 1999).

Deste modo, a empresa efectua um recrutamento interno e uma gestão previsional, em que se sai um responsável de actividade ou um chefe de equipa, através da sua política interna de *Auto-Bus*, de imediato, tem alguém para substituir essa pessoa, internamente. Neste caso, segundo Bourgeois (1991), o produto da análise de necessidades deveria procurar exceder a mera aquisição de competências profissionais com vista a uma abertura de processo.

As necessidades de formação que são identificadas no “Comité de Carreiras” dão origem a um seguimento por parte da Direcção de Recursos Humanos/ Formação. No Quadro 56 observe-se o seguimento efectuado ao “Comité de Carreiras” relativo a 2008 com exercício em 2009. Os trabalhadores sinalizados para progredir na carreira provêm de áreas diversas como os operários, administrativos e funções comerciais. Como o objectivo é preparar estes profissionais para que assumam novas funções no futuro, são definidos os cursos que devem realizar.

**Quadro 56:** Áreas de trabalho e trabalhadores contemplados no Comité Carreiras, Renault

Áreas de trabalho	Nº trabalhadores identificados	Nº cursos	Tipo Formação a realizar				
			Produto	Vendas	Comportam	Técnico	Gestão
Armazém peças	1	2	–	–	1	1	–
Colisão	5	6	–	–	2	3	1
Vendas	6	6	–	–	5	–	1
Mecânica	3	7	–	4	1	2	–
Serv. Técnicos	3	4	–	–	2	1	1
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>25</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>3</b>

Fonte: “Seguimento da Formação identificada no C. Carreiras 2008”

Para além deste “Comité de Carreiras”, existe um outro momento que dá origem não apenas ao plano de formação, mas também a planos de acção. É o “Inquérito de Compromisso do Pessoal” que *visa o compromisso de todos os trabalhadores das filiais para atingir os objectivos e o seu empenhamento para com as políticas da empresa*. Os objectivos são apresentados a cada um dos directores e em função das respostas dos participantes, são delineados planos de acção a serem implementados em cada filial, que têm em vista a melhoria dos resultados. Este inquérito visa, igualmente, identificar os estilos de liderança ou o nível da comunicação e da qualidade de gestão, sobretudo ao nível das chefias directas.

Decorrendo da “formação estratégica”, na empresa, são tidos em conta ainda outros factores que induzem a necessidade de realizar formação. Os “objectivos indutores de mudança estrutural” (Roegiers et al., 1992) definem-se como propostas de outras acções de formação na empresa para resolver algum problema ou otimizar a operação. Desde logo, os resultados de satisfação dos clientes. Os directores das filiais são avaliados mensalmente sobre os índices de satisfação dos seus clientes, por uma empresa externa que avalia e tem uma base de dados que é fornecida pela própria Renault Portugal (RP) em que são inquiridos clientes que visitaram a oficina ou clientes que adquiriram viaturas novas.

No “Comité de Qualidade” são também identificadas carências ao nível do desempenho individual, sobretudo, dos trabalhadores que se encontram no *front-office*, e pontualmente, é

prevista formação. Estes comités realizam reuniões onde estão presentes os diferentes responsáveis de actividade e também os conselheiros de serviço ou recepcionistas da oficina, com o objectivo de analisarem o volume de vendas, de viaturas, de horas ou de peças, ou a rentabilidade. Nestas reuniões, é suposto que cada um se pronuncie sobre os resultados e todos devem sugerir acções que visem a melhoria dos diferentes indicadores. Neste processo existe a tentativa de envolvimento de todos. O resultado destas reuniões é transmitido aos operários e vendedores através dos diferentes “pontos de encontro de Qualidade”.

Na área das vendas existe uma reunião diária onde são transmitidas as principais mensagens ou eixos que são necessários para fazer valer as realizações em termos de volume e, na oficina, todos os dias há uma reunião entre o responsável de serviços técnicos com os responsáveis de actividade e os conselheiros de serviço, que se designa “1/4 de hora cliente” onde são analisados os problemas do dia e problemas da véspera e também de alguma forma, é feita uma gestão previsional do dia seguinte, ou por atrasos de reparação, ou por falta de uma peça. Nestas reuniões, são anunciadas todas as acções que são decididas nos comités de direcção, de gestão de Qualidade, ou outros.

Na análise destes factores que conduzirão à “identificação de necessidades de formação”, tanto são identificados problemas como também poderá ocorrer uma antecipação a eles. Tanto são analisadas situações e dados a *posteriori*, depois de identificado o problema, como, ao contrário, podem realizar-se análises e estudos com o objectivo de antecipar eventuais problemas ou necessidades. Por outro lado, antes de as acções ocorrerem, são identificadas as competências colectivas e individuais e são definidas as áreas temáticas a desenvolver com vista à definição dos “objectivos pedagógicos” (Barbier e Lesne, 1977, p.28). Goldstein, (1993), refere-se à “análise individual”, necessária depois de definidos os objectivos de curto e longo prazo ao nível da organização e da análise de tarefas, competências e qualificações.

Trata-se da análise de necessidades prévia à acção de formação com o objectivo de identificar o nível de conhecimentos dos participantes para uma acção específica. Visa adaptar a formação ao grupo, a partir dos conhecimentos e competências existentes. Embora esta fase não ocorra de forma sistemática para todas as acções ou cursos, é nas acções de formação da área comportamental, de idiomas, de Informática e, particularmente, no caso da formação técnica, nos cursos promovidos pelo IFA que ela ocorre de modo corrente, sendo a entidade que fornece a formação que se encarrega de realizar este processo. Neste último caso, antes da realização do curso presencialmente, os participantes têm que realizar um pré-teste no sistema de *e-learning*. Tal como confirmam os entrevistados, neste caso, dois participantes, um formador e um director:



*Agora temos de fazer um teste antes de ir ao IFA. Dantes eles mandavam os cadernos para a gente ir já com uma ideia, para não chegarmos ali e começar tudo. Agora, temos que fazer o teste, normalmente a gente faz aqui (no escritório) ou lá em cima.* PREN03

*Temos ali um computador ali na sala do Sr Jorge Cruz e fazemos tipo um curso porque apresenta o produto e no fim faz-me um pequeno teste e tenho que ter uma nota para frequentar o curso...* PREN04

*A população de Cotechs e demi-Cotechs tem que ir ao e-learning antes, de ir a qualquer formação no IFA. Tem que fazer os testes no próprio sistema.* DREN01

*Um é o F2K ... um módulo que é feito à distância e as pessoas entram nesse módulo, fazem o módulo, no fim fazem um teste e se o teste tiver um resultado positivo, ficam dispensados e não necessitam de vir à formação presencial. Se tiverem um resultado negativo, eles têm que vir à formação presencial.* FREN07

Também no caso da formação de Quadros e Chefias, antes de cursos da área Comportamental, é habitual a realização de um pré-teste, como confirma um entrevistado participante (neste caso, director):

*Na 3ª e na 4ª houve também um trabalho prévio, com um documento que nós tínhamos que tomar conhecimento sobre que tipo de formação é que íamos ter e responder a um questionário para que as pessoas que nos iam dar a formação terem conhecimento do que eram as nossas expectativas e do que éramos nós, para prepararem a formação.* DREN05

Quanto a aspectos de organização da “análise de necessidades”, é de salientar o facto de a empresa facilitar a todas as filiais o documento “guia de preenchimento das fichas de inscrição”. Tal documento contém as condições para que os gestores e chefias possam identificar os trabalhadores que necessitam de realizar uma ou outra formação, com base nos rácios da “cobertura técnica standard”. Contém igualmente, uma “matriz de gestão de competências” para o ano em causa, em que para as funções (de nível de complexidade crescente) de Mecânico, de Mecânico Técnico e de *Cotech*, são indicados os módulos técnicos que os profissionais nestes grupos funcionais têm obrigatoriamente de fazer. Tal deve-se ao facto de estes profissionais serem certificados e de ser necessário a realização de um exame que confere uma certificação válida por 3 anos. O documento comprova, por si, de que a formação, os planos de desenvolvimento e de carreira de cada um dos trabalhadores, são seguidos pela estrutura central de RH, mas também pelas chefias, ao nível das filiais.

Na definição das necessidades de formação, intervêm os responsáveis hierárquicos, as pessoas a formar e os serviços de formação, tanto a direcção de Recursos Humanos como o IFA. Para os diferentes agentes, os objectivos, os interesses ou necessidades podem ser totalmente

diferentes ou mesmo opostos. Os dispositivos existentes podem ou não contar com a intervenção de todos os actores.

A descentralização das responsabilidades da formação está aqui também patente, o que permite uma aproximação entre os lugares de decisão e os lugares de acção através das tomadas de decisão melhor adaptadas às realidades do terreno e também pela mobilização mais forte das chefias (Soyer, 2003). No caso da Renault, as hierarquias são directamente implicadas no processo de análise de necessidades. Respondem sobre as necessidades no “levantamento de necessidades de formação técnica” que é lançado pelo IFA junto dos responsáveis da pós-venda. Também no “Comité de Carreiras” os directores e todos os responsáveis de actividade identificam os trabalhadores que têm potencial. A opinião da chefia traduzirá o diferencial entre as competências que o indivíduo detém e as competências requeridas para o seu posto de trabalho actual ou futuro.

Quanto aos trabalhadores em geral, conforme já descrito, no questionário de avaliação do desempenho os indivíduos são convidados a pronunciarem-se sobre os cursos que gostariam de frequentar. Os questionários são enviados à hierarquia que em função das competências requeridas, define os conhecimentos a adquirir, validando ou não a manifestação de expectativas ou interesses dos subordinados. Esta expressão dos interesses, aspirações e expectativas por parte dos indivíduos pode revestir-se de 3 formas: individual, colectiva ou a ausência de expressão (Barbier e Lesne, 1977). A ausência de expressão não poderá ser interpretada como uma ausência de necessidade.

Por outro lado, é necessário ter em conta que para muitos indivíduos, em particular os que não beneficiaram de um nível elevado de escolaridade inicial (Meignant, 1999, p.144), também não resulta fácil definir de maneira precisa as suas necessidades de formação. O envolvimento dos trabalhadores na tomada de decisão da formação limita-se a este questionário o que pode conduzir a que se confunda a necessidade com o desejo (Meignant, 1999, p.109). Na empresa, desde que a chefia autorize o interesse manifestado, a pessoa poderá contar com essa formação, mesmo que dela “não necessite”. Os responsáveis hierárquicos representam os interesses da empresa. Têm um papel desde logo determinante porque são eles que aprovam as acções de formação que são do interesse dos trabalhadores e porque são também eles que sugerem outras acções para os trabalhadores seus subordinados.

O departamento de formação tem um papel a montante da preparação dos dispositivos, na sua distribuição e na recolha dos resultados. No caso do questionário do IFA, dá apoio aquando do envio dos questionários mas não tem qualquer outra intervenção no processo. Nos questionários de avaliação de desempenho, analisa individualmente cada questionário e em

função das necessidades, organiza os cursos e as acções que se impõem. Neste sentido, desempenha um papel de intermediário entre a direcção da empresa e os agentes que efectivamente praticam a avaliação (Barbier e Lesne, 1977, p.54).

### **3.3.5.2. A oferta de formação**

A oferta de formação existente na Renault apoia-se em três pilares: a oferta de formação técnica e de produtos do IFA, a oferta de formação da RRG através dos Recursos Humanos e ainda a oferta da Renault Portugal, sobretudo dirigida às equipas de Vendas e Quadros. A oferta do IFA contempla os cursos de formação formal em sala e em contexto simulado, e contempla cursos pela via de *e-learning*.

A formação promovida pela DRH da RRG é a designada formação local, que pode ser interna, com recurso a formadores internos, ou externa, quando recorre a empresas fornecedoras de serviços de formação. A Renault Portugal tem também uma carteira de cursos que disponibiliza para os trabalhadores da RRG. A DRH/Formação é responsável pela organização de formação nas áreas Comportamental, em Idiomas, a Informática, e todas as outras áreas de formação que não a formação Técnica e a de Novos Produtos. Existe uma “carteira consolidada de formação”, com fornecedores preferenciais. Perante a necessidade de contratar um novo curso, a DRH prepara um caderno de encargos e pede propostas às empresas fornecedoras de formação. Quanto aos cursos organizados pelo IFA, a intervenção da área de Formação/ RH da RRG limita-se a enviar as convocatórias às chefias e depois fazer a avaliação da formação.

Em termos de oferta, para além dos cursos e acções de formação formal, existem outras acções ou eventos de formação e desenvolvimento que abordaremos nos pontos seguintes. Trata-se de acções que decorrendo em situações informais ou não formais, e de acções que promovem o desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores, nem sempre são, no entanto, consideradas como situações de formação.

O Plano de formação na Renault é construído a partir das diversas “Fontes de Identificação de Necessidades” pela área de RH/ Formação, às quais aludimos num ponto anterior. Antes da elaboração do Plano, a área de RH/ Formação validará se as pessoas que estão inscritas para um curso não o frequentaram anteriormente e a direcção poderá propor ainda alguma redução em função do orçamento. Assim se justifica que o Plano de Formação de 2009 contemplasse 1021 participantes e o documento “Levantamento de necessidades” considerasse 1596 participantes.

No Quadro 57 relembramos a diversidade de fontes que são usadas para a definição dos cursos que fazem parte do Plano de Formação. Os cursos de Novos Produtos e a formação em *e-learning* (das áreas técnica e produto) advêm, sobretudo, da estratégia da empresa que, à partida, define que todos os internamente designados “produtivos” têm que realizar essa formação.

A formação “Estratégica” é decidida pelo comité de direcção da RRG em França ou do país, e acompanha e favorece o desenvolvimento da estratégia da empresa. É uma formação orientada para o desenvolvimento comercial, para a optimização da gestão financeira e para as técnicas de gestão, e que “contribui para o incremento da cultura e da identidade da empresa” (Manual de Acolhimento). Nesse sentido, ela pode contemplar, por exemplo, os objectivos que visam a satisfação do cliente. Ou, aquando do lançamento de um novo modelo de viatura, por exemplo, o IFA convoca, com base nos dados constantes na BIR, todos os vendedores e Responsáveis de Marketing a nível do Continente e Ilhas.

A formação de “Novos Produtos” tanto se realiza no IFA como na RP. Como verificámos anteriormente, a maior parte deste tipo de cursos, realiza-se através de *e-learning*. A formação presencial de Novos Produtos tem normalmente a duração de 4 horas e tem como pré-requisito um módulo de *e-learning* para realizar. A formação presencial mecânica Novos Produtos tem normalmente a duração de 16 horas e obriga também à realização de módulos *e-learning* antes de realizar a formação presencial, como adiante se detalhará. A formação presencial Carroçaria Novos Produtos nem sempre existe (só quando o novo modelo tem novidades que assim o justifiquem) e tem a duração de 8 horas presenciais. A formação dos formadores do IFA é sempre feita em França, na Renault Academy, incluindo os que são subcontratados.

Na área “Comportamental”, os cursos surgem também, principalmente por orientações estratégicas e o curso sobre Política das Condições de Trabalho deve ser realizado por todos os trabalhadores. Os cursos da área “Técnica”, de “Idiomas” e de “Informática” advêm maioritariamente da entrevista individual anual, o que significa que são pedidos dos indivíduos (dos próprios ou das chefias). Outros, da área Técnica, decorrem do “levantamento de necessidades” e, por isso, do que as hierarquias sugerem. Aos trabalhadores que são sinalizados no “Comité de Carreiras”, são propostos cursos das várias áreas, predominantemente, Comportamental, Produtos e Técnica por *e-learning*, e ainda Gestão.

**Quadro 57:** Origem da “Identificação de Necessidades de Formação” por área de formação, Renault

Origem da Necessidade de Formação	Áreas de Formação										
	Comercial	Comportamental	E-learning	Financeira	Gestão	Informát.	Form. Interna	Idiomas	Novos Produtos	Qualidade	Técnica
Estratégica	97	116	203	34	36	30	11	2	383	36	51
Entrevista Indiv. Anual	29	33	20	16	12	84	4	47	62	1	101
LNF IFA	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	54
Comité Carreiras	2	11	10	1	7	1	–	–	–	–	4
Pedido Chefias	1	2		1	2	6	–	9	1	–	
Outras	16	2	3	15	5	3	–	17	1	–	13
<b>TOTAL</b>	<b>145</b>	<b>164</b>	<b>237</b>	<b>67</b>	<b>62</b>	<b>124</b>	<b>15</b>	<b>75</b>	<b>447</b>	<b>37</b>	<b>223</b>

Fonte: “Levantamento de Necessidades de Formação por Área” 2009

Para a formação “Técnica”, existe, anualmente, uma oferta formativa que se baseia no catálogo de formação do construtor, com vários cursos que são definidos com base no que é o perfil de competências e de formação para cada uma das funções técnicas dos operários e vendedores. Inclui as componentes da mecânica, a chapa e pintura e também os cursos ligados ao negócio, sobre novos produtos e novas tecnologias. A lista de cursos é, então, divulgada pelo Instituto de Formação Automóvel (IFA) a todos os responsáveis de pós-venda através do documento “levantamento de necessidades” que devem depois indicar os trabalhadores que devem frequentar cada curso. É com base nesta informação que é construído o plano anual de formação técnica, por parte do IFA. Posteriormente, é o próprio IFA que planeia e desencadeia a realização de todas as acções. O IFA reporta à *RenaultAcademy* em França, de onde recebe as instruções relativamente às acções de formação.

Ao nível de cada filial, a formação “Técnica”, encontra-se, como vimos, dependente e articulada com o rácio que existe para as diferentes funções técnicas, conforme o que está definido no documento BIR. Por cada equipa, existe um conjunto de profissionais que é obrigatório a filial possuir. Sempre que a rede não tem esse rácio atingido, tem que fazer formação de pessoas até atingir esse rácio. É no cumprimento de tais rácios de *Cobertura Técnica Standard* preconizada pela marca que a hierarquia inscreve os profissionais para a realização dos cursos.

No documento “Levantamento de Necessidades Técnicas” as chefias são lembradas que é da sua responsabilidade, informar a rede de agentes das acções de formação e inscrever os participantes. Na ficha para a *Formação de Novos Mecânicos*, as filiais “devem inscrever em formação os mecânicos com potencial para evoluir de carreira”. Para os trabalhadores da

recepção (conselheiros de serviço), e chefes de equipa, os cursos têm em geral 2 níveis sendo que alguns dos módulos são realizados em autoformação. Para a área técnica, existem duas grandes componentes: a mecânica, e a chapa e pintura. A parte de mecânica é o IFA que tem instalações próprias para a fazer. A parte de chapa, é subcontratada, a parte da pintura, é uma entidade da Renault que faz a venda de produtos de pintura e que assegura essa formação directamente no posto de trabalho.

Quanto à formação de “Idiomas”, ela integra o Francês e o Inglês. A Política de Formação do grupo define os níveis de conhecimentos que devem possuir os Quadros e os Dirigentes ao nível destes idiomas. As exigências são diferentes em função da população e os objectivos relacionam-se com o favorecimento da mobilidade interna e a optimização das reuniões de trabalho, pela garantia da compreensão de uma das duas línguas de trabalho. A Política define que todos os directores das filiais, por exemplo, devem ser capazes de trabalhar seja em Francês, seja em Inglês. Define também os níveis que por exemplo, os chefes de serviço posicionados em “Comité de Carreiras” para percurso internacional devem possuir nos dois idiomas.

A formação “Comercial” é destinada aos vendedores, que têm que realizar uma formação (antigamente designada Escola de Vendas) na área. Para os chefes de vendas e gerentes essa formação é não obrigatória e podem realizá-la se tiverem interesse. Pode ser organizada pelo IFA ou pela RRG. A RRG pode subcontratar qualquer empresa, o IFA ou outra.

Quanto à formação a distância, internamente designada de *e-learning*, cuja responsabilidade e gestão cabe ao IFA, integra sobretudo os cursos de novos produtos, cursos técnicos e alguns comerciais e de vendas. Os novos produtos incluem novos modelos de veículos mas também novos sistemas ou parte deles.

Aquando da realização do trabalho empírico, existiam dois sistemas geridos pelo IFA: o *F2K* (anteriormente designado *Formação 2000*)<sup>150</sup>, e nos cursos de novos produtos ou técnicas. No primeiro caso, existem módulos que são realizados a distância. Neste sistema, é enviado um DVD às filiais e é lá que são realizados os módulos, sem que o IFA tenha a possibilidade de ter um controlo sobre quem realiza a formação e com que resultados. Na formação técnica, a formação a distância é, igualmente, usada para a preparação da formação presencial. Antes de frequentarem o curso no IFA, os participantes, devem realizar o curso com o apoio de um *Cotech* para se prepararem e de modo a nivelar os conhecimentos de todos. Para tal, ao nível das filiais existe uma sala de formação, tal como testemunha um responsável de uma filial:

---

<sup>150</sup> Conforme já referido, os participantes entram nesse módulo e no fim fazem um teste e se do mesmo obtiverem um resultado positivo, ficam dispensados e não necessitam de frequentar a formação presencial. Se tiverem um resultado negativo, têm que realizar a formação presencial.

*Temos uma zona específica para fazer formação, que não é aqui no meu gabinete, é uma área que nós temos adstrita dentro da organização onde quer o formador Cotech quer os formandos vão receber essa formação. Formação também que é o e-learning...*DREN01

Para além da sala de formação, os trabalhadores das filiais, incluindo os das oficinas, dispõem de um computador no seu posto de trabalho, onde podem realizar a formação:

*O Koleos, é um carro que não justifica uma formação então a formação é feita no e-learning. Qualquer dificuldade que tenhamos aqui na oficina, vou ali ao computador e rapidamente faço ali a formação porque aquilo é de 45 minutos.*PREN04

Aquando do trabalho empírico, verificou-se a existência de um outro tipo de formação a distância, sobretudo usada para a formação de novos produtos, designado LMS. Trata-se de um sistema mais avançado, que efectua já uma gestão da formação em que, por via do mesmo, o IFA tem a indicação de quem é que acedeu, e que resultados é que obteve. Com este sistema, nos cursos de novos produtos, em que a formação obriga a que os participantes façam a formação a distância previamente à presencial, quem não a tenha realizado, não será aceite na formação presencial. O objectivo do sistema, é tornar mais eficaz a formação, reduzindo a deslocação dos trabalhadores para a formação e também o número de horas de formação presencial.

Não obstante a existência do sistema LMS, a plataforma própria de *e-learning* disponível em Portugal, não está ainda finalizada, pelo que não foi possível observar a sua plena utilização. Em França, a formação “mutualisée” apresenta-se como um catálogo de formação disponível na Sede para todos os países. Pode englobar a formação presencial ou em *e-learning* e pode ser realizada em línguas diferentes: normalmente Francês, Inglês, Espanhol e às vezes em Português (do Brasil). É sobretudo formação destinada à integração de novos trabalhadores; formação comportamental em áreas de contacto directo com o cliente; e Línguas.

O desenvolvimento da formação conta ainda com as acções que são realizadas pelos mecânicos especializados, através da “desmultiplicação”. Nos dados de formação, nem sempre estão consideradas estas acções dado que as mesmas não ocorrem em todas as filiais. Para facilitar a dinamização destas sessões, o IFA dispõe de um “Kit de Formação Relais” que fornece elementos para saber apresentar e também meios auxiliares como um DVD ou uma apresentação em *power-point*, e um “Guia para o Animador” para que possam realizar estes módulos devidamente apoiados. Tal significa que a formação presencial é sempre um complemento do que foi feito na formação a distância, ou, em outros cursos, a formação a distância constitui-se como uma base de preparação para a formação presencial. O “Guia para o Animador” é, pois, um documento que inclui explicações detalhadas sobre o desenvolvimento da sessão. Começa por

referir que “esta formação tem de ser preparada e conduzida sob a responsabilidade e supervisão do responsável de pós-venda”. É um documento em formato de texto, de sete páginas que dá indicações sobre: o perfil que deve ter o formador “de preferência o *cotech* que tenha completado a formação sobre o produto X através de *e-learning*/ou presencial”, os destinatários da formação, os objectivos da sessão, os meios materiais e equipamento que há que prever para as práticas, os meios pedagógicos e indicações para a preparação da sessão.

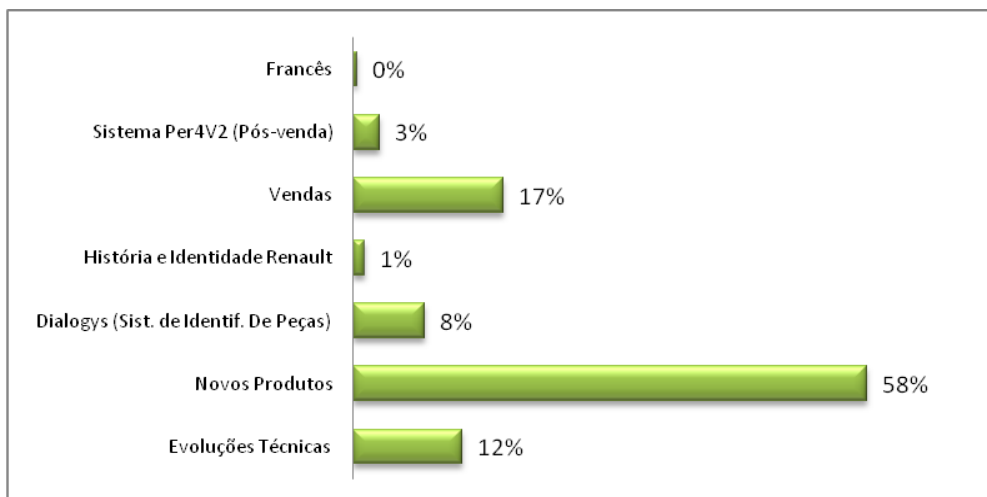
Nestas indicações é referida a visualização do DVD, ler as informações do documento, posicionar os veículos ou o equipamento na oficina, ao que se segue um conjunto de informações pedagógicas e técnicas para a animação da sessão. O Guia explicita depois as fases e metodologia a seguir no desenvolvimento da sessão, identifica os documentos técnicos que são utilizados na manutenção dos veículos, bem como identifica um conjunto de perguntas e respostas frequentes e esperadas, tal como alguns aspectos a referir na sessão. O documento tem depois uma parte dedicada ao “desenvolvimento da sessão na oficina”, indicando a documentação de apoio e são sugeridas situações de formação simulada, tal como se se tratassem de situações reais, com clientes. No final, o documento tem uma parte dedicada a “notas pessoais”. Esta formação é ainda apoiada por uma “Folha de Presenças” e por uma “Ficha de curso” com indicação do tipo de formação, a duração, o formador, a estrutura, os objectivos, os destinatários, os custos e o número de acções previstas, para além de uma descrição detalhada dos conteúdos a abordar na sessão. Relativamente ao desenvolvimento destas sessões, um responsável entrevistado, confirma a utilização desta documentação de apoio:

*Vem sempre, quando existe a necessidade de fazer formação sobre novos produtos. Esse guia é uma auto-ajuda ao formador para ele não se perder na formação, à medida que vai seguindo o DVD.***DREN01**

O Gráfico 40 ilustra a distribuição dos 236 participantes inscritos para os cursos de *e-learning*, em 2009.



**Gráfico 40:** Nº de pessoas inscritas pelas diferentes áreas (e-learning)

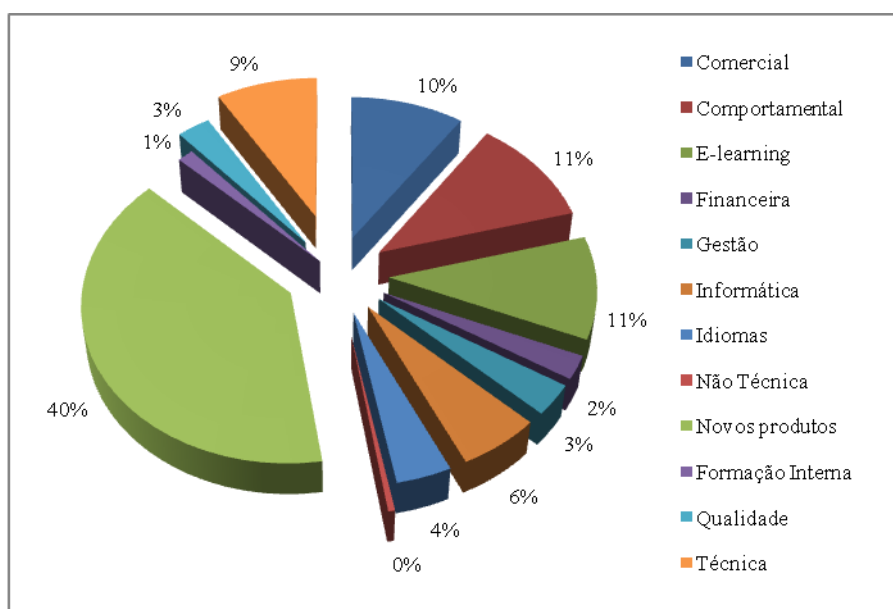


Fonte: Adaptado de “Levantamento de Necessidades de Formação 2009”

Também no Plano de Formação, a lista de cursos se encontra organizada em 11 áreas de formação: Comercial, Comportamental, *E-learning*, Financeira, Gestão, Informática, Formação Interna, Idiomas, Novos Produtos, Qualidade e Técnica. O Gráfico 41 evidencia a distribuição dos 1021 participantes pelas áreas de formação.

A tendência mantém-se em relação ao que eram as necessidades identificadas aquando do “levantamento de necessidades” e, Novos Produtos é a área que mais participantes detêm.

**Gráfico 41:** Distribuição do nº de participantes previstos para 2009



Fonte: “Plano de Formação 2009”

O plano de formação é, assim, um documento interno que define os cursos e o número de trabalhadores a envolver em cada ano e que contempla as necessidades da empresa, das áreas mas também os pedidos dos indivíduos. O documento apresenta ainda o total de horas para cada uma das áreas da empresa (rede de filiais e sede) e, o orçamento. Está assinado pelo director da empresa em Portugal e pelo director de Recursos Humanos.

As 7983 horas de formação previstas contam com um número total de 1021 participantes (Quadro 58). As áreas que envolvem um maior custo são a Comercial e a Técnica dado que recorrem a formação no IFA e no exterior. No Plano de Formação, existe uma referência à “Formação Não Técnica”. A formação Técnica é formação dirigida aos “produtivos”, sobre reparação, produto, diagnóstico, etc. A formação Não Técnica é a formação dirigida às pessoas do *Front Office* da Oficina e Chefias após-venda, sobre sistemas informáticos, garantia, recepção e atendimento, qualidade, etc.

**Quadro 58:** Previsão de formação para 2009 Total RRG

Áreas de Formação	Nº Participantes	%	Custo	Horas
Comercial	98	10%	27.620 €	1487
Comportamental	114	11%	9.640 €	606
<i>E-learning</i>	108	11%	0 €	227
Financeira	25	2%	1.546 €	232
Gestão	33	3%	8.905 €	473
Informática	61	6%	2.650 €	534
Idiomas	41	4%	5.600 €	1453
Não Técnica	5	0%	1.890 €	88
Novos produtos	405	40%	2.490 €	1161
Formação Interna	14	1%	0 €	28
Qualidade	29	3%	0 €	360
Técnica	88	9%	26.149 €	1334
<b>Total</b>	<b>1021</b>	<b>100%</b>	<b>86.490 €</b>	<b>7983</b>

Fonte: Plano de Formação 2009

No desenvolvimento da formação, a Renault promove ainda as actualizações ou reciclagens, como referem os participantes:

*Quando não saem produtos novos, normalmente vamos lá uma vez ou duas para reciclagem, vá lá. Para relembrar, para ir relembrando, já fui a duas ou três dessas de reciclagem, por exemplo, de Electricidade II. PREN03*

*Este ano já fui muitas vezes. Nós vamos muitas vezes. Não quero mentir mas pelo menos 1 vez por mês. PREN04*

*Não (é teórica), porque temos parte prática. Primeiro faz-se uma parte teórica em sala e o IFA tem viaturas para nós mexermos desmontamos, montamos. Quando fui à formação do Megane, tinham 5 carros para a gente mexer. Vai passando de grupo em grupo e vai explicando e vai vendo como é que nós estamos a fazer. PREN04*

Relativamente à formação de integração na empresa, existe um Plano de Acolhimento definido pela DRH onde estão identificados os aspectos que devem ser abordados na integração de novos elementos. É um plano que vai desde a apresentação pessoal, à formação que é necessária para ele poder desenvolver o seu trabalho, seja ao nível de ferramentas, seja ao nível do conhecimento de políticas, seja ao nível do domínio dos standards da actividade comercial que são definidos pelo construtor.

### **3.3.5.3. Práticas de aprendizagem informal e não-formal**

Também nesta empresa, para além da formação formal, organizada em cursos e acções de formação, existe todo um processo de partilha e de acesso à informação que vai da utilização da informação disponibilizada na *Intranet*, às reuniões em que todos trazem os assuntos e partilham experiências, até à formação realizada nas próprias áreas de trabalho com os especialistas “*cotechs*” que fazem a desmultiplicação” da formação. São ainda de salientar as variadas situações que, de forma sistemática, implicam os trabalhadores nas mudanças ao nível do trabalho. Trata-se de uma forte orientação para a optimização da produção, em diferentes domínios, como a organização do trabalho, as práticas de acolhimento dos clientes, ou de novos trabalhadores. No Apêndice 13 no documento OBSREN04, é possível identificar estas práticas de formação informal e não-formal, observadas no decurso do trabalho de campo. Em primeiro lugar, impõe-se, uma vez mais, recordar o conceito de aprendizagem “informal” e “não-formal” tal como o concebemos. As actividades de aprendizagem “informal” decorrem de situações acidentais ou ocorrem de forma espontânea e resultam das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, ou com o lazer. O conceito de aprendizagem “não-formal” remete para as situações de formação que são estruturadas porque contêm objectivos de aprendizagem, têm uma duração e existe apoio à aprendizagem, sendo esta intencional (Comissão Europeia, 2000, 2001).

De acordo com as lógicas dominantes de Barbier et al. (1996), a que aludimos no caso da Allianz e da Efacec, a “formação nas situações de trabalho”<sup>151</sup> ocorre quando existem grupos ou equipas de trabalho e de formação, ou quando se mobilizam e implicam os trabalhadores para a mudança ao nível do trabalho, com o objectivo de melhorar a eficácia colectiva em que o produto do seu trabalho consiste na produção ou substituição de práticas ou de comportamentos profissionais (p.63). Nesta empresa, são exemplos, a participação dos trabalhadores em projectos e em reuniões e na partilha de informação. Tais dispositivos ocorrem em situações de aprendizagem informal em que muitas das actividades decorrem do próprio trabalho, particularmente ao nível das unidades de reparação automóvel (URA`s) das oficinas, e são as próprias chefias, como veremos, a considerarem o trabalho como sendo formativo, aproveitando situações do dia-a-dia, tais como:

- A utilização de ferramentas e sistemas informáticos
- A participação nas reuniões diárias e nos vários comités da empresa
- A partilha e informação dos dados de gestão da empresa e da oficina, a rácios de trabalho e indicadores de qualidade;
- A comunicação corporativa, como a newsletter e as revistas de distribuição interna;
- A política de trabalhar com clientes;
- As práticas de organização do trabalho dos mecânicos através dos “Standards da Actividade e Métodos”;

A utilização de ferramentas e sistemas informáticos consubstancia-se num conjunto de ferramentas, como a *Intranet*, o sistema *ICM* onde consultam o histórico das reparações, ou o *Dialogys* que é um sistema de identificação de peças. No posto de trabalho de cada um dos 4 *cotechs* da filial de Telheiras, existe um terminal com acesso à *Intranet* que é usado por estes, sobretudo porque é a partir dali que têm o acesso a aplicações da reparação automóvel. No programa *ACTIS GPS*, realizam diagnósticos aos veículos e em função dos resultados, investigam a solução na própria aplicação. Não descoberta a causa ou origem do problema, por tipo de incidente, nesta aplicação, enviam para os serviços técnicos a incidência e posteriormente, recebem a solução, sempre *on-line*. Da análise documental que realizámos ao acesso à *Intranet*, desde o posto de trabalho de um mecânico, verificámos que os *cotechs*, apesar do seu baixo nível de qualificação escolar, possuem uma série de capacidades, competências e destrezas técnicas

---

<sup>151</sup> Tradução livre de “Former dans les situations de travail”

que têm que mobilizar aquando do manuseamento destas ferramentas informáticas. No decurso da entrevista a um dos responsáveis de pós-venda de uma oficina, o mesmo referiu-se às capacidades, conhecimentos e competências dos trabalhadores operários, apesar de possuírem como habilitações o 6º ano de escolaridade:

*São espectaculares. Nem toda a gente tem capacidade para chegar a Cotech. Ser Cotech numa organização como a nossa, implica uma série de conhecimentos acima da média, nomeadamente, saber ler informaticamente as coisas, mexer na informática, saber mexer nas máquinas em termos electrónicos, saber desmultiplicar a rede desmultiplexada que o carro tem, saber ler esquemas eléctricos complexos para se chegar a uma avaria. Não é para toda a gente...DREN01*

Por sua vez, um participante, operário *cotech*, reconhece a importância da informação que recebe no próprio posto de trabalho:

*Temos muita informação através do Dialogys, de notas técnicas, recebemos muita informação...PREN04*

É o caso da partilha de informações de novos produtos ou sistemas cujos trabalhadores recebem no seu posto de trabalho, através quer de *e-mail* quer do sistema próprio com o qual trabalham nas oficinas:

*Qualquer novidade, eles informam logo e recebemos muita informação através de mail.PREN04*

Registámos o entusiasmo com que um *cotech* mostrou esta ferramenta de trabalho e connosco percorreu todos os tópicos de informação do *site*. Notámos igualmente o facto de que, de acordo com o próprio, praticamente só usa a *Intranet* para ter acesso às ferramentas de trabalho (Quadro 59).

**Quadro 59:** *Intranet* no posto de trabalho de um *Cotech* (Observação)

<p>Têm acesso a:</p> <p>Perfil Geral – vários – últimas publicações (informação sobre produtos), Marketing relacional, Mercado, Gestão de RH, Comunicação, Per 4 V2, Formação (tipos de formação a que a pessoa tem acesso, como sobre novos produtos, formação especializada <i>Cotech</i>, <i>Mectech</i> e <i>Cartec</i>, valor-hora por formando em função do tipo de formação)</p> <p><u>Ferramentas</u> – o que mais usam:</p> <p>a) Parte técnica do <i>site</i> – para se ligarem à rede Renault e ao programa ACTIS GPS, onde fazem diagnósticos aos veículos e em função dos resultados, investigam a solução na própria aplicação. Não descoberta a causa ou origem do problema, por tipo de incidente, nesta aplicação, enviam para os serviços técnicos a incidência e posteriormente, recebem a solução.</p> <p>b) Reprogramação – ferramenta que directamente conecta o terminal com <i>Intranet</i>, ao veículo.</p> <p>c) ICM – Nesta aplicação o mecânico tem acesso ao histórico do veículo e pode aceder ao programa de manutenção de cada carro.</p>
---

Fonte: Análise crítica ao conteúdo dos documentos (Doc. DOCREN02 no Apêndice 16)

A participação nas reuniões e comités da empresa, a qual temos vindo a aludir e que prevê a mobilização de todos os trabalhadores, em função das suas áreas de trabalho, inscreve-se na participação em actividades de grupo - que inclui o trabalho em equipa com vista a resultados comuns. A reunião diária designada “1/4 de hora cliente”, realizada no gabinete do chefe de pós-venda, visa organizar o trabalho, mas também fazer o ponto da situação das tarefas e obras em curso. Nela participam o responsável de serviços técnicos com os responsáveis de actividade e os conselheiros de serviço, e são analisados os problemas do dia e problemas da véspera e também se procede a uma gestão previsional do dia seguinte, motivada ou por atrasos de reparação, ou por falta de uma peça, por exemplo. A reunião tem em vista, também, analisar disfuncionamentos, insatisfações de clientes e estabelecer planos de acção que visem evitar reincidências sobre essa matéria. Nestas reuniões, são enunciadas todas as acções que são decididas nos comités de direcção, de gestão de qualidade, de crédito, ou noutros. Nos comités são analisados diferentes indicadores, cada responsável ou cada actor pronuncia-se sobre o que foram os resultados, ou as principais razões que levaram a determinados resultados, e é feita uma análise, em conjunto, em que todos os participantes são convidados a sugerir acções que visem a melhoria dos diferentes indicadores (Quadro 60). Neste processo, como testemunhámos, existe um envolvimento desde o director ao comercial ou conselheiro de serviço.

**Quadro 60:** Reflexão sobre a entrevista a um director de filial (DREN01)

No “Comité de Carreiras” identificam o potencial de cada colaborador. Além disso, dão formação por antecipação, para fazer crescer esse colaborador, antecipando-lhe as necessidades futuras. É o chamado auto-bus.

Não só é curioso o facto de nos comités estarem todos presentes, vários grupos funcionais, como também o é, o facto de o director reconhecer isso como sendo interessante “*Eu diria que há um envolvimento muito interessante desde o director ao conselheiro de serviço*”.

Há uma política vigente de informação e de comunicação no sentido de envolver todos na tomada de decisão. Através dos comités, das reuniões diárias, da informação dispersa, etc.

O discurso é sólido e revela sensibilidade para as questões da qualidade, e dos procedimentos e da formação.

Outro aspecto interessante é que “*se essa acção de formação com um colaborador teve sucesso, nós declinamos nesse colaborador a formação interna aos seus colegas*.”

Fonte: Observação no terreno dia 16-12-2008 (Doc. OBSREN02 no Apêndice 13)

Num comité de crédito, por exemplo, são analisadas as contas dos clientes e são tomadas medidas tendo em vista receber um crédito mais rapidamente ou, por exemplo, minimizar disfuncionamentos de facturação. O interesse destas reuniões é partilhado pelos directores e chefias e corroborado pelos operários, participantes. No entanto, as perspectivas são distintas: Os directores enfatizam a organização do trabalho e integram uma perspectiva de melhoria contínua e de rendimento das equipas de trabalho:

O Per4V2 obriga-nos a todos nós a ter um conjunto de ferramentas de seguimento para sabermos até que ponto estamos a direccionar bem. DREN01

O Per4 v2 que está no início e implica também algumas situações de observação das actividades de cada área e que implica também observarmos onde podemos melhorar, o que é que está bem. DREN05

Fazemos também as próprias conversas, todos os dias começamos a actividade com uma reunião de vendas o que não é mais o que uma partilha das situações de cada um e isso em si próprio já é uma formação em que partilhamos as dificuldades e necessidades de cada um. DREN05

*Eu todos os dias tenho uma reunião que se chama “¼ de hora cliente” com os meus chefes de equipa, os conselheiros de serviço, o facturador e a colaboradora da Renault Rent. Ao meio dia e 2 estão no meu gabinete para receberem pequenas informações diárias de como vai estando a nossa gestão diária. DREN01*

*Nós designamos de comités as reuniões onde estão presentes os diferentes responsáveis de actividade muitas vezes também dos próprios conselheiros de serviço, portanto, os recepcionistas da oficina, dado que como lhe digo, nós, é cultural haver uma comunicação em cascata de determinados tipos de indicadores que para nós são fundamentais. DREN02*

*As próprias pessoas vão partilhando e porque já têm aquele exemplo, percebem isso. Essas reuniões fazem melhorar o rendimento de cada um. DREN05*

Os participantes operários, preferem centrar as suas opiniões, por um lado, no ponto de situação que é feito com vista à organização do trabalho, mas referem o carácter da partilha de informação das mesmas, ao mesmo tempo que confirmam a sua participação activa na reunião, no sentido em que são eles que dão a informação à chefia:

*Temos 2 reuniões: uma de manhã lá, para o chefe saber como é que estão a decorrer os trabalhos que temos em curso e a seguir ao almoço temos outra para eles saberem a evolução que é para dar informação aos recepcionistas sobre se os carros saem ou não, se há prioridades... PREN03*

*Isto não é para aprender. É mais para organizar o trabalho. Nós às vezes temos 3 ou 4 trabalhos na casa e o chefe às vezes dá-nos as prioridades... PREN03*

*Acho que não (não pode ser formativa). Isto ao fim e ao cabo, é só mais uma vantagem para o chefe porque é tudo relacionado com o trabalho que estamos a fazer... PREN0*

*Aqui mas acho que agora está a ser em todo o lado, por causa do Per4. Desde que começou isto dos Per's, agora já vai no 4. Tem havido estas evoluções. Se calhar facilita, não é? Em vez de o chefe andar aí a falar com um a um, estamos ali todos... PREN03*

*De manhã é um briefing muito rápido. É só para informarmos o chefe qual é a situação do carro ou o que é que eu estou a fazer. PREN04*

No quadro da partilha de informação ao nível das oficinas (Quadros 61 e 62), existem indicadores de Qualidade que são seguidos e que são visíveis para todos os chefes e conselheiros de serviço perceberem o que é que está em causa. Este seguimento é feito pela direcção e no mês seguinte passa a ser seguido pelos chefes de equipa.

**Quadro 61:** Partilha de informação (Observação)

Parece tratar-se de uma empresa em cujos responsáveis pretendem fomentar nos trabalhadores uma implicação afectiva e normativa quer à organização e à área, quer à equipa de trabalho.

Toda a informação exposta sugere tratar-se de uma empresa que envolve os trabalhadores na tomada de decisão e na partilha da informação. O facto de estarem afixados os resultados de vendas, de qualidade e outros indicadores parece procurar responsabilizar todos para a concretização de objectivos comuns.

Observaram-se estratégias de feed-back, de trabalho em equipa, de autonomia dos trabalhadores para tomarem determinadas decisões e o fomento da flexibilidade dos postos de trabalho.

Fonte: Observação no terreno dia 17-12-2008 (Doc. OBSREN04 no Apêndice 13)

Numa segunda fase, o resultado das reuniões é transmitido ou “desmultiplicado” para a população produtiva e para os vendedores quer através dos diferentes *placards* que se encontram distribuídos na oficina e que se designam “Pontos de Encontro de Qualidade” (PEQ), quer através de uma reunião de 6 minutos em que se abordam 6 temas. Pressupõe a existência de uma reunião mensal com acta e em que estão presentes os chefes e funções administrativas. Existem actas destas reuniões que são realizadas por um ou por outro elemento. Como pudemos testemunhar, neste processo de discussão e análise, verificam-se condições para a aquisição de saberes ligados à acção, pelas novas representações individuais e colectivas que se geram e pela apropriação pelos trabalhadores, com consequentes resultados nos processos de trabalho. Quanto aos grupos da área comercial e de vendas, diariamente, é também realizada uma reunião de vendas onde são transmitidas as principais orientações ou eixos que são necessários para fazer valer o cumprimento dos objectivos.

**Quadro 62:** Ponto de Encontro Qualidade (Observação), Renault

As 3 unidades dentro da oficina, são: Oficina 1, Oficina 2 e Colisão. Na parede de cada uma destas unidades, existe um espaço com quadros e placards afixados designada “Ponto de Encontro Qualidade”. Encontra-se dividida nos seguintes temas e sub-temas:

- a) Reunião diária - Factos de véspera, retorno, clientes insatisfeitos, prazos acordados, diversos, evolução da actividade, níveis de produtividade.
- b) Plano de Excelência Renault (Per 4 v2) – é a fase nº 4 deste projecto que visa a melhoria dos serviços de pós-venda. Tem indicadores de todas as Renault (filiais da RP e agentes – tipo Franchising) e tem níveis de Qualidade de Serviço da Oficina com vários parâmetros analisados.
- c) Outros – Indicadores de concessão da satisfação do cliente. Informação sobre chefias e quem as substitui na ausência de cada um, Planos de Acção como o Plano de Observação *management* em que tem a indicação por tema, das acções a desenvolver, da data e do responsável pela mesma.
- d) Per4 v2 – Trata-se do seguimento do processo de recepção até à entrega do veículo. É um mapa mensal com resultados a 12 meses.

Fonte: Observação no terreno dia 17-12-2008 (Doc. OBSREN04 no Apêndice 13)



O acesso aos dados de gestão da empresa e da oficina, tais como os rácios de trabalho e os indicadores de qualidade os objectivos diários encontram-se, assim, patentes em *placards* espalhados nas unidades de reparação da oficina. Conforme foi possível observar, verifica-se a existência de rigorosos procedimentos de trabalho, mas ao mesmo tempo, de acordo com as conversas mantidas com os trabalhadores, é um sistema que encoraja a sua participação e criatividade na medida em que, nas reuniões diárias, têm a possibilidade de apresentar ideias e de as mesmas serem aceites. Participantes e directores entrevistados confluem nas suas opiniões sobre as vantagens da partilha de informação, particularmente, o compromisso, o envolvimento e a implicação da parte de todos, que daí advém:

*Sempre soubemos tudo, sempre houve reuniões, até na sala de reuniões dantes, todos os meses. Agora está tudo exposto e nas reuniões diárias isso é lembrado.*PREN04

*Sinto-me envolvido porque isso é partilhado connosco de uma maneira aberta. Todas as opiniões são bem recebidas. Se eu der uma opinião “e se passássemos a fazer assim?” e “é pá, não custa nada, vamos experimentar”.*PREN04

*Nós somos uma organização virada para a obtenção de resultados e como lhe disse há pouco, esta nossa política de envolvimento dos colaboradores, pode ser considerada uma acção de formação porque em outras organizações, isso não acontece.*DREN02

*Aquilo que se ganha com este tipo de management é efectivamente o envolvimento de todas as pessoas de forma a todos saberem quais são os eixos que todos temos de dominar de forma a obter resultados.*DREN02

*O próprio mecânico tem interesse em saber quantas horas vendeu, quantas lhe faltam, para atingir o seu objectivo mensal em termos de venda de horas, em termos de qualidade de trabalho, etc e isto existe nesta filial e não existe noutras. Penso que este é um bom exemplo daquilo que é uma boa formação em termos mentais e de compromisso de cada colaborador para com a sua entidade patronal.*DREN02

*De acordo com a forma como estão estabelecidos os trabalhos, se a pessoa está a fazer bem ou não, que pontos de progresso é que tem, para desenvolvermos tudo isso.* DREN05

*As notas de Qualidade de Outubro, estão espalhadas no Quadro para que todos tenham o mesmo nível de informação que eu tenho.*DREN01.

A utilização dos meios de comunicação interna, particularmente, das revistas que circulam internamente constitui, igualmente, uma forma de partilha de informação. A *Newsletter* “Entre Nós”, distribuída em formato impresso em papel cartonado, a cores, ilustra com fotografias, gráficos e tabelas, informação sobre resultados de qualidade e de satisfação do cliente, novos produtos, concorrência e informações da empresa sobre o negócio e de utilidade para os

trabalhadores. Tem uma rubrica de entrevista a um trabalhador sobre as suas paixões e *hobbies*. O estilo linguístico é o didáctico (cf. Estrela et al., 2003), com actos de fala envolventes, a começar pelo nome “entre nós”, utilizando para se dirigir ao leitor expressões como “os nossos”, “como sabem” e, frequentemente, a primeira pessoa do plural. As revistas *Trajectória* e *Global* são outras edições às quais os trabalhadores têm acesso. A primeira, é a revista dos concessionários Renault, é trimestral e apresenta-se a cores, com imagens e fotografias que evidenciam acontecimentos em toda a rede Renault, tais como actividades de responsabilidade social, oportunidades de negócio, informação de novos produtos, uma secção dedicada ao que a imprensa noticiou sobre a marca e uma ampla secção de várias páginas com pequenas entrevistas de opinião a trabalhadores sobre os produtos e os serviços e com dicas a utilizar na relação com o cliente e nas vendas. A revista *Global* é uma edição francesa e é a revista interna do grupo Renault. Com características semelhantes às anteriores em termos de redacção e de apresentação, inclui temas variados, desde informações da empresa no Mundo, actualidade de informação em França, entrevistas, reportagem, reacções de barómetros e leitores, um dossier sobre um produto, uma informação sobre a marca na imprensa em França e no Mundo, o *Tableau de Bord* com indicadores de Qualidade, entre outros.

A política de orientação para o cliente assim como o trabalho que é desenvolvido ao nível das filiais na relação com o mesmo, nomeadamente, ao nível do acolhimento e da relação que é estabelecida, também implica aprendizagem sobre o cliente, a partir de *quaisquer aspectos novos do problema de cada cliente ou pedido e, de novas ideias que surgem na consulta conjunta* (Eraut, 2004).

É de salientar o facto de que nem sempre são claras, no entendimento da própria DRH/Formação, as fronteiras entre o que é e não é formação. Se a actividade ocorre fora de uma sala de formação, sem um formador, não é considerada como de formação. Como refere um entrevistado, da área de formação:

*Há muitas dinâmicas dessas, muitos projectos internos que têm que ser desenvolvidos e melhorados e a Renault é eximia em apresentar novos projectos em que as pessoas têm que se envolver, têm que participar, têm que mudar comportamentos, têm que mudar formas e trabalhar, nós isso não vemos como formação.* FREN06

*Seria muito difícil para nós quantificar porque muitas das vezes isso são projectos que duram, têm alguma duração no tempo, a aplicação é longa e seria muito complicado para nós. Até porque nós estamos todos longe uns dos outros e seria complicado avaliar.* FREN06

Quanto à organização do trabalho, assente em métodos e procedimentos estruturados, em que todos trabalham da mesma forma, tal é igualmente reconhecido por todos os trabalhadores abordados, como sendo um sistema adequado para o exercício da sua função (Quadro 63). As práticas de organização do trabalho dos mecânicos através de projectos como o dos “Standards da Actividade e Métodos” provam a existência de padrões exigentes de qualidade e controlo. De acordo com O’Connell, e Byrne, (2009, p.7) e Osterman (1995), numa análise das empresas dos E.U. mostra que novas formas de organização do trabalho estão associadas a maiores taxas de formação. Os autores consideram que os principais factores influentes estão relacionados a práticas de qualidade que conduzem a um aumento da formação nas empresas. Aquando da observação no terreno (OBSREN04 e Quadro 19), e na entrevista a um mecânico *Cotech*, foi possível verificar a sua satisfação porquanto o procedimento veio melhorar o seu trabalho e o resultado final. Este procedimento de trabalho surge igualmente no âmbito do Per4V2, e é usado por todos os trabalhadores que efectuem revisões às viaturas. Tal procedimento assemelha-se aos princípios do taylorismo, em que o controlo das actividades do ciclo de produção era retirado à iniciativa dos trabalhadores que executavam as tarefas todas elas especificadas com os métodos e os tempos. O objectivo era, tal como o é neste caso, uniformizar procedimentos de trabalho e reduzir o tempo de execução, reduzindo erros. O operário entrevistado considera, no entanto, muito útil este documento na medida em que há uma orientação do trabalho.

*Agora deram-me um caderno com todos esses pontos que eu verifico mas com uma ordem lógica. Tem uma sequência. Antigamente eu levantava o carro e via por baixo depois descia o carro para ver por cima e depois tinha que o levantar outra vez. Ali, não. Levanto uma vez e baixo e o carro fica pronto.* PREN04

*Porque posso-lhe garantir que desde que eu sigo aquele dossier o carro não volta para trás.* PREN04

#### **Quadro 63: Organização do trabalho (Observação)**

Os tópicos existentes no *placard* da oficina têm o objectivo de orientar os chefes de equipa sobre os temas a tratar na reunião diária. Verifica-se a existência de elevados procedimentos de trabalho, mas ao mesmo tempo, de acordo com os entrevistados, é um sistema que encoraja a sua criatividade na medida em que nas reuniões diárias dão ideias e as mesmas são aceites. Dessa forma, e também pelo facto de estar tudo tão estruturado, e de todos trabalharem da mesma forma, tal poderá indiciar a adopção dos sistemas “Just in Time” mas que é reconhecido por todos os trabalhadores abordados como sendo adequada para o exercício da sua função. Dessa forma, dizem, não se esquecem de abordar todos os tópicos. Com a implementação de sistemas de qualidade em que a focalização se encontra no cliente e na qualidade do serviço, parece, de facto, existir um enriquecimento dos postos de trabalho que ocorre, teoricamente “à medida que as equipas se responsabilizam pela qualidade e pela manutenção de rotina do equipamento, aumentará (pressupõe-se) a implicação destes com a organização (Sewell e Wilkinson, 1992)” (Caetano, 2000:46). No entanto, como refere este autor, o sistema “Just in Time” pode basear-se, sobretudo “na complacência, culpa e stress dos trabalhadores, produzindo um ambiente de trabalho mais opressivo”. Não obstante, as evidências empíricas sugerem trabalhadores satisfeitos com a organização do trabalho e sentem-se participes nos processos de gestão.

De realçar a importância da comunicação no próprio posto de trabalho, e a comunicação directa aos trabalhadores.

Fonte: Observação no terreno, dia 17-12-2008 (Doc. OBSREN04 no Apêndice 13)

Da análise crítica ao conteúdo do caderno “Standards da Actividade e Métodos” (DOCREN01 e Quadro 64), observaram-se 143 passos a seguir na revisão dos carros. Inclui “etapa, pontos-chave, regras e razão de ser”. Não se limita a definir os passos, ao contrário, apresenta uma explicação lógica para os mesmos. Chama a atenção para pormenores, utilizando desenhos, descrições das operações e passos a seguir segundo uma “ordem lógica”. Em lugar de se ensinarem estes procedimentos em contexto de formação, têm acesso a este manual de procedimentos com vista à Qualidade e, segundo observámos, é bem acolhido por todos na oficina.

**Quadro 64:** Documento e procedimento “Caderno Standards da Actividade e Métodos”

De acordo com o entrevistado, este documento veio melhorar o seu trabalho e o resultado final e é mais fácil para si dado que não tem que ter receio se se esqueceu de alguma operação (“ando mais descontraido”) e tem toda a execução organizada, facilitando-lhe a tarefa de subir e descer o carro, o que desta forma, não acontece: Sobe o carro uma vez e aí efectua todas as operações necessárias e o mesmo quando o desce. Anteriormente, subia e descia o carro várias vezes até executar todas as tarefas. O operário entrevistado considera muito útil este documento na medida em que há uma orientação do trabalho. Em lugar de se ensinarem estes procedimentos em contexto de formação, têm acesso a este manual de procedimentos com vista à Qualidade e é bem acolhido por todos na oficina.

Fonte: Análise crítica ao conteúdo do documento (Doc. DOCREN01 no Apêndice 16)

O projecto AVES, no âmbito comercial, visa igualmente a diminuição de erros no trabalho de reparação de uma viatura e que se consubstancia num dossier com documentos e *check-lists* que orientam no seguimento da viatura desde que vem do transportador até que é entregue ao cliente, para verificar os pontos e para confirmar que o carro está em condições de ser entregue ao cliente.

As situações de aprendizagem não-formal consistem, como vimos, de aprendizagem incorporada em actividades planeadas que não são explicitamente designadas como aprendizagem, mas que contêm importantes elementos de aprendizagem (Glossário do Cedefop, 2000, referido por Colardyn et al., 2004). Nesta empresa observámos várias situações que se integram neste tipo de formação e que contribuem para a transformação dos colectivos de trabalho, como:

- As práticas de “desmultiplicação” da formação e das situações e práticas de auto-formação
- As observações em situação no âmbito do sistema Per4V2
- A política de mobilidade interna

As situações de “desmultiplicação”, a que anteriormente aludimos, incluem uma parte de formação formal em sala, sempre seguida de outra no posto de trabalho, e a própria organização do trabalho e das equipas, conduzem a momentos de partilha de conhecimentos e de informação, mas, sobretudo, são um exemplo da diversificação das formas de formação complementar. Verifica-se, igualmente, a existência de meios ao serviço da formação, através de percursos de mobilidade interna entre a função formação e as funções operacionais. Por via da organização do trabalho nas oficinas, e que obedece a um “rácio de produtivos”, em cada equipa, existe um determinado Quadro de categorias e níveis de especialização a que as unidades de trabalho têm de obedecer. Este é um facto que contribui para a necessidade de se recorrer, em todo o momento, a um conjunto de especialistas que depois de participarem em formação formal no IFA, tratam de partilhar os seus conhecimentos e as novas informações com os colegas menos experientes, numa situação formal, no local de trabalho (oficinas), seguida de uma situação não-formal, no desenrolar do próprio trabalho. Nestas situações, como referia Eraut (2004), nas dinâmicas de trabalho ao lado de outras pessoas, observando e ouvindo os outros no trabalho e participar das actividades, aprendem-se algumas novas práticas e novas perspectivas. Tal como testemunhado pelos entrevistados participantes em formação, que ao mesmo tempo assumem a função pontual de formadores internos:

*Depois, quando já estamos todos formados - somos 4, damos, faz-se grupos de pessoas temos um CD de vídeo, vamos lá para cima para uma sala que eles têm de reuniões e passamos as informações aos colegas. E eles sempre a ver o vídeo. PREN03*

*Depois no posto de trabalho é conforme vão precisando, a gente dá uma opinião até as pessoas encaixarem e depois já é mecânico. Toda a gente tem acesso à documentação e quando há mais dificuldades, quando é a primeira vez chamam a gente para dar uma ajuda...acabamos por trabalhar em conjunto, sim. PREN03*

*Faz-se pausa e lembramos “atenção, isto, não se esqueçam” e depois eu no meu caso, explico e às vezes chegamos lá a baixo, está lá um carro e vou-lhes mostrar como é que se faz. PREN04*

*Mas aqui a nossa equipa dá-se muito bem uns com os outros porque no novo Laguna, apareceu uma situação que ninguém sabia fazer e “pá, pergunta aos Cotechs” e o Cotech vai lá, fez, explicou e disse “então agora faz tu” e ele vai fazer e nós passamos as informações uns aos outros. PREN04*

Quanto a outras acções de formação que são organizadas nas filiais com vista à resolução de problemas, como referimos, na metodologia observada, os formandos são questionados sobre a forma como fariam, numa dada situação e, a partir da resposta, são feitos comentários e analisadas outras formas de abordagem possíveis, em situações que, como observámos, a formação se encontra ao serviço do trabalho,

As observações *em situação* igualmente no âmbito do sistema Per4V2 referem-se a um procedimento no local de trabalho por parte das chefias. Trata-se de situações estruturadas para as quais existem grelhas de observação com vários itens a observar, desde as atitudes e comportamentos dos trabalhadores que se encontram no atendimento, à sua apresentação, ou à limpeza do local de trabalho. No entanto, com base nos indicadores e nos vários parâmetros analisados, são também realizadas observações externas (para controlo do tempo e verificação dos procedimentos) de que os *Cotechs* são alvo, nas revisões. Estas práticas de observação por parte de peritos e avaliadores, visam, nomeadamente, como observámos, através das dificuldades que são expressas pelos operários sobre o seu trabalho, corrigir situações nos manuais e cadernos *standards* de actividades, no sentido de os ajustar às práticas de trabalho. Em todo este processo, o papel e a explicitação das práticas por parte dos mecânicos e outros operários, são centrais e, com um potencial formativo enorme, dada a descrição e a reflexão que fazem sobre as suas práticas, ao mesmo tempo que dão sugestões de as melhorar. Um director e um participante são unânimes em referir vantagens na utilização destas observações como momentos com *feed-back* que dão a oportunidade de melhorar práticas:

*E pronto, depois à medida que o tempo vai decorrendo aqui na oficina vamos tendo atenção e entre todos vamos trocando opiniões.*

PREN04

*Acho que essas formas são mais produtivas e porquê? Quando entramos em formação, é importante desenvolver os conhecimentos mas é importante é aplicá-lo e nessas situações de observação, nós observamos como é que o conhecimento está a ser aplicado.*

DREN05

*Às vezes são observações de 10 ou 20 minutos e depois uma conversa de 5 minutos. Se tivermos a fazer isso de forma sistemática, acabamos por todos conseguir perceber como todos podemos melhorar e progredir com isso.*

DREN05

Conforme já referido, apesar de a empresa através dos RH/ Formação e também os trabalhadores entrevistados não considerarem estas actividades como sendo de formação, elas são aqui consideradas para lhes dar visibilidade na medida em que vários trabalhos de investigação têm vindo a reconhecer a importância e a afirmação da formação informal e não-formal no seio das organizações (Watkins e Marsick, 1992; Marsick e Watkins, 2003; Enos, Kehrhahn e Bell, 2003; Boud e Middleton, 2004). De acordo com vários estudos que têm sido realizados (Burke e Hutchins, 2008; Ford e Weissbein, 1997; Salas *et al.*, 1999), os participantes aprendem melhor a partir de pares como com um outro trabalhador, um colega, através de uma variedade de meios ou de pares. Por isso, estas práticas reforçam as interacções com os colegas e envolvem-nos nas dinâmicas de acção e participação.

### 3.3.5.4. Promoção do desenvolvimento pessoal e social

Em linha com o que temos vindo a referir, independentemente de a empresa considerar ou não algumas práticas nas suas estatísticas ou âmbito de formação propriamente dita, neste projecto, elas são consideradas na medida em que a empresa aposta, sobretudo, na formação em idiomas, e em cursos da área comportamental, estes, sobretudo, destinados a Quadros e chefias. Trata-se de cursos que não visam directamente as competências associadas ao posto de trabalho e às tarefas específicas do mesmo. Os programas de formação em liderança, gestão de conflitos ou *coaching* elaborados com base nos aspectos menos positivos identificados nos inquéritos pré-formação, têm sido os mais frequentes, sobretudo, ao nível das chefias directas.

Por outro lado, como vimos, a política de formação baseia-se na premissa de que não é da exclusiva responsabilidade da empresa a formação dos seus trabalhadores. Embora a empresa apoie e incite os trabalhadores a formarem-se ao longo de toda a sua vida profissional, comprometendo-se a orientar e acompanhar cada um deles, os trabalhadores devem também procurar desenvolver as suas competências através de aprendizagens autónomas (escolares ou profissionais). Assim, em coerência com esta determinação, o apelo à participação activa dos trabalhadores em projectos de desenvolvimento escolar, ocorre no caso do incentivo à formação superior e também na iniciativa *novas oportunidades*. Neste âmbito, a empresa estabeleceu um protocolo com a Agência Nacional para a Qualificação em que se propõe promover a divulgação do programa *novas oportunidades*, gerir e coordenar a mobilização dos interessados. Perante um número mínimo de interessados, a empresa propõe a criação de turmas nas suas instalações, através de parceria com um CNO externo. A empresa, não só incentiva o regresso ao estudo como premeia os trabalhadores que concluem os seus estudos. O “prémio de fim de curso” pode ser atribuído a todos os trabalhadores que façam prova da conclusão dos seus estudos (Quadro 65).

**Quadro 65:** Prémios atribuídos por conclusão de curso (2009)

3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano) – 400€
Ensino Secundário (12º ano) – 500€
Ensino Superior (Licenciatura) – 600€
Pós-Graduação/ Mestrado/ Doutoramento – 700€

Fonte: Apresentação Programa de Incentivo à Qualificação dos trabalhadores da RRG Portugal

O desenvolvimento pessoal é igualmente promovido através da dinamização de acções internas com recurso a trabalhadores que asseguram a formação de temas técnicos, pode

considerar-se uma acção de desenvolvimento, na medida em que os trabalhadores podem ver reconhecidas as suas competências. Na perspectiva de um director, esta é uma oportunidade dada a alguns trabalhadores:

*Faz parte da função deles a formação, logo quando são admitidos para a empresa, e também é uma animação que damos às pessoas e uma mais-valia quer pessoal quer em termos de enquadramento com os outros colaboradores que não têm isso na sua função.* DREN01

No passado, a empresa promoveu através do IFA, para estes trabalhadores que fazem a “desmultiplicação” da formação, um curso - o *relais-Cotech* de preparação para as apresentações em público. Com alguma componente pedagógica, o curso não era específico para formadores, mas continha componentes sobre a dinamização de uma acção de formação, e abordavam-se algumas técnicas da formação de formadores.

*O IFA tem um curso que lhes chamam o relais-coech que é um curso basicamente de preparação e que lhes dá algumas dicas e ferramentas que lhes permite melhorar um bocadinho a sua performance em público.* FREN06

O apelo à participação dos trabalhadores nas reuniões e comités, referidos no ponto anterior, constitui igualmente, uma prática de desenvolvimento pessoal e social na medida em o trabalhador sente o reconhecimento social, de ver as suas ideias postas em prática, como refere um trabalhador:

*Se eu for falar com o chefe para evoluirmos desta maneira, ele aceita e não é “eu é que sou o chefe eu é que decido”. Aqui, ele aceita e na reunião faz isso várias vezes -“Olha o Joaquim deu esta ideia, vamos experimentar e se for bom, a partir de hoje, começa-se a fazer assim”.* PREN04

*E nós vamos evoluindo porque no terreno nós temos mais conhecimentos do que as chefias. O chefe pode ser muito bom mas não mexe nos carros, não sabe como se trabalha. Aqui como recebem bem essas ideias, vamos evoluindo.* PREN04

Ainda no âmbito da sua política de desenvolvimento dos recursos humanos, a empresa tem a funcionar desde 2004 um “centro de gestão operacional” cujo objectivo é possibilitar o controlo pela gestão das experiências, dos métodos e das ferramentas próprias da RRG. As formações são asseguradas pelos coordenadores de cada posto que transmitem aos mais novos, a sua experiência.

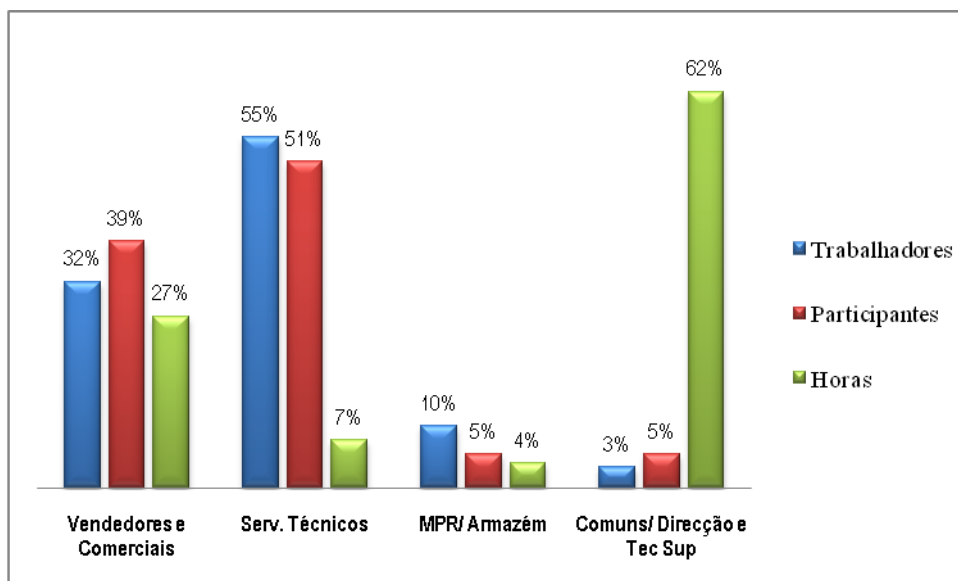


### 3.3.5.5. Os destinatários

Observando os participantes em formação, por grupo profissional, no caso da entidade jurídica de Telheiras<sup>152</sup>, no Gráfico 10, obtém-se a seguinte leitura: no ano de 2008 e do total de acções internas e externas, o grupo que mais participantes teve em formação, foi o dos Serviços Técnicos (mecânicos, bate-chapas, pintores, recepcionistas, chefes de equipa, orçamentistas). De um total de 192 participantes em formação, este grupo representava 98 (51%) do seu total. Como se observa no Gráfico 42, este foi, também, o grupo mais representativo de trabalhadores. O grupo dos Vendedores e Comerciais (vendedores, secretárias comerciais, preparadores e chefia de vendas) é o segundo grupo de participantes em formação (39% que corresponde a 74 participantes) e é também o segundo grupo mais numeroso de trabalhadores.

O grupo dos trabalhadores do Armazém (caixeiros e chefe de armazém) e o da Direcção e Técnicos Superiores surgem em terceiro lugar, cada um com 10 participantes, no entanto, o grupo do Armazém representa 6 trabalhadores (10%) e o dos Quadros e Direcção, 2 trabalhadores (3%).

**Gráfico 42:** Trabalhadores, Participantes e Horas em Telheiras (2008) por grupo profissional



Fonte: *Tableau de Bord* 2008

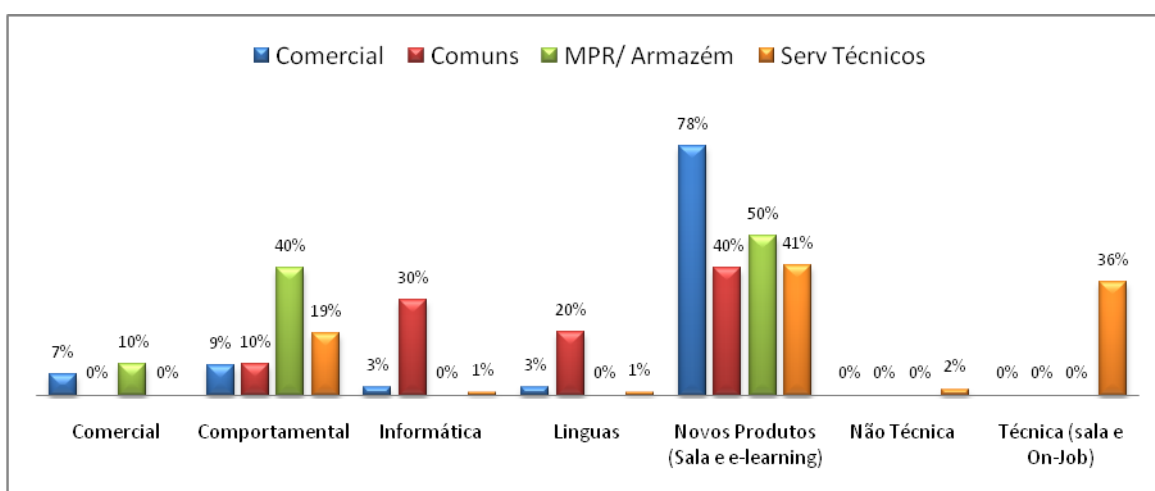
Considerando agora o total de horas de formação por grupo profissional, a leitura é diferente. Há que ter em conta que se pode estabelecer uma relação entre o número de participantes em formação e o número de acções ou cursos frequentados, já não se pode falar de uma relação entre o número de participantes e o número de horas em que participa cada (grupo

<sup>152</sup> São os dados disponíveis na empresa.

de) trabalhador (es). Pode haver muitos participantes em acções de curta duração e poucos em acções de longa duração, ou o inverso. Da análise do Gráfico anterior, o grupo da Direcção e Técnicos Superiores foi o que ao maior número de horas de formação teve acesso, seguido do grupo dos Vendedores e Comerciais e, finalmente, do grupo dos Serviços Técnicos. Tal deve-se ao facto de que o grupo da Direcção e Técnicos Superiores (“Comuns”), muito reduzido em trabalhadores e participantes, ter participado, sobretudo, em acções Novos Produtos (40%) mas também nas de Línguas (20%) e de Informática (30%), que são acções com uma carga horária relativa superior (Gráfico 43).

As acções de formação Técnica e Não Técnica destinaram-se, exclusivamente, ao grupo dos Serviços Técnicos, que somou 98 participantes. Este grupo participou sobretudo em formação sobre Novos Produtos (que representaram 41% do total de participantes deste grupo), acções de formação Técnica (36% de participações) da área Comportamental (19%), de Informática (1%) e de Línguas (1%). Foi o grupo que participou em uma maior diversidade de áreas de formação. O grupo dos trabalhadores de Armazém participou, sobretudo, em acções sobre Novos Produtos (50% de participações) com conteúdos da área Comportamental (40%) e também Comercial (10% de participantes). Dos 74 participantes da área Comercial, 58 (78%) participaram em acções de Novos Produtos, mas também participaram em acções de âmbito Comercial, Comportamental, de Línguas e de Informática.

**Gráfico 43:** % de Participantes por área de formação em Telheiras (2008)



Fonte: *Tableau de Bord* 2008

Na análise dos destinatários, importa, assim, conhecer que tipos de cursos e que áreas de formação cada grupo profissional tem acesso. Para uma análise mais detalhada, teria de

considerar-se em cada grupo profissional, o peso relativo que têm os cursos técnicos orientados para a tarefa, e a formação de carácter mais abrangente e transversal.

Impõe-se conhecer, para além destes dados, a cobertura ou distribuição efectiva da formação (através do número de horas ou de participantes) pelos vários grupos profissionais, ao mesmo tempo que é tido em conta o número total de trabalhadores em cada grupo para conhecer o seu peso relativo e a proporção em que cada grupo esteve presente em formação.

Considere-se, então, em primeiro lugar e a partir do total de trabalhadores, a taxa de cobertura dos participantes de um grupo, pelos trabalhadores desse mesmo grupo. Se o objectivo é compreender a equidade no acesso à formação, importa considerar a distribuição da formação ou o acesso à formação por cada um dos grupos profissionais que perfazem o total de trabalhadores da empresa. Uma maior taxa de cobertura num dado grupo, tanto pode significar que, nesse grupo, houve mais trabalhadores que tiveram acesso à formação, como pode significar que aos mesmos trabalhadores foi possibilitada uma maior frequência em formação. Tal despiste só é possível, considerando a identificação de cada participante em formação.

No Quadro 66, observa-se que numa das filiais, a taxa de cobertura é sempre superior a 100%<sup>153</sup> significando, desde logo, que todos os grupos profissionais terão tido, em média, pelo menos uma participação em formação. Os grupos privilegiados no acesso à formação (os que registam uma maior taxa de cobertura) não são os que detêm maior número de participantes. O colectivo da Direcção e Técnicos Superiores foi o que mais oportunidades teve em participar em formação, seguido do grupo dos Vendedores e Comerciais e depois o dos Serviços Técnicos. No entanto, o grupo da Direcção e Quadros é formado por apenas 2 trabalhadores.

**Quadro 66:** Taxa de cobertura da formação por grupos profissionais (Telheiras 2008)

	Trabalh.	Particip.	Taxa Cobertura
Vendedores e Comerciais	20	74	370%
Serv. Técnicos	34	98	288%
MPR/ Armazém	6	10	167%
Comuns/ Direcção e Tec. Superiores	2	10	500%

Fonte: *Tableau de Bord* 2008

Na análise dos participantes, usam-se os dados disponíveis na empresa e que são coligidos pela área de Recursos Humanos, com base quer nos dados das actividades de formação organizadas pela área, quer na informação que chega aos RH da formação que é

<sup>153</sup> O que sugere 2 cenários possíveis: ou todos terão participado mais do que 1 vez em formação, ou os mesmos trabalhadores terão tido várias oportunidades de formação.

realizada nas filiais. No entanto, poderá existir formação nas filiais que não é reportada aos RH e que por isso não consta dos dados ora analisados. Esta formação, realizada em contexto de trabalho, nas próprias filiais, pode ser mais representativa para alguns trabalhadores, do que a que é realizada via formal. Isso mesmo refere um participante (também formador interno) da filial de Telheiras:

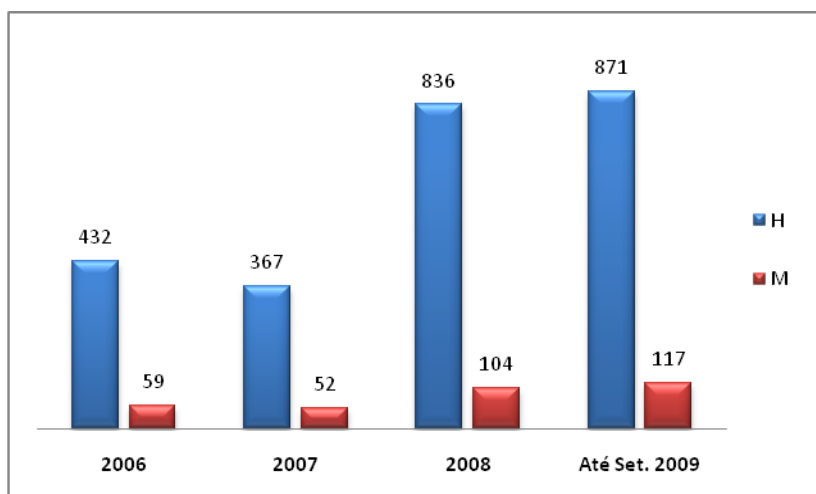
*...mas a nível dos outros colegas a formação é mais a que nós lhes passamos do que a que vão lá às formações.* PREN04

Na análise dos destinatários, podem utilizar-se outros indicadores como sejam o acesso às acções internas e externas, e o factor género. Quanto ao acesso às acções internas e externas, as acções externas são as que englobam, principalmente as acções e cursos da área Comportamental, de Informática e de Línguas. Se no primeiro caso, como se viu, participam trabalhadores de todos os grupos profissionais, nos outros, não estão presentes os trabalhadores do Armazém.

O factor género constitui, conforme referido, outro indicador do acesso equitativo à formação. Para tal, considere-se o número de participantes em formação, por género. Da análise do Gráfico 44, verifica-se que o número de participantes de formação é, em termos relativos, sempre superior para os homens. Tal como já tínhamos visto aquando da caracterização dos trabalhadores, em todos os grupos profissionais, os homens constituem também o grupo mais representativo.

Se se considerar o ano de 2008, por exemplo, a população empregada distribui-se por 88% de homens e 12% de mulheres e no acesso à formação, no mesmo ano, verifica-se que os participantes homens representam 89% e as mulheres, 11%. Perante uma tão reduzida diferença entre o número de trabalhadores e o género no acesso à formação, estes dados revelam que uma discriminação no acesso à formação, tendo em conta esse factor, é mínima e por isso, desprezível.

**Gráfico 44:** Participantes por género (2008), Renault



Fonte: Indicadores da Entidade Beneficiária/ Candidatura POPH 2009

Também a idade ou o tipo de contrato serviriam para definir se têm iguais oportunidades os trabalhadores em diferentes situações, no entanto, tais dados não se encontram disponíveis na empresa. Não se regista diferença significativa na natureza da formação entre trabalhadores a tempo total ou parcial, ou entre os trabalhadores com contratos temporários versus permanentes. Deste modo, assegurar-se-á, para além de uma dimensão quantitativa, uma dimensão qualitativa na análise dos destinatários da formação. Se a primeira comporta as opções da empresa quanto aos grupos de profissionais participantes e ao investimento feito em cada um, a segunda identifica o tipo de investimento e a natureza dos objectivos da formação. A primeira refere os dados quantitativos dos participantes (por género, nº de horas e frequência em formação, custos), e a segunda refere o tipo de cursos (conteúdos, contextos, locais). Só desta forma se poderá ter uma visão ampla da perspectiva da empresa quanto aos destinatários da formação.

Os dados analisados na sua globalidade, permitem concluir que a formação na empresa abrange a generalidade dos trabalhadores, ainda que as áreas e funções directamente ligadas ao negócio - a reparação automóvel e a rede comercial, nos últimos anos, sejam as que mais beneficiam de acções de formação. Considerando os dados disponibilizados, é de notar o facto de nestas áreas estarem incluídos os vários níveis hierárquicos, incluindo os chefes dos departamentos.

Ao nível das filiais, contudo, existem evidências indicando que a formação é estratificada, com o resultado que os quadros e directores, não obstante serem em número reduzido de trabalhadores, são mais propensos a participar na formação. Tal como no estudo de Canário (2002), estes padrões de participação sugerem que aqueles com maior necessidade de formação tendem a receber menos, enquanto aqueles com ensino superior e mais competências são mais propensos a receber formação (O'Connell, 2002).

### 3.3.5.6. Os recursos humanos afectos à formação

Decorrendo do facto de se assistir na empresa a lógicas de formação formais e informais donde decorrem as situações que integram a formação nas situações da produção e a sua descentralização nas funções operacionais realizadas principalmente com a hierarquia intermédia, assiste-se a uma *recomposição da função formação* na empresa (Barbier et al., 1996). De facto, os recursos humanos afectos à formação na RRG provêm, para além dos profissionais da própria empresa, aos quais seguidamente aludiremos, do IFA e também da Renault Portugal.

A RRG possui uma pessoa afecta à Formação e que se integra na Direcção de Recursos Humanos (DRH). Da DRH fazem parte as outras áreas que tradicionalmente dependem desta área, como as remunerações, a avaliação de desempenho, ou a gestão de carreiras. A DRH/Formação é responsável pela gestão e organização dos cursos directamente gerados no país. Tem a responsabilidade de elaborar o caderno de encargos, a selecção dos fornecedores, e a gestão das convocatórias. Tem ainda a responsabilidade de organizar as “formações estratégicas” desenvolvidas na sequência de propostas do Comité da Direcção.

De acordo com o definido na *política anual de formação*, a DRH de cada país “é responsável da qualidade e da pertinência do Plano de Formação dentro do respeito da Política de Formação e deve “assegurar com o director do país, a validação do Plano”. É ainda responsável pela implantação das formações nacionais em coordenação com o responsável de RH da Europa. Em caso de necessidade de formação específica, deve “assegurar a elaboração do caderno de encargos da formação, e analisar pelo menos 3 propostas”.

A responsabilidade e os recursos afectos à formação incluem, igualmente, trabalhadores ao nível das oficinas. Desde logo, as chefias, de acordo com o definido na Política de Formação, como vimos num ponto anterior, têm a responsabilidade de mobilizar todos para a formação, e os mecânicos especializados que possuem a categoria de *cotech*<sup>154</sup>, têm a responsabilidade de formar as categorias inferiores de mecânicos em formação técnica e de novos produtos no processo internamente designado de “desmultiplicação da formação”.

Para além das acções de “desmultiplicação”, nas filiais, são organizadas outras acções de formação pontuais, com vista à resolução de situações ou problemas específicos, como é o caso da que tivemos oportunidade de assistir. Nesta acção, perante um problema colocado por um participante, a resposta da chefia, também presente, foi: “*estamos aqui para o ajudar a ultrapassar essa dificuldade. Esse problema existe, é uma dificuldade. Vamos é ajudá-lo a ultrapassar de*

---

<sup>154</sup> A definição de *Cotech* é o mecânico que detém o maior nível de conhecimento para poder tratar tudo o que é diagnóstico, complexo, e ao mesmo tempo, desmultiplicar a formação na rede. Sendo-lhe atribuído um nível funcional mais vasto, já do ponto de vista hierárquico, tem as mesmas responsabilidades que os outros mecânicos.

*forma a contorná-lo*”, esta resposta sugere uma perspectiva positiva e de em conjunto, face a um problema que existe, que estratégias usar para o ultrapassar. O assunto é discutido e problematizado com a intervenção de todos.

A resposta dada enquadra-se no significado que Senge (1990) atribui ao papel do líder ou gestor como formador: não significa ensinar às pessoas a visão correcta da realidade, pelo contrário, trata-se de ajudar os outros a ganhar uma visão mais perspicaz, que está em linha com uma visão de líderes como técnicos, guias ou facilitadores.

Na metodologia observada, os formandos são questionados sobre a forma como fariam, numa dada situação e, a partir da resposta, são feitos comentários e analisadas outras formas de abordagem possíveis.

Todas as áreas e pessoas que estavam presentes foram partícipes no processo de diagnóstico e resolução do problema identificado. Esta acção sugere que nestas acções que visam a resolução de um problema interno identificado ao nível desta filial, faz-se recurso a formadores que são profissionais da acção e não de um outro departamento, ou mesmo externo à organização. O responsável da filial estava presente na acção como forma de validar os conteúdos e ia intervindo no sentido de motivar a sua equipa para as formas de acção pretendidas. Tal sugere que a formação está *imersa nos processos de trabalho* (Canário, 1999) e que os responsáveis sentem a formação como mais uma tarefa de entre as outras que têm para realizar. É o caso do responsável de uma outra filial que pediu para estar presente para depois reproduzir a acção na sua filial. Além dos conteúdos abordados foram assumidos compromissos o que revela tratar-se de uma “formação estratégica com vista à resolução de problemas” (Bernardes, 2008).

Parece existir ainda uma grande abertura face ao exterior, na medida em que foi permitida a nossa presença e também solicitada a intervenção enquanto observador externo. Toda a documentação da acção foi disponibilizada. Na observação realizada, procedeu-se a uma reflexão crítica (OBSREN03 no Apêndice 13) da qual segue um excerto (Quadro 67).

**Quadro 67:** Acção de formação “Renault Minuto” (Observação), Renault

Esta acção surge na sequência da necessidade de incrementar a venda adicional pelo que surge a exigência de novas competências comerciais, para indivíduos que sempre foram técnicos. A acção foi proposta pelo responsável de pós-venda - da filial Telheiras – que à semelhança do que já fez em anos anteriores (este é o 4º ano em que se realiza), em conjunto com o responsável da Renault Portugal e da Renault Minuto, organizaram e conceberam esta acção. Com a duração de 2,5 horas, este último assumiu o papel de formador e o responsável de pós-venda ira complementando a informação. Como participantes, encontram-se um *demi-Cotech*, e o responsável pela unidade RM. Na sessão d a tarde, estarão presentes os outros mecânicos da unidade. Existe uma outra pessoa presente na acção e que vai intervindo que é o responsável pela região sul. Mais tarde, chegou um outro participante, um responsável da RM de outra filial que pretendeu assistir a esta acção para a reproduzir na sua unidade de negócio.

Fonte: Observação no âmbito do trabalho empírico em 16-12-2008 (Doc. OBSREN03)

Numa outra observação no terreno (Quadro 68), aquando da realização de entrevistas e na recolha de documentos, no gabinete do responsável de pós-venda, pudemos observar e recolher evidências da formação que é realizada na filial e o nível de responsabilidade e de atribuições que o responsável de pós-venda tem em relação à formação da sua equipa. Presenciaram-se as seguintes situações:

- Existência de quadro no gabinete que serve para conduzir as reuniões diárias
- Chegada de material variado de formação como CD, DVD
- Existência de material variado de formação, como *dossiers*, registos de presença, suportes para formadores, convocatórias, manuais, etc.

**Quadro 68:** Evidências de descentralização da formação

É impressionante a forma como a formação está descentralizada nesta organização. Muitas convocatórias surgem através dos RH mas parece que os chefes têm a formação assumida como uma tarefa de entre as outras na sua função.

Curioso é o facto de terem um dossier pré-formação para o caso da formação e de terem que realizar a formação em e-learning antes de irem à formação em sala com o formador.

Também o facto de com a saída de um novo produto (Megane) todos os trabalhadores foram convocados para a formação sobre o análogo.

Todas as questões referidas sobre a organização d a formação, a desmultiplicação foram confirmadas depois pelos *Cotechs*, nas entrevistas que se seguiram a esta.

A formação é pensada muito em termos das lacunas dos colaboradores.

Acções com carácter formativo: a própria organização do trabalho porque tem padrões de qualidade e procedimentos e também grelhas de observação.

Este entrevistado, como chefia, tem um discurso muito sólido sobre formação e as metodologias que seguem. Parece revelar que está mesmo por dentro do que se faz e denota que realmente o faz.

Fonte: Observação no terreno dia 15-12-2008 (Doc. OBSREN01)

Na situação observada, um chefe de pós-venda de uma filial possuía no seu gabinete toda a informação e controlo das pessoas que participam nos cursos e referiu que “não podem ficar pessoas por fazer esta formação”. Referiu-se aos *cotechs* como os “formadores *cotech*” e era ele que directamente recebia os DVD e manuais do animador, para a formação de novos produtos.

Voltando aos “outros” recursos humanos afectos à formação, o Instituto da Formação da Renault, foi inicialmente criado para apoiar a Renault na formação técnica e comercial. No ano 2000 surgiu a ideia de abrir a formação que se fazia na Renault, a todo o mercado automóvel pelo que passou a ser uma empresa independente, com uma designação diferente que passaria a ser Instituto da Formação Automóvel, mas com 100% do capital Renault. Essa empresa teria como objectivo fazer a formação que já fazia para a rede Renault e com as restantes marcas.



Desde 2005, que se extinguiu a actividade exterior e só faz a actividade Renault e hoje mantém-se como uma empresa independente mas, do ponto de vista funcional, é uma direcção da Renault. O IFA tem a função de promover a formação definida pelo construtor em matéria de formação técnica e de produtos. Muitas vezes, o IFA subcontrata serviços de formação a outras empresas fornecedoras de equipamento ou especialistas nos temas a formar, como refere um participante:

*Antigamente era no IFA ... Entretanto já fui a uma casa que fornecia as máquinas dos alinhamentos.* PREN04

*Fui fazer a formação por causa dos alinhamentos. Fui fazer porque instalaram uma máquina nova e houve necessidade de ir lá aprender os pequenos truques. Foi o fornecedor que deu a formação.* PREN04

A Renault Portugal é outra entidade interna que participa e organiza a formação para os trabalhadores, em função das directrizes do construtor. São acções sobretudo sobre os produtos e também sobre vendas:

*As da Renault Portuguesa que têm, basicamente a ver sobre o produto...* DREN05

### **3.3.6. A execução da formação**

Relativamente à execução física, os dados utilizados provêm quer do *Tableau de Bord*, quer de um conjunto de dados que habitualmente não são tratados pela empresa mas aos quais foi possível o acesso. Para além destes dados, utilizar-se-ão o número de acções internas e externas, e a duração das acções, porquanto representam uma opção da empresa quanto ao tipo de formação e aposta de formadores. Dispondo destes dados, na análise a realizar sobre a formação efectivamente realizada, ter-se-á em conta o volume de horas<sup>155</sup> de formação. Este dado permite obter uma informação mais completa e real o que só é possível quando se dispõe do número de participantes em cada uma das acções.

A direcção de Recursos Humanos/ Formação efectua um controlo mensal sobre a formação prevista em orçamento e a formação efectivamente realizada. Relativamente ao ano de 2008, as horas de formação realizadas ficaram aquém das que haviam sido previstas e já o número de participantes foi além do previsto, com 940 participantes, quando se haviam previsto 637 (Quadro 69). O “Nº de inscritos” é a designação interna que se refere ao número de trabalhadores que depois do “levantamento de necessidades de formação” ficam imediatamente inscritos para realizar os cursos.

---

<sup>155</sup> Somatório das horas a frequentar/frequentadas por acção, por todos os formandos.

**Quadro 69:** Taxa de execução física da formação (2008), Renault

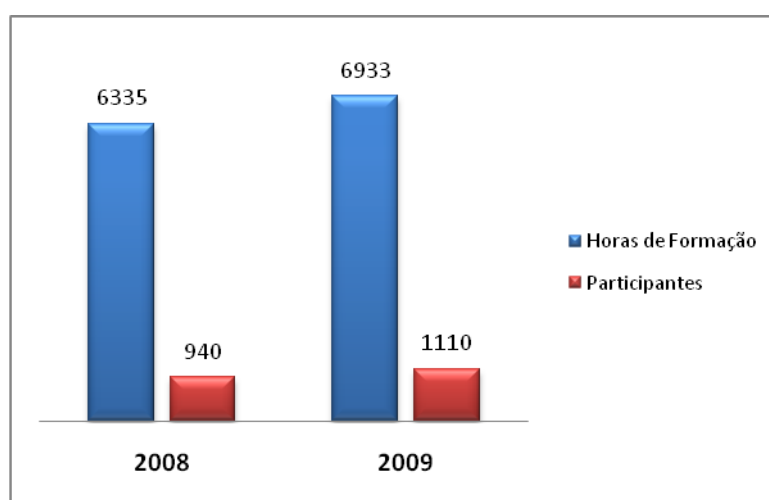
Horas Previstas no Plano	% Realização	Nº inscritos no Plano Form.	% Realização
9.490	76%	637	148%

Fonte: Indicadores da Entidade Beneficiária/ Candidatura POPH 2009

A execução física aqui apresentada contempla toda a formação realizada em contexto formal de sala e em contexto de trabalho. Neste último caso, considera-se tanto a formação que é realizada a distância, como a que é realizada na sala de formação que algumas filiais dispõem e que aí é “desmultiplicada” para os trabalhadores que não participaram nas acções no IFA sobre os novos produtos. As acções de formação externa são sempre autorizadas ao nível dos RH pelo que é igualmente contabilizada nos totais de formação realizada.

O Gráfico 45 ilustra o número de horas de formação realizada e o número de participantes em 2008 e 2009. Verifica-se, desde logo, que em 2009 há um aumento do número de participantes e do número de horas de formação, apesar de ser menor o número de trabalhadores, face ao ano anterior.

**Gráfico 45:** Nº de Horas e Nº de Participantes



Fonte: Tableau de Bord RH 2008 e 2009

Para que estes dados conduzam à compreensão das prioridades da empresa em matéria de formação, há que ter em conta os indicadores *taxa de cobertura de formação* e *número de horas de formação por trabalhador* que ajudam a clarificar o esforço que a empresa tem feito em formação. No entanto, se aqui o objectivo é conhecer a execução física, não se trata de analisar a cobertura em cada grupo profissional, mas sim, a cobertura total dos participantes pelos trabalhadores, em cada ano. Conforme se observa no Quadro 70, a taxa de cobertura da

formação tem registado alguma inconstância. Ao longo dos anos de 2006, 2007, 2008 e 2009, o número de trabalhadores veio a reduzir e o número de participantes em formação, apesar de ter decaído em 2007, tem vindo a aumentar nos últimos dois anos. Assim, em 2008 e 2009 a redução do número de trabalhadores foi acompanhada por um aumento do número de participantes pelo que a taxa de cobertura foi mais elevada.

**Quadro 70:** Taxa de cobertura da formação nos últimos anos

	2006		2007		2008		2009	
		Tx. Cobertura		Tx. Cobertura		Tx. Cobertura		Tx. Cobertura
Trabalhadores	467		446		412		367	
Participantes	491	1,05%	419	0,93%	940	2,28%	1110	3,02%

Fonte: Indicadores da Entidade Beneficiária/ Candidatura POPH 2009

Daqui se poderá inferir que as oportunidades de acesso dos trabalhadores à formação têm vindo a aumentar. Todavia, tal pode significar que ou mais trabalhadores participaram em formação ou que os mesmos trabalhadores participaram mais frequentemente em formação. Este indicador, não é, por si, suficiente para compreender em que medida uma maior cobertura representa uma melhor distribuição do acesso dos trabalhadores à formação.

Considerando o número de horas de formação por trabalhador, tal como se observa no Quadro 71, em 2009, a tendência é a mesma e registaram-se mais horas de formação por trabalhador do que em 2008. Apesar de permitir compreender o número de horas que cada trabalhador esteve ocupado em formação, este indicador, continua a não clarificar se a formação foi mais equitativa, melhor distribuída pela totalidade dos trabalhadores. Um maior número de horas pode estar relacionado tão-somente, com as opções pelos cursos realizados que tinham uma duração superior.

**Quadro 71:** N° Horas de formação por trabalhador<sup>156</sup>

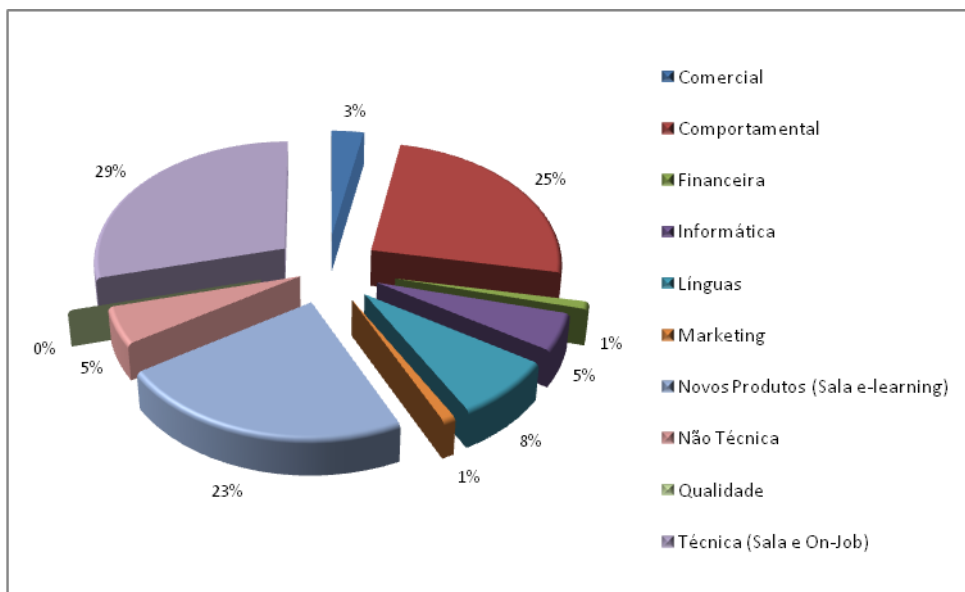
	2008		2009	
		Hrs/ Trabalhador		Hrs/ Trabalhador
Trabalhadores	412		367	
Horas de Formação	6335	15,4	6933	18,9

Fonte: Fonte: *Tableau de Bord* RH 2008e 2009

As áreas de formação da empresa são várias e o Gráfico 46 ilustra a distribuição das horas de formação durante o ano de 2008 pelas mesmas.

<sup>156</sup>O número de horas de formação/ trabalhador foi calculado a partir do total de horas anual (Quadro "Formação Realizada por Área de Formação) dividido pelo n° total de trabalhadores do mesmo ano.

**Gráfico 46:** Distribuição da formação realizada, por área de formação (2008), Renault



Fonte: *Tableau de Bord* RH 2008

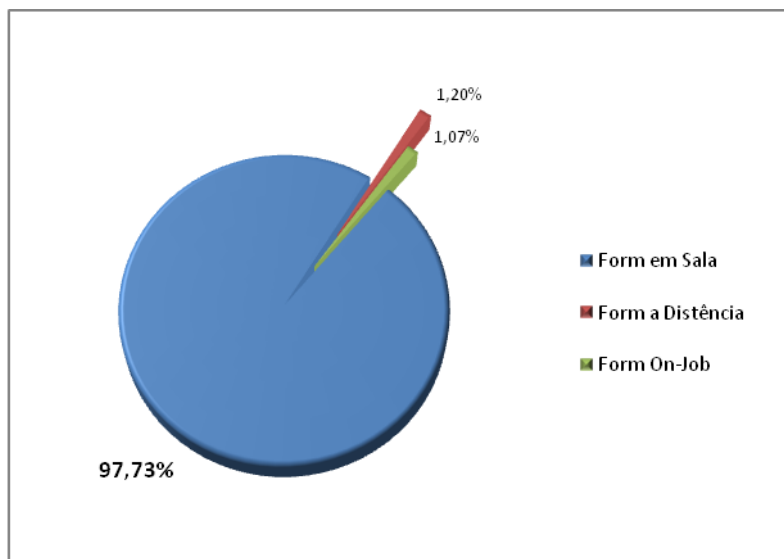
Do total de 6335 horas de formação em 2008, a área que regista maior número de horas (1822) é a área de Formação Técnica. Nela se incluem as acções em sala e algumas *on-the-job*. No entanto, estas últimas representaram um total de 14 horas de formação. A segunda área com maior número de horas (1604) é a área comportamental. Segue-se a área de Novos Produtos, com 1465 horas de formação (23%). Considerando os participantes em formação, foi esta a área que registou maior número (mais de 50% do total de participantes em formação). A formação a distância representa 16 horas do total de formação aqui incluída. A área de Linguas que representa a formação em Idiomas foi também representativa com 514 horas destinadas a 24 participantes, tal como a de Informática, com 330 horas destinadas a 30 participantes. As áreas menos representativas são as de Financeira, Marketing e Qualidade, cada uma delas, destinadas a 5 ou menos participantes.

Quanto aos tipos de formação praticados na empresa, a formação em sala é, como se verifica no Gráfico 47, a que apresenta uma muito maior representatividade. As acções de formação em sala são as que se realizam formalmente numa sala de formação, da própria empresa, de empresas externas ou, nomeadamente, em salas alugadas em hotéis.

A formação a distância representa muito pouco da formação realizada. Trata-se, normalmente, de cursos de conhecimento de novos produtos ou actualizações em que, antes de os mecânicos realizarem a formação no IFA, devem realizar esta “pré-acção”. O objectivo é, conforme anteriormente referido, nivelar os conhecimentos de todos os mecânicos das diversas filiais. Nestes cursos a distância, normalmente com uma duração de cerca de 1 a 2 horas,

seguidos no gabinete das chefias, na própria oficina, supõe-se que os participantes realizem, no final, um teste de avaliação de conhecimentos cujos resultados, o formador da formação formal terá acesso e, assim, conheça o nível de conhecimentos e de dificuldades de cada um dos participantes, ora em sala.

**Gráfico 47:** Distribuição dos tipos de formação (2008)



Fonte: Tableau de Bord RH 2008

A formação *on-the-job*<sup>157</sup> representa a formação realizadas nas próprias filiais, ou porque se recorre à designada “desmultiplicação” da formação, ou porque uma das chefias tem a iniciativa de organizar uma acção temática para as suas equipas. No primeiro caso, a formação ocorre depois de os mecânicos especialistas (*cotechs*) participarem numa acção no IFA. Na sua filial, devem “desmultiplicar” pelos restantes trabalhadores da oficina, nomeadamente os *demi-Cotechs*, os conhecimentos que adquiriram na formação com o formador oficial do IFA. Para tal, têm ao dispor um conjunto de meios auxiliares, nomeadamente manuais, DVD e guia da sessão. À chefia compete a organização da acção, realizando uma convocatória, prevendo a sala e uma folha de presenças que fará depois chegar à direcção de Recursos Humanos/ Formação.

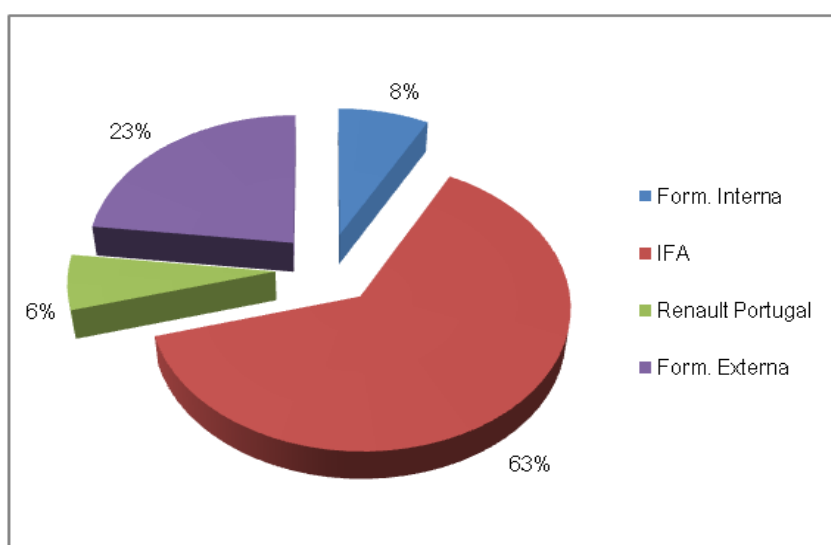
Relativamente à formação interna e externa, a maior parte é interna. Trata-se da formação realizada por formadores internos (não necessariamente certificados) da RRG, da Renault Portugal ou da Renault Gest. São formações que a empresa considera sem custo. Em 2009, 77% do total da formação realizada, ocorreu com recurso às estruturas internas de

<sup>157</sup> Esta é a designação no seio da empresa. No entanto, «On-the -job training » de acordo com o CIPD é “an important way in which people acquire relevant knowledge and skills at work... much OJT, taking place as it does as part of day-to-day activity at the trainee’s workplace, is not recorded centrally”. De acordo com o Thésaurus da OIT a «Formation sur le tas » é a “Formation donnée au poste de travail, des tâches normales de production servant de base à l’enseignement et aux exercices pratiques”. Na primeira, o trabalho é, em si, formativo e a segunda refere-se à tarefa em si e não ao processo de trabalho, pelo que no caso desta modalidade nesta empresa se tratará de *formation sur le tas*.

formação. No âmbito deste trabalho consideramos estruturas internas de formação, as empresas do grupo que têm a responsabilidade da formação (IFA e Renault Portugal), para além da RRG, empresa que detém as 6 filiais da Renault em Portugal, através dos formadores internos eventuais. No entanto, a empresa considera que a formação do IFA é externa pelo facto de a mesma ter de ser paga (Gráfico 48).

Se tanto a formação a distância como a “formação *on-the-job*” são totalmente produzidas com as estruturas e meios internos, a formação em sala, como referido, tanto recorre a empresas prestadoras de serviços de formação (“formação externa”) como é realizada internamente.

**Gráfico 48:** Distribuição da formação interna e externa



Fonte: Documento “Seguimento por Entidade Formadora” (2009)

Neste caso, “a formação interna”, como referido, diz respeito a três diferentes prestadores de formação: O primeiro, o IFA, enquanto empresa certificada e especializada em formação, no grupo, tem a responsabilidade de toda a formação de produto, o que faz quer para as filiais da RRG quer para outras empresas externas ao grupo. Dos 143 cursos de formação realizados em 2009, só o IFA foi responsável por 90 (63%). Pelo volume mas também porque a sua formação se centra nos conteúdos técnicos e de produto e é sobretudo específica, consideramo-la interna.

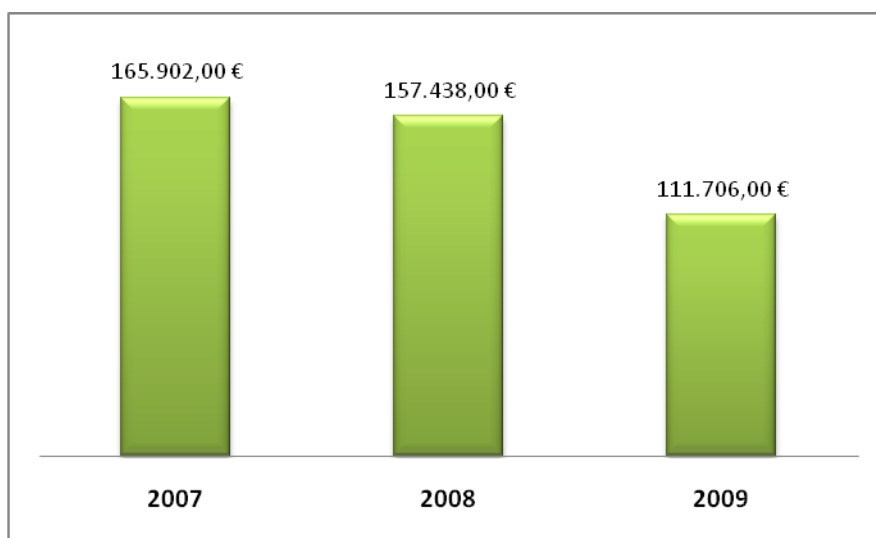
A Renault Portugal, que como empresa do grupo detém uma oferta de formação para todas as filiais e agentes. Nesse sentido, cabe-lhe disponibilizar formação, sobretudo nas áreas Comportamental e de Gestão. Em 2009, 9 cursos (6%) foram da sua responsabilidade. Por fim, existe também alguma formação interna, com recurso a formadores internos eventuais. Trata-se de especialistas em conteúdos e temáticas internas como alguns temas de Gestão e de Aplicações internas como a gestão automóvel, ou políticas de condições de trabalho dirigido a chefias. Em 2009, realizaram-se 11 cursos, representando 8% do total da formação.

A “formação externa” contou em 2009 com 33 cursos que representam 23% do total de cursos realizados. Para tal, a RRG recorreu a 15 diferentes entidades ou empresas de consultoria ou prestadoras de serviços de formação.

Os custos de formação na Renault têm sido, ao longo dos anos, financiados exclusivamente pela própria empresa. Do documento anual sobre a Política de Formação, fazem parte um conjunto de indicações sobre a composição do orçamento para a formação. Os custos são exprimidos em percentagem da massa salarial: “total dos salários brutos pagos (total dos salários fixos+conjunto de prémios e de remunerações variáveis+horas extraordinárias). O orçamento anual de formação integra as formações obrigatórias tendo em conta os critérios de selecção mas o director de cada país tem poder para autorizar custos reais superiores aos valores do orçamento.

No final de 2009 a empresa apresentou, pela primeira vez, uma candidatura no âmbito do QREN/ POPH. De acordo com os indicadores disponibilizados no Gráfico 49, os custos com formação dos trabalhadores têm sido totalmente suportados pela empresa, e têm vindo a reduzir. No entanto, considerando o número de trabalhadores em cada ano, a leitura não será a mesma. No ano de 2007 a empresa contava com 448 trabalhadores, em 2008 houve uma redução de 8% e o número reduziu para 412, e em Setembro de 2009 a empresa detinha 367 trabalhadores. Assim, a empresa teve um custo em formação por trabalhador de 370,32€ em 2007, de 382,13€ em 2008 e 304,38€ até Setembro de 2009. Considerando os dois anos completos, verifica-se que em 2008, não obstante ter gasto menos no total de custos de formação, a empresa elevou os custos de formação por trabalhador, comparativamente com o ano anterior.

**Gráfico 49:** Evolução dos custos com formação



Fonte: Indicadores da Entidade Beneficiária/ Candidatura POPH 2009



Comparando as despesas de pessoal e as despesas de formação ao longo dos anos (Quadro 72), verifica-se que os custos com formação em 2008 se mantiveram na mesma proporção do ano anterior (1,24% dos custos de pessoal são de formação). Tendo em conta o número de trabalhadores (412 em 2008 e 448 em 2007), a empresa teve em 2008 mais custos de pessoal e de formação. No documento que define a “Política de Formação para 2008”, estava já definido que esse ano seria marcado por uma redução das funções de RH. Os custos de formação de 2006 não estão disponíveis.

**Quadro 72:** Evolução dos custos com pessoal e com formação

Ano	Custos com pessoal	Custos com formação	%
2006	14.293.270,27	nd	nd
2007	13.359.310,53	165.902,00	1,24%
2008	12.733.757,04	157.438,00	1,24%
Até Set. 2009	11.192.300,67	111.706,00	1,00%

Fonte: Indicadores da Entidade Beneficiária/ Candidatura POPH 2009

É de realçar o facto de a empresa não considerar os custos da formação que é realizada internamente.

Quanto à taxa de execução do orçamento para formação, e de acordo com os dados do *Tableau de Bord* de RH, no ano 2008, a empresa gastou mais com a formação, uma vez que havia previsto 138000,00€ no orçamento para esse ano (Quadro 73). O desvio deve-se à formação de “Management” realizada no final do ano para todas as chefias de Lisboa, fruto de uma decisão estratégica da empresa.

**Quadro 73:** Desvio face ao orçamento (2008)

2008		
Orçamento	Realizado	Desvio
138.000,00 €	157.438,00 €	-14%

Fonte: Tableau de Bord e Indicadores da Entidade Beneficiária/ Candidatura POPH 2009

### **3.3.7. O acompanhamento e a avaliação da formação**

#### **3.3.7.1. Procedimentos e práticas de controlo das diversas fases da avaliação**

Tendo em conta os modelos de Kirkpatrick e de Meignant a que nos referimos anteriormente, os dados recolhidos na empresa revelam que são utilizados diferentes níveis de avaliação: O nível de satisfação dos participantes, o nível de avaliação dos conhecimentos adquiridos, e o nível de resultados ao nível do trabalho e da organização. Quanto ao primeiro nível, no final de cada acção, existe um questionário de avaliação da satisfação dos participantes.

*Todas as nossas acções de formação são validadas em primeira instância, pelo próprio colaborador que preenche um questionário sobre aquilo que ele pensa sobre a acção em que esteve presente. DREN02*

Quanto ao segundo nível de avaliação – da aprendizagem ou dos conhecimentos, como referem os participantes dos cursos do IFA, na generalidade das acções é realizado um balanço de conhecimentos entre o estado de chegada e o estado de saída e esse é um indicador sobre o que é que as pessoas apreenderam.

*Sim, essa fazemos logo, antes de começar o curso. Depois no fim, fazemos a outra parte que é igual. Há sempre uma evolução. PREN03*

*É uma apresentação que diz o que o carro traz de novo, faz uma apresentação técnica e de mecânica do novo produto. Nós temos que estudar e depois no fim, fazemos uma avaliação final. É o mesmo questionário que nos dão no início. PREN04*

No entanto, a avaliação dos conhecimentos é igualmente realizada na formação a distância, em cujos participantes têm que, no final do curso, realizar um questionário de avaliação de conhecimentos. Em função do resultado, terão que se deslocar ao IFA para realizar a formação presencial ou ficam dispensados de o fazer. Para além destes níveis, os responsáveis de formação e as chefias que foram entrevistadas referiram existir um outro nível de avaliação, o da “avaliação da eficácia da formação”, realizada 120 dias após a data da formação.

*Nós temos uma grelha de seguimento desse tipo de trabalho, muito bem construída pelos Recursos Humanos e depois dos formandos terem ido à formação, nós vamos ao posto de trabalho sentir se aquilo foi uma mais valia ou não para o colaborador. E quem é que envolvemos? Envovemos o colaborador, envolvemos o chefe, e envolvo-me eu. Vou-lhe dar esse documento para poder ter a noção. DREN01*

*Há à posteriori um seguimento por parte de cada responsável de actividade e a própria DRH faz chegar a cada responsável de actividade, um questionário onde pretende que seja transcrita a evolução que o colaborador teve face à formação de que foi alvo. E é sempre uma oportunidade do responsável de actividade dar a sua opinião sobre a eficácia da acção de formação de que o colaborador foi alvo. DREN02*

*E depois há a avaliação da eficácia que é feita 120 dias após a formação e que é feita à chefia. Faz-se um pequeno questionário à chefia, para tentar perceber se houve ou não evolução, se aquela formação foi suficiente ou se o colaborador ainda não conseguiu desenvolver as competências necessárias, se ainda precisa de desenvolver mais alguma coisa, é basicamente isso. FREN06*

*É nosso método até tendo em vista avaliar a eficácia da formação, que haja um seguimento do desenvolvimento positivo ou não, do formando, por assim, dizer. Isso é fundamental porque é algo que inclusivamente nós pretendemos que se essa acção de formação com um colaborador teve sucesso, nós declinamos nesse colaborador a formação interna aos seus colegas. DREN02*

A “avaliação da eficácia” realiza-se mediante uma ficha que é enviada à chefia para que tanto a chefia como o próprio participante na formação avaliem as competências deste, comparando-as com a situação antes da formação. Numa escala de 1 a 4, devem avaliar-se entre um “Sem Evolução” e uma “Boa Evolução” relativamente a um conjunto de objectivos da acção. Para além destas, na ficha, deve ainda classificar a periodicidade com que utiliza as “aprendizagens concretizadas na formação” e também se considera se a “formação foi suficiente”. Na ficha pode ler-se que “tem por objectivo conhecer a opinião da Chefia e do Colaborador quanto à validade da acção de formação e conhecer a real evolução das competências necessárias ao bom desempenho no posto de trabalho”. Esta prática de avaliação não tem por objecto estabelecer se o indivíduo apresenta esta ou aquela capacidade ou nível, mas visa determinar se uma mudança de capacidade ou uma mudança de nível se produziu no indivíduo e depois, identificá-la. Trata-se de uma abordagem orientada dos processos e dos seus resultados (Barbier, 1990, p.200).

De acordo com os responsáveis de formação entrevistados, na formação técnica pode considerar-se ainda um outro nível de avaliação, através do indicador que permite aferir o nível de satisfação do cliente sobre a qualidade da reparação. Mensalmente são realizados inquéritos aos clientes sobre o estado da reparação. O resultado final poderá dar indicações sobre o nível de conhecimentos, embora devam considerar-se outros factores, por exemplo, ligados ao equipamento e às ferramentas ou aos métodos de trabalho. Como refere Barbier (1999), os indicadores das avaliações directamente articuladas com os objectivos de funcionamento e de desenvolvimento da organização, têm uma relação longínqua com a acção de formação (p.183). O valor da acção não se pode provar, objectivamente, por mudanças que surjam após o processo formador dado que as mudanças podem ser devidas a outras influências (p.201). Esta é também a perspectiva de um dos responsáveis de formação:

*Essa é uma questão interessante que muitas das vezes vem para cima da mesa quando discutimos com a rede a questão da formação que está sempre associada a uma questão de custo ou se quiser, de investimento e quando debatemos isso a questão é “então, o que é que eu ganho com a formação?” e a resposta a esta questão não é evidente. Não se consegue dizer “bom, se tiver formação vai resolver isto”. Só a formação não vai fazer nada disso. FREN07*

*Por vezes é difícil argumentar uma necessidade de formação porque se uma pessoa tivesse esses indicadores, se eu pudesse dizer “se vier à formação vai vender mais 20%”, então, vender a formação era uma coisa muito simples. FREN07*

*A grande dificuldade é fazer compreender às pessoas sem que a pessoa esteja a ver de imediato que há ali um ganho razoável. Eu costumo dizer que o ponto de partida e de chegada nunca é a formação. O ponto de partida é o recrutamento. Se eu tiver uma pessoa que não está adequada à função, eu posso fazer mil horas de formação que eu nunca vou alterar porque o feitio de ninguém é alterável. Se eu tiver uma pessoa numa função que não é adequada às suas características, eu posso-lhe fazer tudo o que quiser mas nunca vou alterar a pessoa. Nunca, nunca. Portanto, aí, a formação não faz nada. Se esse ponto de partida não estiver lá, ... mas às vezes há pessoas que pensam ao contrário. FREN07*

Este nível de avaliação seria, de acordo com Kirkpatrick o nível 4 na medida em que se medem os resultados ao nível da organização.

### **3.3.7.2. Análise dos resultados da formação**

Na empresa, não existe uma metodologia ou uma sistematização para tratamento dos questionários usados em torno da avaliação da formação. Tal acontece dada a escassez de recursos dedicados à formação. Dentro da direcção de Recursos Humanos, apenas uma pessoa, que é a responsável pela formação, trata dos assuntos relativos à formação. A “avaliação da eficácia” é a única em que existe uma intenção de controlo, não existe, no entanto, um tratamento das respostas. Até ao ano de 2008, a DRH/ Formação apenas controlava o número de questionários respondidos. Neste ano, como evidencia o quadro 74, a taxa de respostas obtidas aos questionários enviados foi de 32%.

**Quadro 74:** Taxa de devolução dos questionários (2008), Renault

<b>Avaliação da eficácia da formação</b>	
<b>Avaliação da eficácia Total 2008</b>	<b>32%</b>

Fonte: Tableau de Bord dos RH

Em 2009, passou a contar-se a média da avaliação dada pela chefia e pelo participante em formação. Nesse ano, de um total de 42 questionários recebidos, relativos a 9 cursos diferentes, em que se pede à chefia e ao participante que numa escala de 1 a 4, classifique a

evolução em termos das competências antes e depois da formação, a média das respostas variou entre 2,6 e 3,7. Para as médias mais baixas, não se investiga, o motivo pelo qual a evolução após-formação não foi superior. Embora na empresa esta prática seja considerada de avaliação, ela apreça situar-se ao nível do controlo na medida em que visa produzir informação sobre o funcionamento concreto, “o que se passa” no seio de uma actividade de formação. O resultado deste questionário serve para aferir se a formação foi a necessária e suficiente ou se o participantes deve voltar ainda à formação no sentido de aprofundar ou melhorar as suas competências.

Parece, pois, tratar-se de um uso abusivo (Barbier, 1990) da noção de avaliação. O controlo, a análise *de funcionamento*, e a *avaliação* da formação, são actividades diferentes (Barbier, 1990). As *análises de funcionamento* incidem sobre o lugar de uma componente no funcionamento de uma actividade pedagógica. A avaliação verifica-se nas operações que têm por resultado a produção de um juízo de valor sobre as actividades de formação (p. 26).

### **3.3.8. Formação na Renault: Síntese conclusiva**

Das evidências empíricas, ressalta que esta empresa tem os seus valores e princípios de desenvolvimento alinhados com a estratégia da organização. A elevada orientação para o cliente é bem visível em documentos - como sejam os próprios princípios e objectivos da formação, patentes no manual de acolhimento e amplamente evidenciada nas opções em matéria de formação em que as áreas e funções directamente ligadas ao negócio – a distribuição automóvel e a rede comercial, nos últimos anos, são as que mais beneficiam de formação. O desenvolvimento de métodos de trabalho assentes em princípios de Qualidade e bem assim o controlo efectuado ao nível da produção, remetem, igualmente, para a manutenção de elevados níveis de enfoque no cliente.

Trata-se de uma empresa com uma forte cultura de formação que se consubstancia na valorização e no desenvolvimento dos trabalhadores através de uma multiplicidade de meios e recursos, de práticas e actividades que ao serem altamente participativas, estimulam os valores da empresa e o envolvimento dos trabalhadores. Como já referido, foram estes factos que suscitaram o interesse em aprofundar o conhecimento das políticas e práticas de formação desta empresa. Verifica-se uma coerência nas opções tomadas em que a “formação estratégica” acompanha e favorece o desenvolvimento da estratégia da empresa definida pela casa-mãe em França. É de lá que são emanadas orientações de formação sempre que se verifica o lançamento

de novos produtos, sempre que é necessário um reforço das competências de liderança, ou sempre que surgem novas políticas no domínio da Qualidade. Neste sentido, a formação é concebida numa lógica ora de antecipação, ora de projecto com vista à resolução dos problemas para o que, a empresa, recorre a um conjunto de processos favorecedores da aprendizagem. É o que ocorre nas situações de partilha de informação que foram sinalizadas, tal como no processo de “desmultiplicação” da formação em que os mecânicos especialistas, possuidores de todo um manancial de conhecimentos e experiência, têm como atribuição de funções, a partilha dos seus conhecimentos, através da dinamização de acções de formação. No caso da partilha de informação e de comunicação, identificaram-se algumas situações de aprendizagem em equipa, ao nível das oficinas. Desde o envolvimento das chefias em formação, o que está expresso na Política de Formação, à participação de trabalhadores de todos os grupos funcionais nas reuniões diárias e nos vários comités da empresa.

Ainda no âmbito dos processos favorecedores de aprendizagem, a empresa promove a implicação das chefias na formação dos seus trabalhadores. Este é um aspecto afirmado, desde logo, na Política de Formação que é enviada no início de cada ano pela DRH aos gestores e chefias. Verifica-se, assim, a participação das chefias e dos líderes na organização de situações de aprendizagem dos trabalhadores, tal como tem vindo a ser sugerido para a construção de “organizações aprendentes” (Senge, 1990).

Uma outra dimensão de análise é a estrutura e organização da formação, onde a par de uma dispersão de meios e recursos, existe uma estrutura de formação na área de RH, que se reduz a uma única pessoa. Face à dispersão de meios, poderá, em algum momento, resultar uma não total convergência da formação global de todos e de cada um dos trabalhadores. São 2 as entidades (IFA, RRG) a participar nos estudos que conduzem à “análise de necessidades” da formação. São 3 as entidades (IFA, RP, RRG) a emanar convocatórias de formação. A origem de tais convocatórias é igualmente complexa dado que pode provir tanto directamente dos RH como das próprias filiais, e pode ser fruto das opções estratégicas da direcção, ou das decisões do próprio construtor que as fará chegar quer através do IFA, quer através da RP. Tal opção decorre, por um lado, da estratégia de formação da empresa enquanto grupo, que define uma elevada articulação entre o construtor e as empresas do sector da distribuição automóvel, através da “formação serviços” concebida em estreita colaboração de ambas as empresas. Por outro lado, tem a ver com a opção da empresa em que a Formação não se encontre totalmente centrada ao nível de uma direcção de recursos humanos. Tal decorre da “formação estratégica” que é decidida pelo comité de direcção central ou do país e que está muito orientada para o desenvolvimento comercial. Apesar de a direcção de recursos humanos ter a responsabilidade da gestão da

formação, e de por ela passarem, em princípio, todos os movimentos relativos a formação, a função formação não se encontra, de facto, centralizada numa única estrutura.

A estrutura central de recursos humanos e da formação, do construtor, em França, distribui para os vários países as normas, orientações e todo o material de formação técnica a realizar. É para esta estrutura que a área de Formação da RRG Portugal envia o documento “tableau de bord” com todos os dados da formação realizada. Assim, centralmente, é realizado o controlo do percurso de formação de cada trabalhador. É o que se verifica nos documentos de preparação da formação, desde as fichas de inscrição que são enviadas com toda a informação acessível às chefias sobre por exemplo, quais os trabalhadores que têm que realizar determinada formação. É o exemplo, também, da organização e de toda a documentação e apoio às sessões realizadas com os *Cotechs*, nas filiais. A par da dispersão de meios e de recursos, verifica-se, igualmente, uma dispersão da função formação nas próprias áreas de trabalho.

A circunstância de a formação se encontrar muito estruturada e definida por princípios rígidos (pelo facto de terem de obedecer à designada “formação estratégica” e aos *rácios* de trabalhadores nas várias funções), poderá não favorecer outras formas de formação e modalidades criativas ao nível das unidades de trabalho. Uma eventual conflitualidade neste domínio pode surgir também pelo facto de a Formação ser necessariamente muito orientada e reguladora, dada a elevada descentralização das estruturas e das práticas.

O facto de a empresa dispor de meios vários e até avançados de acesso à formação, como sejam a existência de uma plataforma de *e-learning* própria (cuja finalização está em curso), e o próprio sistema LMS também de formação a distância - que visam, como vimos, tornar mais eficientes os processos de formação, associado às políticas de envolvimento das chefias e de um estímulo crescente às práticas de formação interna, constituem indícios de que a formação se orienta para uma maior articulação com o trabalho e visa uma adaptação às “necessidades” reais da organização. A empresa não só dispõe destes meios e recursos, como partilha a informação relativa à formação. O facto de todos os trabalhadores terem acesso à *Intranet* e de no seu posto de trabalho, disporem de toda a informação sobre as últimas publicações e informação sobre produtos, sobre o Mercado, a Gestão de RH, a Comunicação, os projectos em curso na empresa e a Formação, constitui um estímulo à participação de todos.

Do lado dos trabalhadores, os próprios mecânicos entrevistados referiam que valorizavam a formação que a empresa lhes proporciona, mas ressaltavam o facto de ela ser também para interesse da empresa. Neste sentido, por muito interessantes que possam ser os cursos para os trabalhadores, e que estes consigam concretizar planos da sua valorização pessoal ou profissional, é inegável que a montante, existem os interesses da empresa que encara a formação

como uma opção estratégica para o desenvolvimento dos trabalhadores e dos próprios processos de trabalho.

Não obstante, a intenção da empresa sobre a formação não visa apenas actualizar as competências dos trabalhadores em todo o seu ciclo de negócios e para fazer face aos seus interesses. Nos princípios de formação, a empresa tem em conta e compensa as desigualdades na formação inicial de base. Os trabalhadores que tenham entrado na empresa sem formação de base necessária têm a oportunidade de a melhorar, especialmente ao nível das tecnologias e das técnicas. Analisando os destinatários da formação, verifica-se que a formação abrange a generalidade dos trabalhadores, ainda que as áreas e funções directamente ligadas ao negócio sejam as que mais beneficiam de acções de formação. As evidências de uma estratificação da formação surgem ao nível dos Quadros e Directores - não obstante constituírem 2% do total de trabalhadores, são mais propensos a participar nos cursos de maior duração. Alguns autores defendem que as necessidades de formação são distintas em diferentes ocupações e diferentes níveis hierárquicos. A necessidade de completar as habilidades aprendidas na escola pode variar consoante as profissões e níveis hierárquicos mas também poderão depender do tipo de indústria. Por exemplo, há maiores taxas de formação em indústrias caracterizadas por altas taxas de mudança tecnológica (Asplund, 2005). Embora a estratificação no acesso à formação possa ser universal, são necessárias mais pesquisas sobre as variações no acesso (O'Connell, e Byrne, 2009).

Relativamente à oferta de formação, todos os cursos decorrem dentro do horário de trabalho, e a análise das áreas de formação permite identificar um forte domínio das acções ligadas ao negócio e também as de área comportamental que visam, em parte, o desenvolvimento pessoal dos trabalhadores. A maior parte da oferta centra-se em conteúdos e não surge articulada com projectos de acção. Tal deve-se ao facto de a formação associada aos projectos de acção, não ser considerada como tal, pelo facto de a mesma decorrer sobretudo nas situações de trabalho e sem o recurso a um formador.

Quanto ao espaço onde decorre a formação, são largamente dominantes as acções externas face às internas. No entanto, tal opção não tem a ver com condicionamentos de espaço ou de recursos financeiros. Todas as acções externas são alvo da apresentação de um caderno de encargos e de negociações com a área de RH no sentido de adequar a formação ao grupo e aos objectivos da organização.

As modalidades de formação que prevalecem são as típicas acções de formação formal, em sala, com um formador. No entanto, em muitas das acções destinadas aos trabalhadores das oficinas, verifica-se uma intenção de envolvimento dos participantes para que sejam sujeitos



activos no processo de aprendizagem, existindo uma parte prática de preparação que antecede a acção, e em outras, existe uma acção *a posteriori*, no local de trabalho, para aplicação dos conhecimentos. É de salientar que apesar do recurso a modalidades tradicionais de formação, a formação ocorre na maioria das vezes, como forma de antecipação dos problemas e não como reacção aos mesmos. Por outro lado, como vimos, existem situações com um carácter formativo que ocorrem nos contextos e nas actividades de trabalho, que não são consideradas nos dados quantitativos de formação aqui analisados.

O investimento da formação é totalmente interno, e decorre do orçamento anual da empresa. É de notar a existência de um controlo dos custos da formação, em que para além da existência de um orçamento anual e de o mesmo estar, em cada país, correlacionado com a estrutura de pessoal da empresa no ano a que se refere, em todos os documentos de formação, sejam de planeamento e organização, sejam de controlo a pós-formação, existe um campo com indicações de custos associados à formação.

A formação e o desenvolvimento dos trabalhadores não é refém da chefia, nem unicamente entregue a uma gestão centralizada de RH. O modelo de “análise de necessidades” não se baseia apenas no que são as necessidades ou lacunas dos indivíduos, nem apenas nos objectivos e nas exigências de funcionamento da organização e das filiais. Para além de ter em conta as expectativas dos trabalhadores, a lógica da “formação estratégica” da empresa é antecipar os problemas e as necessidades de evolução de cada trabalhador com vista ao desenvolvimento das suas potencialidades e do seu plano de carreira. Os “planos de progresso individual”, elaborados a partir das fontes que contribuem para identificar as necessidades de formação, sempre que o desempenho do indivíduo está abaixo do que é pretendido, são disso um exemplo. Deste ponto de vista, a formação surge integrada num plano e não se circunscreve ao momento da acção em si.

Relativamente à avaliação, a empresa não utiliza o modelo completo dos 4 níveis de avaliação (Kirkpatrick, 1998; Swanson e Holton, 1999), e a formação acaba por ser avaliada apenas com a reacção, ou na melhor das hipóteses, ao nível de aprendizagem. Como se sabe, com a subida do nível de avaliação, aumentam as complexidades envolvidas, o que pode explicar o facto de apenas os níveis 1 e 2 serem usados. A empresa, mais do que estar preocupada com o número de cursos realizados, mostra-se interessada nos resultados e no impacto da formação ao nível do trabalho, e apresenta um modelo para avaliar a “eficácia” da formação. Se a função formação é exercida a par do exercício do trabalho e o processo formativo é desenvolvido em articulação com o processo produtivo, é porque a empresa tem interesse em que a transferência da formação ocorra para o posto de trabalho. No entanto, os resultados daí decorrentes não são

analisados ao nível da organização, tal como revelam muitos estudos sobre a importância da transferência da aprendizagem (cf. Salas e Garofano, 2004; Salas e Cannon-Bowers, 2001; Tannenbaum e Yuhl, 1992; Martin, 2010).

Pela sua dimensão e também pela multiplicidade de práticas levadas a efeito, foi possível encontrar uma série de situações a problematizar. Nesse sentido, tratou-se de um estudo de caso estimulante e de uma enorme riqueza. Não obstante o trabalho produzido ter tido como base a informação disponibilizada mas também a nossa possibilidade em termos de tempo no trabalho de campo, teria sido importante a observação de outras actividades de formação e um contacto mais próximo com a estrutura de recursos humanos da empresa. O facto de em alguns casos (como na análise dos destinatários), termos acesso à informação parcial, impossibilitou que se usassem os dados totais de toda a organização. Também ao nível da avaliação, a informação existente não possibilitou que se analisassem os resultados nos vários domínios e fases da avaliação. Por fim, embora a empresa em estudo seja a RRG, poderíamos ter considerado a perspectiva da Renault Portugal, enquanto empresa do grupo e participe em formação.

## **CAPÍTULO IV – PERSPECTIVA SOBRE A SITUAÇÃO ACTUAL DA FORMAÇÃO NAS GRANDES EMPRESAS**

### ***Introdução***

Neste capítulo, depois de na introdução se discutirem os principais resultados das três empresas estudos de caso numa perspectiva comparada, apresentaremos uma análise e interpretação que reflectirá a perspectiva do investigador sobre os temas que são importantes face aos objectivos deste estudo.

Do conflito entre questões teóricas fundamentadas e da antítese que se constituiu pelo trabalho de campo realizado, surge agora uma síntese que trata de apresentar uma nova visão que carrega dentro de si elementos resultantes dessa confrontação. Descreve-se a realidade e mais do que proceder à sua interpretação, reflecte-se sobre ela. Sem pretender generalizar, muito menos se intentam apresentar recomendações numa lógica de boas práticas, de ensinar preceitos ou códigos rígidos que poderiam acabar por cair numa doutrinação. Embora em termos práticos se formulem directrizes para uma intervenção no sentido de repensar as práticas de formação nas empresas, o objectivo do estudo não é ser normativo no sentido de definir o que deve ser a formação, nem tão pouco exaustivo, mas mais de descrever o que ela representa hoje nas empresas.

Esta pesquisa fornece resultados consistentes com a maioria das propostas que fizemos para o estudo. Em termos teóricos, demonstra-se a importância de investigar as práticas de formação indo para além das crenças sobre a formação, que incluem a formação formal e também do que é apenas contado ou contabilizado pelas empresas e direcções de recursos humanos como sendo *formação*. Apesar de muitas daquelas acções ocorrerem de forma pontual e fragmentada, elas devem ser desocultadas por revelarem uma tendência. Devem ser valorizadas por se constituírem, muitas vezes, de práticas e estratégias que enformam um elevado potencial educativo. A variedade de situações, práticas e estratégias de formação que ocorrem quer em contextos de sala, quer em outros contextos e que promovem o desenvolvimento profissional e pessoal, destacam o grande desafio da integração da formação nas situações de trabalho.

Nesta fase do trabalho, impõem-se apresentar as seguintes orientações e pressupostos: Em primeiro lugar, esta pesquisa está enraizada no princípio de que são as grandes empresas, e dentro destas, as multinacionais, as que mais investem em formação, em termos quantitativos, contudo, também, qualitativos, com um entendimento mais amplo e com práticas mais diversificadas de formação. Em segundo lugar, esta pesquisa é baseada numa visão humanista

da educação pelo que consideramos que a formação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo do trabalho e não se destina ao ser humano enquanto agente económico, mas enquanto fim último do desenvolvimento, e acreditamos que a educação pode constituir-se como um agente de mudança. Finalmente, e não sendo este o aspecto menos importante, temos consciência de que o conhecimento da realidade é sempre parcial, particular e circunstancial pelo que não pode ser integrado numa visão totalizadora do real. Os nossos dados não podem, evidentemente, ser considerados representativos do que pode ser projectado para o que se passa em todas as empresas, porque estudámos com maior profundidade, três empresas. Apesar de um número reduzido, todas apresentam dados interessantes para a reflexão sobre as concepções de formação e formão modo como elas são levadas à prática pelas grandes empresas.

Relativamente aos principais aspectos abordados com vista ao conhecimento das práticas de formação das empresas estudos de caso, importa realizar uma síntese do panorama nas três empresas. Reflectiremos sobre a situação existente quanto à concepção e às práticas de análise de necessidades de formação e sobre a avaliação da formação, a temática dos conteúdos da formação, o novo papel que cabe à Formação, para além de se mencionarem alguns problemas e dificuldades. Na página seguinte, o Quadro 75 resume as principais dimensões observadas.

Nestas empresas, a “gestão de recursos humanos” onde se inclui a formação dos trabalhadores, não é uma atribuição exclusiva da área de Recursos Humanos e embora se verifique uma tendência para centralizar a organização da formação, essa função é já partilhada com as chefias. Relativamente ao papel desempenhado pelas áreas de recursos humanos e da formação, as evidências das empresas levam-nos a afirmar que ele está muito aquém do que poderia representar. Desde logo, pelo número de pessoas afectas ao departamento, mas também pelo trabalho que é desenvolvido. *Formação* é aqui entendida como departamento ou como sistema da empresa, pois, nestas empresas, o papel da formação não é tanto atribuído a um departamento mas antes à estrutura e direcção de recursos humanos. É esta estrutura de Recursos Humanos que é invocada pelos trabalhadores quando fazem alguma referência à Formação. Uma questão que se coloca é se o facto de não existir o termo *Formação* na designação do departamento que a promove, a subvaloriza ou, pelo contrário, a valoriza na medida em que ela surge integrada e com um sentido mais amplo.

O trabalho dos “técnicos de formação” é visto mais como de organização de planos de cursos e acções, do que de a organização poder adquirir e utilizar o conhecimento, habilidades e experiência para atingir os seus objectivos de desenvolvimento. O seu papel não é tanto o de ajudar os gestores e trabalhadores a superarem os seus desempenhos, ao contrário, focaliza-

se, acima de tudo, na organização de cursos de formação. Neste sentido, o gestor de formação desempenha, tal como referia Singer (1978, p.19), um papel activo e um papel reactivo, na formação. No seu papel activo, ele assegura-se da responsabilidade da formação por parte da chefia, na organização como um todo. Na capacidade reactiva ele funciona como um centro de excelência sobre a aprendizagem e sobre como formar numa situação particular sendo um especialista para os gestores que necessitam de ajuda.

**Quadro 75:** Comparação das 3 empresas multinacionais

	<b>Dimensões</b>	<b>ALLIANZ</b>	<b>EFACEC</b>	<b>RENAULT</b>
<b>Formação e Recursos Humanos</b>	Conceitos em uso	DP: Planeamento e Desenvolvimento Organizacional.	DRH/ Área de Desenvolvimento e Formação	DRH: Área de Formação
	Estrutura e recursos para a formação	2 Núcleos: PDO (4 pessoas) e Mkt (4 pessoas).	RH: 3 pessoas	RH: 1 pessoa
	Papel dos RH/ Formação	Gestão da formação, execução da formação.	Gestão da formação	"Consultores de formação". Apoio às chefias no desenvolvimento de planos de formação
	Recurso a empresas/ formadores externos	Sim	Sim	Sim
	Formadores internos permanentes	Sim, não dos RH.	Não	Sim, não dos RH
	Formadores internos eventuais	Sim	Sim	Sim
<b>Políticas de formação</b>	Visão estratégica da Formação	A formação técnica e produto encontra-se articulada e inserida na própria direcção de vendas. A formação comportamental e outra é gerida pela área de RH.	Desenvolvimento e Formação - integram o Desenvolvimento Sustentável, a Inovação, a Qualidade, o Ambiente, Segurança e Saúde, e a Comunicação Corporativa. Desenvolvimento relaciona-se com avaliação, desenvolvimento de carreiras...e não apenas formação.	Chefias responsáveis pela formação e evolução na carreira dos seus subordinados.
	Formação e desenvolvimento de carreiras	Sim, "Sistema de Gestão de desempenho" e "Sistema de Gestão de Objectivos".	Sim	Sim, "Gestão de carreiras"
	Política de estágios/ parcerias	Sim	Sim	Sim
<b>Público-alvo</b>	Destinatários da formação	O grupo dos profissionais qualificados é o mais representativo de trabalhadores e é o que mais participa em formação. O grupo dos Quadros Médios é aquela cuja taxa de cobertura em formação é superior.	Profissionais Qualificados é o grupo mais representativo de trabalhadores e aquele que mais participantes tem. Noutras empresas, são os Profissionais Não Qualificados o grupo menos representativo e o que mais vezes participa em formação. A Taxa de execução é maior nos Quadros Médios.	Serviços Técnicos é o grupo mais representativo de trabalhadores e também o que mais participa em formação. A taxa de execução é maior no grupo dos vendedores.
<b>Diagnóstico</b>	Diagnósticos para a formação	Momento formal de "Levantamento de Necessidades". Visa identificar a opinião das chefias e os pedidos dos trabalhadores.	Questionário de "Avaliação de desempenho" e Planos de Desenvolvimento Individual.	Questionário "Levantamento de Necessidades", Comité de Carreiras, e Entrevista Individual Anual.
<b>Práticas e estratégias na formação</b>	Integração na empresa	Sim, com Manual de Acolhimento.	Sim, com Manual de Acolhimento.	Sim, com Manual de Acolhimento.
	Práticas de Formação não-formal e informal	Participação em reuniões, formação em cascata no posto de trabalho, comunicação corporativa, Intranet para todos, Mobilidade interna.	Participação em reuniões, trabalho de projecto, projectos organizacionais e de mudança, acções com especialistas internos.	Sistema informático e suas ferramentas, participação em Comités de empresa, desmultiplicação da formação, observações em situação, Newsletter.
	Formação para o Desenvolvimento pessoal e social	Eventos desportivos e culturais. Idiomas para todos, voluntariado, grupo de teatro dos trabalhadores, concursos internos de artes, acções de promoção da saúde.	Desenvolvimento de competências pessoais e cívicas, liberdade de associação, formação de idiomas para todos.	Prémios de fim de curso.
<b>Avaliação</b>	Níveis de Avaliação	Avaliação da reacção. Avaliação da Eficácia. Avaliação de conhecimentos.	Avaliação da reacção. Avaliação da eficácia.	Avaliação da reacção. Avaliação da Eficácia. Avaliação de conhecimentos.

Fonte: Elaboração própria (2010)

Parece-nos que no quadro de uma valorização do papel dos técnicos de formação e formadores, este tem de ser construído ao lado dos destinatários das intervenções, em todo o processo ou ciclo de formação. Tal implica uma mudança de função e nos modos de conceber a formação, em que valorizando o conhecimento e a experiência dos trabalhadores, o papel dos técnicos e formadores poderá pressupor desocultar os saberes existentes articulando modos alternativos de conceber a formação, nomeadamente, através de dar a palavra a quem é detentor de todo um conjunto de conhecimentos e experiências em lugar de ser o próprio formador a aprender e transmitir os conteúdos. Acima de tudo, trata-se de trabalhar com as equipas, no princípio do respeito do seu trabalho de há longos anos. Trata-se, igualmente, de valorizar o papel desempenhado por outras áreas da empresa em prol dos projectos com componentes educativas e formativas dos seus trabalhadores, como a direcção da Qualidade (Efacec), a direcção de Pessoas (Allianz), ou mesmo as próprias chefias operacionais (Renault) cujas atribuições chegam a ser mais importantes na planificação e dinamização de actividades que promovem a participação e a autonomia dos trabalhadores. A formação enquanto departamento e tal como ela é entendida na empresa, parece ter menor visibilidade interna, ficando remetida a um papel de procedimentos e de controlo, o que, como afirmámos, contrasta com outras visões mais extensas do papel dos gestores e responsáveis da formação enquanto “criadores de sentido” a que se refere Canário et al. (2005) e que remete para funções mais amplas e, acima de tudo, por uma função crítica da formação.

No caso da Allianz e da Efacec, por exemplo, a formação é estratégica no sentido em que segue o alinhamento da *direcção* e em que os cursos são planeados em função das decisões estratégicas da empresa. Existe todo o trabalho que é realizado ao lado dos outros departamentos, nomeadamente os estudos e análises de problemas com vista à formação. No entanto, por outro lado, a formação encontra-se muito dispersa nas outras direcções, numa área comercial e *marketing* que tem ela própria a sua estrutura e recursos para a formação (Allianz), e nas outras direcções que têm a iniciativa de convocar outros para as acções que entendem necessárias. Na Renault, a formação encontra-se, igualmente, dispersa nas unidades de produção e é de salientar o papel que cabe às chefias na organização da formação. Se é positivo que os departamentos de formação tenham um papel mais centralizado e de reconhecimento social, o facto de a formação se encontrar dispersa na organização pode não garantir a constância de práticas e de visões, tal como pudemos observar pelas diferentes perspectivas dos entrevistados da formação da área de recursos humanos e os de outras áreas da empresa que, igualmente, desenvolvem a função formação na empresa.

Nestas empresas, a subcontratação de serviços de formação é uma constante dada a diversidade de cursos e acções que promovem. Não obstante, a formação interna e a valorização dos recursos internos para a formação, é uma tendência claramente identificada, como na Renault, com a prática de recorrer a recursos internos, como os operários especialistas que existem nas unidades ou filiais e que são formadores internos. Decorrente deste facto, um novo papel deveria caber à Formação, no sentido de as estruturas de formação poderem investir na dinamização destas práticas e de as tornar extensivas a todas as áreas de trabalho, promovendo o envolvimento das chefias, como garantia de que a perspectiva é a de considerar toda a organização como um conjunto de recursos formativos. É neste pressuposto que se enquadra a necessidade de uma nova atitude por parte dos formadores e responsáveis de formação. O papel do formador deve passar a ser o de orientador dos grupos de trabalho na preparação de situações de aprendizagem, pelo que é importante desenvolver-se como técnico de comunicação ou mesmo analista de projectos e de sistemas. Tem que diagnosticar, ser cooperante e criar nos ambientes de formação um clima de confiança, diálogo, respeito, tolerância, zelo, liberdade, compromisso e responsabilidade, tal como em Freire (1969, p.45), que se referia à rapidez e flexibilidade que caracteriza a sociedade, o que exige também o desenvolvimento de um espírito flexível. Esse deve ser um papel a desempenhar pelos formadores e também pelos métodos e pela própria gestão da formação, pois, as actuais necessidades e expectativas das empresas e dos trabalhadores não se compadecem com modelos baseados em ensinar conteúdos de modo fraccionado, sem que atendam à articulação com a prática e com os processos de trabalho, se são desprovidos de sentido para os participantes, e se não promovem a capacidade de compreensão e de análise.

Quanto às modalidades e conteúdos para a formação, nestas empresas, uma tendência identificada é a existência de formação com um elevado enfoque nos cursos breves e modulares, que como referiam Frigotto e Ciavatta (2003), têm em vista “a crença na empregabilidade” (p.121). No entanto, na análise das práticas de formação das empresas, para além dos cursos, geralmente enquadrados em situações formais de formação, há que considerar os temas e conteúdos abordados, como sejam a formação para a cidadania e para a igualdade de oportunidades, cuja abordagem tanto ocorre de modo teórico quando integram os conteúdos dos cursos, como pela participação e envolvimento dos trabalhadores nos projectos, sendo os conteúdos integrados nos processos, mais do que como conteúdos em si. Trata-se, de fazer da empresa “um modelo de prática democrática” (Delors et al., 1998, p.61) que a partir de problemas concretos e de um conjunto de práticas, leva os trabalhadores a compreenderem quais são os seus direitos e deveres e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade



dos outros. Neste sentido, a educação para a cidadania não se limita ao espaço e tempo da educação formal e aos que são implicados directamente nela, os trabalhadores, as famílias e outros membros da comunidade. A adesão a valores, tal como a aquisição de conhecimentos, fazem-se através da aprendizagem de práticas de participação na vida da empresa e dos trabalhadores, em lógicas que transcendem os espaços e tempos da formação formal e da simples transmissão de conteúdos. Ainda que a formação surja centrada nos conteúdos e nas actividades, não aparece comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o participante e o conhecimento que verdadeiramente integre o conteúdo e o método “de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas” (Delors et al., 1998, p.35), pelo que pode ser mais importante cumprir a tarefa do que estabelecer uma relação com o mundo do conhecimento.

Sobre o processo de “análise de necessidades” importa referir que estas empresas usam os dados e indicadores internos das reclamações dos clientes ou dos acidentes de trabalho para definir as causas dos problemas e chegar aos pontos a explorar, às questões a problematizar e às pessoas a envolver em formação. A definição de planos de formação parte dos resultados de estudos, diagnósticos, indicadores ou problemas que existem na empresa e cuja resolução passa pela necessidade de envolver os trabalhadores em situações de formação. Esses estudos desenvolvem-se através de mecanismos de recolha de dados dos próprios departamentos, que não directamente relacionados com a formação, e é a partir da sua análise, que em conjunto com o departamento de formação, os departamentos respectivos identificam os problemas e analisam o que importa trabalhar em contexto de formação. Este modo de análise de necessidades e de problemas para a formação, em jeito de dispositivo, contrasta com a “análise de necessidades” realizada pontualmente e que em algumas outras organizações, como vimos no estudo exploratório, se refere à simples identificação do número de pessoas “a formar”. Contrasta, também, com uma “análise de necessidades” que procura, acima de tudo, identificar meios, processos e conteúdos por ter um enfoque no resultado a atingir e não no processo e nas situações que há para resolver, ou nos conhecimentos e competências que já existem e dos quais se deverá partir para a concepção das situações de formação. A concepção de planeamento da formação faz-se não tanto a partir dos resultados em si, mas antes da análise das causas dos resultados e dos processos que conduziram a tais resultados. O princípio é o de que os resultados existentes não poderiam descurar-se se a formação visa a resolução de problemas internos. Os resultados de estudos tal como os indicadores estatísticos de funcionamento dos departamentos, deveriam, pois, passar pelo crivo da Formação no sentido de os analisar e na definição das medidas de melhoria, definir os planos de acção que incluem formação. Ainda que nestas

empresas existam práticas e momentos de “análise de necessidades” de formação, para além destes, são considerados os dados que não foram produzidos com objectivos de formação. O processo de “análise de necessidades” realizado num momento único, com essa designação e com esse objectivo último, é apenas uma parte do que constitui o processo de diagnósticos para a formação, nestas empresas. Não obstante, o facto de a participação e opinião dos gestores e chefias na expressão e definição da formação tenderem a ser mais tidos em conta do que a opinião dos operadores, leva a considerar que a procura de formação, nestas empresas, é um constructo composto predominantemente de exigências da organização (Bélangier et al., 2004) no que diz respeito à transformação e às condições de produção, mas também às aspirações, percepções e limitações da organização e dos indivíduos.

Quanto à avaliação, e para uma visão geral das práticas utilizadas para avaliar a formação nas empresas, propõe-se usar, como anteriormente referido, a taxonomia de Kirkpatrick (1998). Nas empresas estudadas, a avaliação detalhada da actividade de formação abrangendo todos os quatro níveis de avaliação da taxonomia proposta por este autor, é inexistente. A maior parte da avaliação concentra-se apenas no nível subjectivo de avaliação da satisfação das partes envolvidas (nível 1). Por outro lado, verifica-se, igualmente, uma tendência para confundir a avaliação e o acompanhamento dos resultados. É o caso da denominada “avaliação da eficácia” em que o que é contabilizado é o número de respostas aos questionários que são enviados para a área de RH/ Formação e não o conteúdo das mesmas, no sentido de uma avaliação da formação, e dos seus reais impactos no trabalho e na organização. Sendo a avaliação normativa e usada para produzir resultados em si e por si, a tendência é, pois, que os resultados da avaliação formal que é realizada possuam uma contribuição limitada para orientar a política de formação. A empresa submete os participantes a testes de avaliação, considerando-os “indicadores da excelência da sua formação” (Lima, 2010a, p.44), pelo que a avaliação não se situa numa visão estratégica no sentido de avaliar os resultados e em que medida se pode melhorar, sendo concebida mais para verificar a aplicação das normas, do que para se processar numa base contínua, com vista à realização mais eficaz dos objectivos. Enquanto momento crucial de um ciclo de formação, a avaliação deveria procurar fornecer novas referências e sugestões de aperfeiçoamentos constantes para incorporar tanto no decurso de acções de formação como em futuras acções. Dos resultados decorre que o que move as empresas na realização das fases de avaliação são mais as normas instituídas e os procedimentos em matéria do que está definido para a formação, e não tanto uma preocupação com os verdadeiros resultados e impacto na organização. Tendo em conta o referencial teórico abordado e as evidências empíricas, poderá afirmar-se estarmos perante a ausência de uma cultura de avaliação nas empresas, cujos motivos

podem ser vários. O facto de nem sempre ser visível a transferência dos conhecimentos adquiridos para o posto de trabalho, pode dever-se a diferentes factores, nomeadamente, a formação não ser aplicável no trabalho (porque não estão criadas condições, ou por não ter, de facto, aplicação), ou por não serem visíveis os resultados para a organização. Tal pode justificar-se por questões de método e conteúdos em que, muitas vezes, existe muita quantidade de informação, mas pouca aprendizagem ou transferência; devido a um conjunto de factores descondizentes entre formação e trabalho, ou a própria falta de avaliação da transferência.

Relativamente a problemas e dificuldades que enfrentámos no trabalho empírico, destacam-se o facto de os dados apresentados pelas empresas nem sempre serem completos (Renault, em que se usaram apenas os dados de 1 filial em alguns aspectos de análise), e nem sempre eram coerentes com a informação disponibilizada pela área de recursos humanos. No caso da Efacec, os dados provenientes do Balanço Social, do Relatório Mensal de Formação e do Relatório de Sustentabilidade, não coincidiam em todos os domínios de análise. O problema tem a ver com o que a empresa considera ou não *formação* e também pelo facto de muita formação se realizar nas unidades de negócio (Efacec) ou filiais (Renault) o que não garante que a informação chegue à direcção de recursos humanos. O facto de a empresa não considerar como sendo formativos, projectos e situações informais de formação ou desenvolvimento pessoal, porque a empresa os enquadra no âmbito dos projectos de desenvolvimento organizacional e não de formação, foi outra dificuldade porque a informação não se encontra toda centralizada na área de recursos humanos.

Para a discussão dos resultados há que recordar que o estudo tem o objectivo principal de identificar as políticas e práticas de formação nas grandes empresas que variam de acordo com a sua orientação estratégica. Na nossa perspectiva, o princípio e o importante e complementar papel de toda a formação, deverá ser o de contribuir, simultaneamente, para o incremento de uma educação individual, que se repercute ao nível pessoal, organizacional e social. Por outro lado, se a educação se encontra hoje dispersa nas mais variadas situações e instituições da sociedade, há que procurar valorizar a sua complementaridade. Nos pontos seguintes, em primeiro lugar e numa perspectiva macro, iremos reflectir acerca da existência de uma relação de subordinação da educação e formação ao desenvolvimento económico, e salienta-se que apesar do investimento e da avalanche de formação proveniente do Fundo Social Europeu, continuam a verificar-se elevados défices estruturais de qualificação da população portuguesa. Num segundo ponto, reflectiremos acerca dos aspectos diferenciadores da formação nas multinacionais, discutindo se a formação pode ser proveitosa para a empresa mas também para o trabalhador, sobre o facto de a formação tender a basear-se na resolução de problemas e

numa forte articulação com o trabalho, sobre o facto de a formação obedecer a uma distribuição, ainda que não totalmente equitativa, para todos os grupos de trabalhadores, e discutir-se-ão os traços de evidências que parecem representar uma preocupação destas empresas com uma formação que vai para além de objectivos utilitaristas e imediatamente relacionados com as tarefas. No último ponto desta perspectiva sobre a situação actual da formação nas empresas, reflectiremos acerca dos resultados donde é possível identificar lógicas de concepção de políticas e práticas de formação nas empresas, que vão desde um modelo de formação tradicional e utilitarista, a um modelo de formação estratégica e orientada para a resolução de problemas, até um modelo de formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores.

#### **4.1. A educação e a formação subordinadas ao desenvolvimento económico**

A questão de subordinação da educação e formação ao desenvolvimento económico e produtivo tem vindo a ser amplamente referenciada na literatura, conforme discutido ao longo deste trabalho, e dela decorrem alguns problemas que da análise dos sistemas de formação das empresas foram evidenciados. No quadro de um mundo globalizado e como o que acontece com as políticas neoliberais, a educação, em lugar de concebida como um bem universal e constituir a base da acção humana nas mais variadas esferas da vida de um indivíduo, subjuaga-se às lógicas de mercado. Por outro lado, estando a educação e a formação, por via das políticas públicas, cada vez mais nas mãos de empresas, apesar dos apoios provenientes dos fundos estruturais para a formação, assiste-se a elevados défices de qualificação e formação, no país.

Quando se fala em formação e nas temáticas com ela envolvidas, há que ter em conta que a realidade não é homogénea. A formação profissional, inicial ou contínua, de jovens ou adultos inseridos ou a inserir na vida activa pode ser realizada por empresas, centros de formação e outras entidades empregadoras ou formadoras. A formação profissional encontra-se inserida quer no Sistema Educativo, quer no Mercado de Trabalho<sup>158</sup>. Existe uma rede de entidades formadoras como os CNO, os estabelecimentos de ensino básico e secundário do Ministério da Educação, os centros de formação profissional e de reabilitação profissional de gestão directa e participada do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), as escolas profissionais, os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico, as entidades formadoras de outros ministérios, e por fim, as entidades com estruturas formativas do sector privado. O público-alvo é constituído pelos activos empregados e desempregados e os candidatos

---

<sup>158</sup> A responsabilidade pela coordenação da formação dentro do sistema educativo compete ao Ministério da Educação, enquanto que a formação profissional inserida no mercado de trabalho é da responsabilidade do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS). No âmbito da formação profissional inicial existem outras modalidades de oferta formativa com incidência sectorial distribuída por diversos níveis de qualificação.

ao primeiro emprego, tendo em vista o exercício qualificado de uma actividade profissional, e também os inactivos, nomeadamente, os reformados para quem se desenvolve hoje um mercado de formação. Todas estas estruturas são parte de um todo designado formação, e para além deste último grupo para quem o mercado tem permitido criar a ideia de que a formação é fruir sociabilidades e para o consumo cultural (Correia, 2011), muitos destes sistemas de formação visam a elevação das qualificações, como a formação que cabe ao IEFP e do sistema nacional de qualificações, onde o princípio é o de formar e preparar jovens para o mercado de trabalho destinando-se, fundamentalmente, à população desempregada. Nesta lógica “instrumental” e “adaptativa” (Canário, 1999; Lima, 2006; Castilho, 2010) assumem especial importância a qualificação ligada a um modo de relação com o mundo laboral e as competências que permitirão uma adaptação ao posto de trabalho. O problema de fazer esta formação profissional para empregos é que depois eles não existem no mercado, logrando as expectativas dos participantes, para além dos recursos que se desperdiçaram. É suposto que o indivíduo se adapte a um mercado que é instável e é num cenário rodeado de incertezas que o indivíduo se não se adaptar e se não competir, não sobrevive e não progride (Lima, 2006). Talvez por isso, os indivíduos, enquanto trabalhadores, parecem hoje viver e desenvolver percursos de formação em função do seu trabalho e do que pode ser útil na sua carreira, o que pode ser comprometedor das questões centrais do desenvolvimento humano e social e do dar sentido à vida.

Do quadro teórico e das evidências empíricas, conclui-se que a educação e a formação contínua estão cada vez mais nas mãos das empresas e dos indivíduos e a educação parece estar a deixar de ser parte da responsabilidade das políticas públicas. Para além dos activos e inactivos como clientes do campo da formação, há ainda o grupo dos *ocupados* (Correia, 2011) que passam longos anos a criar as suas condições de empregabilidade e que são empresários da sua própria formação. A responsabilidade pela formação é passada do Estado para o empregador ou para os próprios indivíduos e, segundo a Unesco (2010), os programas de educação de adultos estão a ser cada vez mais terciarizados em favor de empresas de formação, nacionais e multinacionais. A este respeito, Finger e Asún (2003, p.111) referem que aprender está a tornar-se uma questão privada ou pessoal enquanto que, paralelamente, esta tendência é reforçada pela pressão do mercado para a privatização. Com estas tendências de a educação e a formação, cada vez mais, terem um carácter pessoal e personalizado, por um lado, deixa de existir a dimensão colectiva da aprendizagem, tradicionalmente ligada à Educação de Adultos. Espera-se, por outro lado, que cada indivíduo seja responsável pela sua formação e, *sociedade do conhecimento, da informação, qualificação ou aprendizagem ao longo da vida*, são conceitos imersos na vida das pessoas em geral, e nos contextos de trabalho em particular e que pouco têm

a ver com a educação, ao colocar toda a responsabilidade de educação e formação no próprio indivíduo. Lengrand (1981, p.87) considera que na medida em que a actualização dos trabalhadores constitui uma forma de enriquecimento para a colectividade, não seria justo nem eficaz deixar que os indivíduos a realizassem à sua conta. O que está em causa é que apenas os indivíduos conscientes da formação que necessitam ou os que têm possibilidades económicas para a pagar, é que a procuram. A este propósito, Lima (2010) considera que a aprendizagem, cada vez mais é um assunto privado dependente da prestação de serviços “segundo os estilos de vida, as culturas de aprendizagem, os interesses e as capacidades aquisitivas de cada indivíduo” (p.45).

A par desta situação, parece, contudo, verificar-se uma mudança, deixando a formação de se basear tanto na oferta, passando a considerar a procura. No caso dos programas de educação e formação pós-graduada dos trabalhadores, verificou-se que as empresas propõem a partilha de responsabilidades entre o trabalhador e a empresa, na perspectiva de que a formação é do interesse de ambas as partes. Às empresas, porque é também devido às mutações económicas e tecnológicas que surge a necessidade crescente de uma actualização da formação dos seus trabalhadores. Aos trabalhadores porque vêm atendidas as suas expectativas de valorização pessoal e profissional. Contudo, se o trabalho e os interesses do sector económico devem ser considerados nas questões da educação, como refere Charlot (2002), o trabalho e a formação devem participar na educação mais ampla sem, contudo, a sacrificar. Em lugar de ser valorizada, exclusivamente, em termos económicos e profissionais e constituir-se como instrumento de desenvolvimento económico e social, antes da formação, a educação deve ser o garante da promoção dos valores universais como a cidadania, visando a superação das desigualdades sociais e a democratização, a unidade cultural e as questões morais básicas.

O envolvimento dos agentes económicos, nomeadamente das empresas nas estratégias de elevar a qualificação dos portugueses tem sido estimulado através de medidas como as *novas oportunidades*, a existência de protocolos entre a ANQ e as empresas<sup>159</sup>, ou das iniciativas como a atribuição do selo de empresa qualificante. As empresas e outras entidades empregadoras configuram-se assim como espaços de qualificação. Deste modo, as empresas têm vindo a colaborar com os governos, através dos Ministérios, no desenvolvimento de programas de educação e de formação, em todos os níveis da educação, a começar pelo pré-escolar, cujo avanço se deve à iniciativa de privados e instituições de solidariedade social (Castilho, 2010). Os

---

<sup>159</sup> Foram celebrados cerca de 550 protocolos e/ou acordos de cooperação com o objectivo de mobilizar entidades empregadoras (públicas e, sobretudo, privadas) e respectivos trabalhadores para o esforço de qualificação (Fonte: Relatório de Execução do Plano Nacional de Reformas 2008-2010 – Portugal, Gabinete do Coordenador da Estratégia de Lisboa e do Plano Tecnológico, Outubro de 2009).

processos de *reconhecimento, validação e certificação de competências*, que visam a recuperação dos défices de qualificação da população activa, traduzem-se no aumento dos níveis de qualificação dos trabalhadores e da população em geral. Muitas das reacções de desconfiança que surgem a estes sistemas prendem-se com o facto de eles valerem pelo resultado em si e de tudo não passar de objectivos métricos, sem que o processo traga mais-valias ao indivíduo em termos das suas competências nos domínios do saber-fazer e do saber-ser ou, porque ele não pressupõe a valorização dos trabalhadores na sua relação mais imediata com o posto de trabalho que ocupam. É difícil conhecer em que medida o facto de os indivíduos elevarem a sua qualificação conduz a ganhos pessoais e tem um impacto significativo na participação na sociedade e no exercício da cidadania. Segundo o *relatório estratégico* do QREN (2009), os ganhos ao nível pessoal relacionam-se com oportunidades de melhoria da qualidade de vida e de bem-estar social que proporcionam, como a auto-estima, a revelação do seu saber acumulado, o seu estatuto de pessoa com dignidade cultural, com implicações num reavaliar de papel face às famílias e redes de sociabilidade mais próxima. Cavaco (2008, p.503) considera que a adesão ao processo resulta de um conjunto de factores como sejam a valorização/ satisfação pessoal, as exigências e/ou os projectos profissionais, as exigências e/ou projectos de formação profissional, ou a melhoria de posicionamento face ao mercado de trabalho. A autora concluiu que os adultos aderiam ao processo de reconhecimento e validação de competências com o objectivo de obter um certificado o que se deve, especialmente, a motivos de ordem profissional ou de valorização pessoal. O impacto sobre o emprego dependerá se existe um incremento da procura de qualificações por parte das organizações e das empresas. No quadro de um *mercado de aprendizagem* (Unesco, 2010), existe uma pressão para que os resultados da aprendizagem sejam mais reconhecidos, validados e transformados em algum tipo de qualificação, funcionando como *moedas de aprendizagem* a serem trocadas por um maior *status* social ou postos de trabalho, permitindo que os indivíduos possam recuperar o valor investido. Também a atribuição do selo de empresa qualificante<sup>160</sup>, por exemplo, visa dar visibilidade às entidades empregadoras que investem na elevação das qualificações dos seus trabalhadores. O princípio contido no documento *Reforma da Formação Profissional*<sup>161</sup>, é o de que importa garantir que a oferta de formação dirigida a adultos possibilite a sua progressão escolar e profissional e que toda a formação seja considerada para a obtenção de uma qualificação. Supõe-se que muita desta formação se baseie no Catálogo Nacional de Qualificações, no entanto, este é um instrumento

---

160 Portaria nº 537/2010 de 19 de Julho

161 Res.Cons.Min. 137/2007

nem sempre ajustado à disponibilidade dos trabalhadores e às necessidades das empresas que num quadro de redução efectiva de trabalhadores e num clima de contenção económica, dificilmente libertam os trabalhadores para cursos de elevada duração, com percursos desajustados das reais necessidades das empresas e dos profissionais. As dificuldades com que as empresas e os trabalhadores se defrontam no acesso à formação, surgem igualmente referidas no Acordo Bilateral sobre Formação Profissional celebrado pelos parceiros sociais em 2006.

Apesar da diversificação das vias de educação e formação e da avalanche de formação proveniente dos fundos estruturais<sup>162</sup> como o Fundo Social Europeu e outros, desde a década de 1980, continuam a verificar-se elevados défices estruturais de qualificação da população portuguesa. Contudo, como refere Carrilho (2010, p.25), o maior de todos os nossos défices, é o da qualificação do país. No mesmo sentido, Clara Ferreira Alves<sup>163</sup>, considerava que Portugal tem um défice de responsabilidade civil, criminal e moral muito maior do que o seu défice financeiro. Os dados do Eurostat<sup>164</sup>, em 2008, anunciavam que pouco mais de ¼ dos portugueses com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos possuíam qualificações equivalentes ou superiores ao ensino secundário. Os indicadores estruturais do INE<sup>165</sup>, no ano de 2007, revelavam que a população portuguesa entre os 18 e os 24 anos com ensino obrigatório completo que não se encontrava em educação ou formação era de 36,3%, contra 15,2% de média europeia (penúltimo no *ranking* da Europa de 27). Ainda segundo o Relatório Estratégico do Quadro de Referência Estratégica Nacional<sup>166</sup> (QREN), em 2008, apenas 5,3% dos adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos participaram em actividades de educação e formação (menos de metade do valor da média da União Europeia). De acordo com dados de 2010 da Agência Nacional para a Qualificação<sup>167</sup> (ANQ), a percentagem de jovens que se encontra fora dos sistemas de educação-formação é de cerca de 45% para os que têm entre 18 e 24 anos que estão a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade.

Nos últimos anos financiou-se a formação, ao mesmo tempo que se permitiu a entrada no mercado de trabalho destes jovens sem o 9.º ou 12.º ano de escolaridade. Por outro lado, parte

---

162 Existem dois Fundos Estruturais: O Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) é actualmente o mais importante. Apoia, desde 1975, a realização de infra-estruturas e investimentos produtivos geradores de emprego, nomeadamente destinados às empresas. E o Fundo Social Europeu (FSE), instituído em 1958, apoia a inserção profissional dos desempregados e das categorias da população desfavorecidas, financiando, nomeadamente, acções de formação. (Fonte: <http://europa.eu/scadplus/glossary>, consultado em 4-9-2010).

163 "A justiça portuguesa não é apenas cega, é surda, muda, coxa e marreca", In "Expresso", 20/9/2008, p.20

164 Publicados no Relatório Anual do QREN 2008

165 Fonte: [www.indest.ine.pt](http://www.indest.ine.pt), consultado em 27-8-2010

166 QREN. Relatório estratégico 2009. Observatório do Qren, Lisboa, Dez. 2009 (texto policopiado)

167 Site do Catálogo Nacional de Qualificações, consultado em <http://www.catalogo.anq.gov.pt/Paginas/EntidadesFormadoras>, em 10/9/2010



do esforço em formação não conduziu a uma progressão escolar e profissional dos indivíduos. O investimento nacional em formação contínua, tal como é referido na Lei 137 de 2007, terá contribuído mais para uma apropriação individual do que para uma esperada elevação do nível da produtividade ou competitividade das empresas. A perspectiva instituída é a de que a prosperidade da Europa passa pela prosperidade das suas empresas que são um “instrumento chave do crescimento e do emprego” (site sobre legislação europeia)<sup>168</sup>. De facto, os resultados do relatório de avaliação *intercalar* do Quadro Comunitário de Apoio III (QCA) que decorreu entre 2000 e 2006, apontam, por exemplo, para um lento mas progressivo aumento da qualificação da oferta de trabalho e para uma incapacidade estrutural do sector público para absorver a melhoria de qualificações. Os resultados obtidos teimam em não ser proporcionais ao esforço realizado. Com base nos resultados das avaliações dos QCA, no QREN foram identificadas quatro áreas nucleares de actuação, sendo uma delas o Sistema Nacional de Inovação centrado nas empresas, e no incremento da I&D executada no sector privado, cabendo ao financiamento público um papel dinamizador relevante (cf. Relatório Estratégico do QREN 2009; cf. Observatório do QREN). Daqui se conclui que Portugal ao invés de aproveitar o QREN para dar um salto e dele fazer como referia Carrilho (2010), “um instrumento de ruptura, através de uma exigente e multifacetada opção pela qualificação”, tem optado pelas estruturas de betão (p.26). Perante este cenário, o autor sugere que para a qualificação dos portugueses sejam afectados, pelo menos, 50% dos recursos financeiros do QREN e não apenas 26% que lhe têm sido dedicados.

As críticas sobre a avaliação das medidas e dos programas apoiados pelos fundos estruturais, nomeadamente o POPH, foram referidas pelas empresas aquando das entrevistas aos responsáveis de RH e da formação mas, também, por outras empresas<sup>169</sup>. Os programas carecem de um ajustamento às reais necessidades do país e das organizações, pois, apresentam-se rígidos com conteúdos, processos e tempos que pouca margem deixam às organizações. Deveriam ser substituídos por uma intervenção mais activa dos agentes económicos, na concepção e execução das medidas e das acções, de modo a que fossem mais pertinentes e ajustados. Os próprios relatórios dos últimos programas comunitários<sup>170</sup> são unânimes em referir medidas de melhoria no sentido de uma melhor adaptação dos programas à realidade da economia e das empresas. Nas conclusões do relatório de avaliação *ex-post* do QCA I que decorreu entre 1989 e 1993, é referido que “nem sempre foi possível mobilizar ou atingir

---

<sup>168</sup> [http://europa.eu/legislation\\_summaries/enterprise/index\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/enterprise/index_es.htm), consultado em 12/9/2010

<sup>169</sup> In Jornal de Negócios, 7/10/2010. “Empresas, aprender a gerir o capital humano”

<sup>170</sup> “Principais Resultados da Avaliação Intercalar do QCA – Balanço e Perspectivas” download em [www.observatorio.pt/download.php?id=138](http://www.observatorio.pt/download.php?id=138), em 30-8-2010; “A Avaliação no QCA I (1989-1993) e QCA II (1994-1999)” nos relatórios de avaliação *ex - post* do QCA I e QCAII, consultados em <http://www.ifdr.pt/content.aspx?menuid=110> em 3-9-2010;

com eficácia o tecido empresarial relativamente às medidas inovadoras” e que poderiam contribuir mais fortemente para a sua modernização “tanto em termos de capacidade de gestão como de competitividade”, particularmente no domínio da Formação Profissional ou na internalização das actividades de I&D nas empresas. Não obstante estas limitações, salienta-se a existência de um mercado de empresas de formação que para venderem os seus serviços e produtos, aliciam as grandes empresas para a apresentação de projectos de formação financiada, tal como observado aquando do estudo exploratório.

#### **4.2. As empresas multinacionais e a Formação: um panorama diferenciador**

Já nos referimos à heterogeneidade que representam as situações, contextos e práticas de formação e a prová-lo está o panorama da formação nas multinacionais, um segmento de formação totalmente distinto, por exemplo, dos trabalhadores que passam por formação porque estão desempregados. Neste caso, o objectivo é promover a sua empregabilidade, pelo que são desenvolvidas acções de formação que têm em conta as necessidades do sector económico e que, por sua vez, decorrem da capacidade de resposta dos centros de emprego e formação. Neste sistema, a tipologia da oferta vai desde os programas e iniciativas de âmbito comunitário, às formações modulares certificadas, aos sistemas de RVCC, à certificação profissional, aos cursos de educação e formação de jovens e aos de *educação e formação de adultos*. A formação é fortemente escolarizada, baseando-se numa divisão por disciplinas ou módulos que nem sempre se encontra ajustada às necessidades das pessoas e que nem sempre corresponde às necessidades do mercado de trabalho.

Ao contrário, e o que estes mecanismos não consideram é que as empresas conseguiram ir além deste modelo escolar de formação. Das evidências empíricas, é possível afirmar que as empresas multinacionais não só valorizam conhecimentos e aprendizagens que ocorrem em diferentes contextos, como criam ambientes e tiram partido de situações diversificadas propícias à aprendizagem. A formação nas empresas é, contudo, uma fatia pouco estudada, e dentro das grandes empresas e em função do estilo de gestão, existem enormes diferenças. Impõe-se distinguir a formação que é realizada com vista à adaptação exclusiva e imediata do trabalhador ao seu posto de trabalho ou a novos métodos de produção, daquela que é realizada com objectivos mais amplos de desenvolvimento do trabalhador enquanto pessoa e enquanto cidadão. Há que distinguir a formação que decorrendo de uma oferta se destina a trabalhadores individualmente considerados, daquela que é realizada com o fim de promover mudanças ao nível do trabalho e que abrange todo um colectivo. Por outro lado, os estudos do Ministério do Trabalho aportam, como vimos, uma abordagem quantitativa do tipo e do volume de formação que se

realiza nas empresas. Impõe-se, no entanto, um aprofundamento sobre as lógicas de formação na perspectiva de passar a valorizar as estratégias adoptadas pelas empresas, que visam o desenvolvimento dos trabalhadores.

Se é hoje aceite que as empresas assumem um importante papel na definição das competências, é fundamental que as políticas sejam integradas e que promovam não apenas a aquisição de qualificação e competências orientadas para o trabalho, mas também a educação, no sentido mais lato do termo. Torna-se, ainda, essencial garantir que as pessoas possuam as competências de base e as ditas competências de banda larga que provêm não apenas da formação técnica e tecnológica mas também de uma formação que no conteúdo e no processo promova a valorização do trabalhador e do trabalho. Quando todas as organizações reclamam um atendimento personalizado e a qualidade nos seus serviços, parece-nos que tal, muito dependerá dos níveis de adequação, de motivação e de formação, contudo, também dos níveis de educação e formação que as pessoas possuírem. A influência exercida pelas empresas no ambiente social e económico é assinalada pela Comissão Mundial sobre a Dimensão Social da Globalização (2005, p.170) ao considerar que as empresas são a fonte primária de emprego e da criação de rendimentos e os seus valores, práticas e comportamentos têm um grande impacto na realização de objectivos sociais. Nesta perspectiva, e como uma das instituições mais importantes da sociedade moderna, as empresas devem servir de motor do progresso criando um novo valor para as partes que a constituem, numa lógica cada vez menos de luta pela apropriação, e cada vez mais com o propósito de criação de valor, não apenas para os accionistas. Tal como nas teorias de Schumpeter<sup>171</sup>, o foco deve estar na criação de valor e não na sua mera apropriação. Neste princípio, considera-se a empresa não apenas como uma entidade económica mas também com um cariz de promoção do desenvolvimento pessoal e social, e as actividades de formação devem ocorrer para que tanto aprenda a organização, como aprendam as pessoas. Os benefícios devem surgir não apenas para a organização, mas também para o indivíduo e para a sociedade em geral. De facto, estas empresas proporcionam aos trabalhadores não apenas a formação específica que serve para fazer face aos desafios da empresa e do actual posto de trabalho, verificando-se, igualmente, uma intenção em proporcionar uma formação mais ampla que apela à participação dos trabalhadores, que vai ao encontro das suas necessidades e desejos de formação e que pelos conteúdos e processos, contribui para a valorização e enriquecimento do trabalhador como pessoa. Ao aprenderem, as pessoas melhoram o seu desempenho e a sua actividade e com isso, o resultado nas áreas de trabalho e na empresa por via de processos formativos em que como refere Barbier et al. (1996), se verifica uma sequência única de

---

<sup>171</sup> Joseph Schumpeter (1883-1950), um dos mais importantes economistas do século XX.

produção-mobilização e apropriação de saberes ligados à acção. Por outro lado, se a formação ajuda na resolução de problemas profissionais, se contribui para o desenvolvimento de interesses pessoais ou se possibilita uma progressão profissional, a formação enriquecerá a pessoa na medida em que lhe abre novas perspectivas no campo do conhecimento e ajuda a fazer da sua actividade profissional uma fonte de satisfação pessoal, como assinala Sarramona (2002). O propósito da formação relaciona-se com a aquisição de conhecimentos, habilidades e destrezas necessárias para os trabalhadores realizarem correctamente as suas tarefas, ao mesmo tempo que devem adequar-se ao grupo de trabalho, departamento ou empresa em que trabalham, servindo, neste caso, os interesses da empresa. Vimos que nestas empresas multinacionais se verificam estratégias de antecipação nas políticas de formação, preparando os trabalhadores para serem transferidos ou promovidos a outros postos de trabalho. Neste princípio, o saber e os conhecimentos dos trabalhadores são estratégicos para a empresa na medida em que, como referiam De la Fuente e Ciccone (2002) e De La Fuente (2003) contribuem para a sua “produtividade”, desde logo porque as preparam para fazer face a novos desafios e a perspectivas de crescimento ou alargamento dos seus negócios. De acordo com os resultados obtidos nas recentes investigações do *Chartered Institute of Personnel Development* (2005) e de Reynolds (2004), quando os indivíduos adquirem conhecimento e competências que contribuem para os objectivos da organização, esta adquire “vantagem competitiva”. É o caso da formação de idiomas que nas três empresas é promovida para fazer face a novos projectos da empresa, ao mesmo tempo que possibilita a que os trabalhadores possam integrar novos desafios, nomeadamente, projectos internacionais. O domínio dos idiomas proporcionará aos trabalhadores oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal, ao permitir-lhes experiências em outros contextos e com outros povos.

Nestes princípios, os resultados da pesquisa sugerem que a formação é proveitosa para ambas as partes. Se as práticas de cooperação entre trabalhadores, existentes na Renault ou Efacec, acarretam muitas possibilidades para a empresa, elas são interessantes para os trabalhadores. Nas entrevistas, os operários da Renault mostravam-se satisfeitos com o facto de terem reduzido os erros e assim eram melhor avaliados no seu desempenho. As tarefas simplificadas e o facto de terem diminuído as reclamações dos próprios clientes acerca do serviço prestado deixavam-nos satisfeitos. Se o sector empresarial tem necessidade de desenvolver as competências e as atitudes dos seus trabalhadores, também estes têm interesse na possibilidade de promoção e de aperfeiçoamento. Podem melhorar a satisfação no trabalho através de uma melhor *performance* e a possibilidade de aprenderem novas coisas. Podem melhor gerir as suas necessidades de adaptação e a capacidade de lidar com as mudanças. Por seu turno, a

organização pode conseguir uma maior produtividade através de uma melhor *performance* dos trabalhadores, pelos objectivos mais eficazmente conseguidos, como atingir uma redução dos custos devido a menos erros, a menos acidentes ou a uma redução do absentismo. Pode, igualmente, aspirar a uma maior capacidade e mobilidade da força de trabalho, ou uma menor rotatividade do pessoal. Se a empresa é a primeira interessada em colectivos que dominam a língua estrangeira para fazer face aos seus projectos de internacionalização, também do ponto de vista do trabalhador, é uma possibilidade que tem do seu enriquecimento pessoal e profissional. Produz-se, neste caso, uma conjugação de interesses, pois a qualificação tem utilidade para a empresa, embora corresponda também ao interesse pessoal do trabalhador, nomeadamente, pelo reforço do seu valor no mercado de trabalho.

Estas perspectivas evidenciam que mais do que números, as empresas multinacionais concebem a formação numa lógica de resolução e de antecipação dos problemas. Promovem e realizam a formação com objectivos de melhoria contínua ao nível do trabalho. O desenvolvimento de novas abordagens que relacionam a formação com o trabalho coloca em evidência uma série de actividades integradas no trabalho e orientadas para a resolução de problemas. Encontram-se, nestas empresas, um conjunto de actividades que contêm em si um carácter formativo que, no entanto, carecem de uma estruturação e de uma afirmação institucional enquanto actividades de formação. Algumas destas actividades, contudo, revestem-se de um elevado valor estratégico no quotidiano das actividades de trabalho. É o caso da criação de mecanismos de consulta e discussão entre os trabalhadores, que vão desde a tradicional caixa de sugestões, à existência de uma biblioteca, à participação dos trabalhadores em comissões ou grupos de trabalho sobre saúde e segurança, atendimento ao cliente e introdução de novas tecnologias. Nestas práticas e situações, as empresas recorrem a cursos dinamizados por especialistas da empresa verificando-se uma *concepção endógena da formação* (Canário *et. al.*, 2005) e a mobilização dos sistemas de produção e da formação da empresa (Barbier, 1996). Do ponto de vista da gestão e da organização da formação, nas empresas, a dificuldade é definir quando é que uma situação de trabalho pode ser considerada de formação. Admitindo que as situações de trabalho geram aprendizagem, não basta, contudo, participar em reuniões para aprender. Uma coisa é o conteúdo, outra é o processo. Uma coisa é a informação outra é o conhecimento. A informação tem que fazer sentido para haver conhecimento e, para que este se transforme em aprendizagem, é necessário que os trabalhadores participem nos processos de tomada de decisão e que sobre eles reflectam. É o que ocorre quando nestas empresas os trabalhadores são chamados a dar sugestões e por isso são premiados (Efacec), ou colaboram dando sugestões de melhoria e participam na mudança dos processos de trabalho (Renault), verificando-se um envolvimento do

público-alvo nos processos de mudança ao nível do trabalho (Barbier *et al.*, 1996). Nesta perspectiva, estes processos de mudança ou de participação, tornam-se em si formação e, deste ponto de vista, o trabalho é formativo, no conteúdo e pelo processo e a formação é entendida como uma dinâmica global onde se incluem os conteúdos das situações formais de aprendizagem, mas também os conteúdos relacionados com a evolução das tarefas.

Nestas empresas, o trabalho pode ser formativo pelo seu conteúdo e forma como é realizado, pelo conjunto de relações sociais que se estabelecem, mas também pelas dinâmicas que ocorrem no seio das equipas de trabalho e da organização. Por outro lado, conforme já referido, algumas evidências parecem revelar a promoção da formação e o interesse pelo desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores, o que vai muito para além das obrigações legalmente estabelecidas. Ultrapassam a dimensão básica da sua responsabilidade, que é a que se relaciona com essas obrigações legais existentes para com os trabalhadores. O investimento na actividade de formação e as práticas de desenvolvimento dos trabalhadores que foram observadas, denotam uma preocupação social e comunitária que tradicionalmente não era vista como fazendo parte do domínio das empresas. Promovem a formação, também, para além do objectivo da elevação da qualificação no sentido que lhe atribuem as políticas públicas, de cumprir níveis de escolaridade ou de qualificação. Pudemos verificar que são as multinacionais aquelas que possuem lógicas diferentes e apostam na auto-sustentabilidade da formação, independentemente de terem ou não apoios. Desenvolvem a formação para além de programas pré-estabelecidos ou de incentivos às empresas para a realização da formação, independentemente da chegada ou não de fundos comunitários. Relativamente a outro tipo de empresas, as grandes empresas têm mais contacto com a ciência e a tecnologia e os trabalhadores têm mais oportunidades em participar em discussões potenciadoras de gerar conhecimento. O conceito de empresa multinacional remete-nos, de facto, para dimensão e poder. São estas as empresas que detêm a riqueza e a tecnologia na economia global. Apesar de continuarem a depender muito das suas bases nacionais (Castells, 2001, p.247), as multinacionais actuam a uma escala mundial e posicionam-se acima das fronteiras que delimitam cada país. Os interesses dos seus accionistas ou da casa-mãe sobrepõem-se aos interesses e objectivos de cada país onde actuam, e as metodologias e organização do trabalho reflectem os padrões americanos ou os da empresa-mãe. Operam num contexto de comércio internacional de mercadorias e serviços e estão presentes em diversos mercados de um ou vários continentes, movendo-se entre diferentes culturas e línguas maternas. Em termos da política de Pessoal, as multinacionais beneficiam, à partida, do intercâmbio de pessoas e experiências, sendo, assim, várias as condições que favorecem a capacidade de criação e inovação nestas empresas. São as

que têm mais vantagens, desde logo, pela mobilidade de capital e pela flexibilidade em responder às condições nacionais. Sendo maiores e com estruturas mais complexas, são as que mais desenvolvem diferentes soluções em formação. São também as que criam empregos com remuneração superior à média, pelo que contribuem para que sejam mais frequentemente acessíveis situações de conforto e bem-estar e que os trabalhadores tenham uma situação económica e social mais próspera.

Nestas empresas, com emprego melhor remunerado e seguro, os trabalhadores são mais propensos a receber formação, os retornos são mais elevados, e essa formação é susceptível de ser associada com a mobilidade ascendente, num mercado de trabalho interno. As empresas maiores, além de pagarem os salários médios mais elevados, são também mais propensas a formar os seus trabalhadores (O'Connell, 2002b). Além de fomentarem um volume global de formação superior às outras empresas, as políticas de formação das multinacionais, incidem numa maior distribuição dessa formação entre os diferentes grupos de trabalhadores, como foi evidenciado, desde logo, no estudo exploratório. As evidências empíricas vieram corroborar os resultados de estudos anteriores que revelam que quem mais educação e níveis habilitacionais tem, mais e “melhor” educação pede e dela se apropria. Comparativamente com as PME's, do quadro teórico apoiado pela investigação empírica, cabe salientar que as grandes empresas não se deparam com as mesmas dificuldades daquelas empresas, nomeadamente, na obtenção de financiamentos e na criação de oportunidades. São as grandes empresas que criam riqueza, que pagam impostos e que têm mais condições para inovar. Por outro lado, estas grandes empresas possuem quadros de pessoal, na sua maioria, compostos por trabalhadores com contratos sem termo, isto é, mantêm com a empresa um vínculo permanente, o que é diferente das empresas que possuindo maioritariamente trabalhadores subcontratados, tendencialmente não investem na sua formação, como foi observado numa das empresas do estudo exploratório.

Ainda que nas grandes empresas prevaleça uma lógica economicista, verifica-se como que uma oposição a uma cultura muito centrada na escola e nos manuais. A formação enquadra-se em redes internacionais e corporativas e visa o médio e o longo prazo na medida em que não se destina unicamente a cobrir necessidades imediatas ou específicas de uma tarefa. É importante assinalar que se encontram evidências de uma lógica de desenvolvimento pessoal e social, na medida em que através da promoção de flexibilidade e espírito de cooperação, a formação incremental aprendizagens que se sobrepõem às lógicas entre disciplinas. cremos que a abertura aos contextos envolventes promove o desenvolvimento de cidadãos livres e eleva a sua participação em sociedade. Trata-se de uma realidade diferente em que a formação é vista como um investimento ligado ao desenvolvimento da empresa, o que desde logo, a beneficia. Se

à formação profissional se associa a adaptação do trabalhador ao posto de trabalho, nestas empresas, a formação tem, pois, objectivos que não se limitam à formação para as tarefas e posto de trabalho no imediato. A empresa tem preocupações relacionadas com a mobilidade profissional, fomentando a iniciativa e autonomia do trabalhador, para além de existir uma preocupação com o clima, a estabilidade e o seu bem-estar.

Do corpo teórico e também das evidências, particularmente, das entrevistas realizadas, é de salientar que as empresas, cada vez mais, esperam dos seus trabalhadores, a capacidade de resolver novos problemas e de tomar iniciativas. Aos trabalhadores, é exigida mais autonomia e controlo, o que surge no sentido de reduzir os desperdícios e as reclamações dos clientes, visando, em última análise, elevar a produtividade. No caso da Renault, os operários executam as tarefas de acordo com manuais e procedimentos de modo a evitar erros. A empresa espera que perante os procedimentos, os trabalhadores ajam em conformidade o que, segundo Kuenzer (1998), implica uma redução da procura de habilidades e conhecimentos especializados, para uma procura de atitudes e conhecimentos científico-tecnológicos e de gestão mais amplos, no sentido de “viabilizar os processos de melhoria de qualidade e competitividade” (p.51). O princípio é o de que se se melhora a qualidade e se se diminuem custos, ainda que possam reduzir-se postos de trabalho, aumenta a produtividade. De facto, nestas empresas, a formação não só não se restringe a cursos e acções de formação realizadas de modo isolado, como abrange conteúdos tão diversificados como a saúde, as línguas estrangeiras, a higiene e segurança, as tecnologias de informação, a educação cívica, a educação para a saúde ou relacionada com os direitos do trabalho. Em termos de processo, por outro lado, a lógica é a de conseguir desenvolver sistemas de formação que sirvam os interesses da empresa, das áreas de trabalho, mas também dos indivíduos. A aposta centra-se em atingir os resultados, e não nos resultados por si.

Quanto às práticas e estratégias de formação, elas baseiam-se em esforços colectivos que estendem a aprendizagem individual para a esfera da aprendizagem comunitária e social pelo que, segundo Faure et al. (1972), podem contribuir substancialmente para a promoção da aprendizagem e educação de adultos. As práticas e métodos emergentes de formação, surgem ligados aos conceitos de organização que aprende (Bolívar, 1997 *in* Canário, 1997), organização auto-formativa (Carré, 1992), formação integrada no trabalho (Griengl-Lahrer, 1998), Formação-Acção (Jobert, 1993; Malglaive, 1995), pressupondo uma articulação cada vez maior da formação com os problemas que há para resolver, e portanto, “um *continuum* formativo em oposição às acções de formação, realizadas pontualmente” (Bernardes, 2003, p.40). Trata-se de práticas, situações e contextos que de modo positivo contribuem para os processos de construção do conhecimento. Verifica-se uma mudança de paradigma pedagógico, em que em lugar de fornecer



a informação e o raciocínio prontos, trata-se de conduzir o participante em formação a construir a reflexão e o conhecimento. A metodologia é dialéctica, na medida em que o processo é progressivo, com o formador a assumir-se como mediador da relação entre o participante e o objecto de conhecimento. Ele estabelece uma nova relação com os participantes de formação, tornando-se em alguém que ajuda a encontrar, organizar e gerir o saber, conduzindo mas não modelando, e muito menos, transmitindo conhecimentos. De acordo com esta perspectiva, algumas das práticas que observámos e que destacamos, são: a formação-acção, as estratégias e práticas de aprendizagem não-formal e informal, as práticas de organização do trabalho ou a rotatividade. O entendimento é o de que os adultos aprendem em diversos tipos de ambientes e as acções a empreender podem ser viabilizadas por diferentes actores, desde formadores, profissionais especialistas, ou chefias. A oferta representa, em parte, as motivações e interesses dos diferentes intervenientes e as actividades vão desde as ligadas ao desenvolvimento pessoal e ao lazer, até cursos de aperfeiçoamento e actualizações de produtos.

Nas acções de formação que observámos nas empresas multinacionais, elas assentavam sobre temáticas específicas e situações concretas a implementar na empresa (Allianz, Renault), e verificámos a existência de uma reflexão crítica quando os participantes observam e reflectem sobre as suas práticas (Efacec). Assistimos à existência de uma interdisciplinaridade na relação com problemas actuais, num processo dialéctico, em que os formadores e os participantes investigam a realidade. A formação baseia-se em dinâmicas activas em que os trabalhadores participam na identificação de problemas e de passos para os resolver. Planeiam e sistematizam com os colegas e com os técnicos de outras áreas da empresa, no sentido de refazer as práticas de trabalho. Neste sentido, mais do que uma acção de formação tradicional, estamos perante a metodologia de formação-acção, pois a aprendizagem individual é obtida através do trabalho e da reflexão exercidos sobre problemas reais.

Relativamente às estratégias de aprendizagem em contexto de trabalho, por oposição à organização do trabalho nas empresas com princípios da gestão *taylorista*, estas empresas incluem práticas que visam ampliar a qualificação dos trabalhadores<sup>172</sup> e envolvê-los na determinação da organização da produção. Desse modo, por meio de práticas como a polivalência, a rotação por postos de trabalho e o trabalho em equipa, as competências dos trabalhadores são ampliadas. Para além destas modalidades, observámos que o trabalhador pode ser envolvido em equipas de trabalho, círculos de qualidade, equipas de gestão da qualidade total e comités de empresa, e outras várias formas de trabalho de consulta que os envolve em processos de tomada de decisão, o que significa que estão continuamente a deparar-se com

---

<sup>172</sup> O conceito de *qualificação* é aqui usado não em termos de escolaridade e ensino formal, mas como habilidade profissional.

novos problemas e desafios, favorecendo a possibilidade de aprendizagem contínua. As práticas de partilha de informação e de conhecimento são usadas para que os trabalhadores tenham conhecimento do negócio, o que ocorre através de *briefings* regulares, reuniões dos grupos de trabalho, as *newsletters*, ou o acesso de todos os grupos de trabalhadores à *Intranet*. Algumas situações de formação visam, essencialmente, desenvolver o trabalho em equipa através da resolução de problemas ou exercícios de liderança e de desafios que são lançados aos grupos, normalmente, em contextos fora da empresa e, por vezes, em actividades ao ar livre. Os gestores e chefias exercem uma importante influência sobre a aprendizagem no local de trabalho, ao promovê-la implícita ou explicitamente e ao desenvolverem uma cultura de apoio mútuo em que partilham o seu papel com trabalhadores experientes. Trata-se de que os trabalhadores possuam um conhecimento alargado sobre a empresa e os seus objectivos, e devem estar munidos de certas informações para que as tenham em conta quando têm que tomar decisões no seu trabalho. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção o que contraria, de certo modo, a essência da sociedade capitalista em que o trabalhador apenas detém a “força de trabalho” (Rummert, 2009, p.37).

Algumas situações proporcionadas aos trabalhadores visam as competências para a vida e o desenvolvimento comunitário, que são a base de muitas formas de educação sobre questões de saúde (em especial prevenção e cuidados de hábitos de tabagismo, hipertensão), meio ambiente, cidadania, direitos humanos. Gerar e manter o entusiasmo para aprender é um objectivo expresso destes programas que são lançados pela área de Recursos Humanos (Allianz). Parece, pois, verificar-se uma dimensão emocional da vida de trabalho, para além dos objectivos que visam um profissional valorizado cujo progresso atende às expectativas e que segundo Eraut (2007, p.420), contribui para a construção de uma identidade profissional que é pessoal e socialmente valorizada.

Quanto às preocupações em incentivar a rotatividade dos postos de trabalho, também aqui o objectivo é servir o interesse da empresa, não deixando, no entanto, de promover o desenvolvimento do trabalhador pela possibilidade que tem de experimentação de novas formas de organização do trabalho e de resolução de problemas. Neste caso, o processo de produção pode ser encarado como uma fonte de aprendizagem permanente, na medida em que a rotatividade interna amplia os conhecimentos do trabalhador reduzindo a incidência de problemas associados à rotina das tarefas. Ao mesmo tempo, permite à empresa dispor de um conjunto de trabalhadores aptos a trabalhar em várias áreas ou departamentos e assim, suprir necessidades dos postos de trabalho. Como refere Kuenzer (2002) a rotatividade interna permite romper com a

especialização, ou seja, com o monopólio de um saber específico pelo operário, “que pode utilizá-lo contra os interesses do capital” (p.85). Neste sentido, a rotatividade é benéfica para ambas as partes, a empresa que dispõe de mais trabalhadores para fazer face a faltas de outros, e o trabalhador na medida em que tendo maior domínio do processo e das tarefas, aumenta o seu poder de negociação com a empresa, além de que poderá ter uma maior satisfação no trabalho porque se obvia a rotina e a monotonia.

As situações de partilha de conhecimentos ocorrem através da colaboração entre profissionais ou especialistas, o trabalho ao serviço da comunidade, a cooperação com outros países, empresas ou instituições, ou o trabalho de grupo. São alguns exemplos que constituem factores que podem enriquecer o papel de todos e de cada um. Nestes processos é reconhecida a importância da interdisciplinaridade no processo de produção do conhecimento. O desenvolvimento de actividades de pesquisa ou o trabalho de projecto inerente, como metodologia de trabalho, desenvolve uma visão crítica sobre a realidade. Nas empresas estudadas por Bélanger et al. (2004), nos sectores mais estreitamente ligados à *economia do conhecimento*, é do interesse da empresa apoiar a aprendizagem mútua entre os colegas. Também na Efacec, a organização real do trabalho, onde a tarefa em si pode ser realizada de forma diferente e requer diferentes formas de aprendizagem e inovação, facilita o desenvolvimento de auto-formação. A lógica é a de que cada um deve, simultaneamente, aprender e ensinar. Verifica-se a promoção da aprendizagem colaborativa na medida em que as pessoas partilham práticas, resultados e aprendizagens que podem transferir para o âmbito do seu próprio trabalho. Esta linha de trabalho permite a difusão e transferência de inovações e requer um espírito colaborativo e solidário por parte dos indivíduos da organização. Por outro lado, a cooperação entre colegas das mesmas áreas ou de áreas diferentes, nestas empresas, transcende as fronteiras nacionais e constitui-se como um instrumento de pesquisa e aprendizagem mas também de mudança das concepções, das atitudes e das práticas de trabalho. As empresas que optam por alguma forma de orientação e que dinamizam estas actividades, como é o caso da formação em cascata da Renault, reconhecem, implícita e explicitamente, a importância do trabalhador-formador, quanto aos seus conhecimentos e experiência profissional.

#### **4.3. Das lógicas de Formação nas empresas**

Na formação que é promovida pelas grandes empresas aos seus trabalhadores, foi possível identificar diferentes lógicas que determinam não apenas a quantidade e o investimento em formação, mas também o tipo de formação e os objectivos visados. Para além da tradição do

sector e das questões históricas e culturais da organização, existem outros factores que influenciam o tipo de formação como sejam a estrutura e natureza dos trabalhadores, as relações industriais, as atitudes de gestão e até as próprias políticas públicas. Acreditando que a formação dos trabalhadores deve desenvolver a consciência crítica e a acção social (a *praxis*) e não apenas o desenvolvimento de habilidades para o trabalho, tal como o enfoque no *desenvolvimento de recursos humanos* (DRH), as actividades de formação dos trabalhadores podem ser definidas pelos seus interesses para além da aquisição de competências para o trabalho.

Na operacionalização da sua política de formação, algumas empresas optam por organizar uns quantos cursos e acções soltas que de modo isolado e nem sempre enquadradas nas reais necessidades, têm a finalidade de fazer face a obrigações legais ou, visam apenas cumprir planos de formação definidos por uma *elite* de formação, muitas vezes, alheia ao outro lado, ou seja, o mundo do trabalho. Ao contrário, outras empresas, concebendo a formação numa perspectiva de melhoria contínua e visando uma intervenção no terreno, revelam o modo como o mundo da formação e o mundo do trabalho se fundem, numa articulação que tem a realidade do trabalho como pano de fundo, muitas vezes, integrando ainda uma perspectiva de desenvolvimento pessoal e social na formação dos trabalhadores.

Conhecer a estratégia da empresa e o modo como esta se relaciona com a formação, é fundamental, para perceber se esta decorre da estratégia da empresa ou se se confina a necessidades pontuais. Quando integrada na estratégia global de desenvolvimento da empresa, a formação tem recursos próprios, apresenta-se com planos, com programas, com um orçamento e tem definido um sistema de avaliação. Noutros casos, como observado no estudo exploratório realizado, tendencialmente no caso de grandes empresas nacionais privadas, a formação dos trabalhadores não é entendida sequer como necessária para a melhoria da produtividade ou da competitividade. Estas empresas tendem a ser menos activas na formação dos trabalhadores e a própria área de recursos humanos tem uma dimensão e âmbito de actuação muito diferente do que se passa nas multinacionais. Não existe um quadro de profissionais de formação para garantir práticas de concepção, desenvolvimento, organização e execução de dinâmicas e acções com vista a uma formação pertinente e adequada à realidade da organização.

No estudo sobre as práticas de formação nas empresas importa considerar as situações formais, não formais e informais que ocorrem nos vários contextos a que já aludimos. As modalidades de formação devem garantir o envolvimento dos participantes e a aplicação ao nível do trabalho. A formação deve, desde logo, ter em conta o contexto e a organização do trabalho, muitas vezes, tão ou mais importantes do que os próprios objectivos e temas dos cursos ou acções de formação realizados de modo isolado. A formação deve ainda assumir um carácter de

proactividade, na antecipação a necessidades futuras e considerar a procura e os próprios destinatários, para que se façam sentir resultados ao nível do trabalho e, conseqüentemente, na própria organização. Se o objectivo é produzir mudanças, terá que se promover uma formação não apenas individual mas que abranja o colectivo, orientada para a resolução de problemas e acompanhada de outras estratégias que não apenas os cursos a que algumas pessoas acorrem com o objectivo de “aprender algo”. As estratégias são, pois, distintas: as que se destinam a uma aprendizagem individual, dirigidas aos trabalhadores e que visam a empregabilidade e a *performance individual* (Lima, 2005); e as que promovem mudanças colectivas, que podem conduzir a uma mobilização social e à participação dos trabalhadores. Neste caso, trata-se de uma lógica que se aproxima muito mais dos princípios da educação popular, humanista e emancipadora, na perspectiva não de uma actividade reparadora mas devendo visar a melhoria e a mudança das organizações e da sociedade.

Outra questão central é a de que a formação não deve servir apenas para elevar as competências directamente relacionadas com as tarefas e com o trabalho. Parte-se do princípio de que a formação técnica e específica que muitas empresas proporcionam não é a única forma de conseguir as competências necessárias porque não se trata apenas de os conteúdos serem orientados para as tarefas. Por outro lado, também as formas, os métodos, as estratégias de formação, que muitas vezes se limitam a cursos e acções pontuais, e a perspectiva de realizar formação de modo transmissivo, segundo um modelo escolarizado, podem ser ultrapassadas ora com conteúdos abrangentes, assegurando novas modalidades e práticas de formação, ora valorizando as competências existentes. Para promover e valorizar capacidades e conhecimentos é assim necessário questionar onde, quando, com quem, e, principalmente, como e por que se desenvolvem tais actividades.

Na tentativa de caracterizar as lógicas subjacentes às políticas e práticas de formação na realidade que foi objecto de estudo, considerando as empresas do estudo exploratório e os três estudos de caso, foi possível identificar 3 lógicas distintas (Quadro 76):

- a) Formação tradicional e utilitarista
- b) Formação estratégica e orientada para a resolução de problemas
- c) Formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social

Estas lógicas não devem ser entendidas como excluindo-se umas às outras, devem, antes, ser confrontadas com a realidade das políticas e práticas de formação nas empresas. A mesma empresa pode em alguns aspectos ter uma orientação e em outros aspectos, ter outra orientação diferente. Por outro lado, esta caracterização não significa que se tenham observado em todas as empresas, todos os aspectos. Assim, esta não é mais do que uma construção teórica

a partir dos casos particulares analisados, com o objectivo de se estabelecerem relações e para orientar o trabalho de interpretar a realidade e a acção, para que possam ser compreendidas.

**Quadro 76:** Lógicas de formação nas grandes empresas

	<b>Dimensões</b>	<b>Formação tradicional/ utilitarista</b>	<b>Formação estratégica orientada para a resolução de problemas</b>	<b>Formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social</b>
Formação e Recursos Humanos	Conceitos em uso	Formação/ Formação Profissional	Formação/ Desenvolvimento/ Competências	Aprendizagem/ Desenvolvimento/ Conhecimento
	Estrutura e recursos para a formação	Formação centralizada. Estrutura reduzida	Formação descentralizada. Estrutura variável	Formação descentralizada. Estrutura variável
	Papel dos RH/ Formação	Dar formação	Promover formação	Suporte às chefias
	Recurso a empresas/ formadores externos	Frequente	Frequente	Muito frequente
	Formadores internos permanentes	Pouco frequente	Pouco frequente	Pouco frequente
	Formadores internos eventuais	Frequente	Frequente	Frequente
Políticas de formação	Visão estratégica da Formação	Necessidades de os trabalhadores adquirirem conhecimentos relacionados com as suas tarefas	Necessidade de produzir mudanças	Necessidade de construir uma sociedade melhor
	Formação e desenvolvimento de carreiras	Formação para o exercício da actividade actual	Formação orientada para o futuro e para a carreira	Formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social
	Política de estágios/ parcerias	Reduzida ou inexistente	Activa/ O estágio deve representar desenvolvimento para ambas as partes	Activa/ o estágio tem que representar desenvolvimento para a pessoa
Público-alvo	Destinatários da formação	Grupos directamente ligados à produção/ e quadros e chefias	Grupos directamente ligados à actividade e à produção	Todos os grupos
Diagnóstico	Diagnósticos para a formação	São consideradas as lacunas e detectadas carências, num momento dado.	São identificadas áreas de melhoria para cada pessoa, em contínuo.	É considerado o potencial que existe em cada pessoa, em contínuo.
Práticas e estratégias na formação inicial	Integração na empresa	Formação técnica e específica da função	Formação para conhecimento de procedimentos, chefias e equipas	Formação sobre os valores, a missão e cultura de empresa
	Execução da formação de integração	No posto de trabalho sob responsabilidade de chefias	Tutoria no posto de trabalho, e-learning e/ou presencial sob responsabilidade dos RH/ Formação e pode envolver outras áreas.	Tutoria no posto de trabalho, e-learning e/ou presencial sob responsabilidade dos RH/ Formação e pode envolver outras áreas.
	Formação inicial	Formação em função das competências necessárias	Formação em função das competências necessárias	Processos de RVCC
	Execução da formação inicial	Em ambiente real ou simulado	Em ambiente real de trabalho	Em ambiente real de trabalho ou outro
Práticas e estratégias na formação contínua	Formação contínua	Conhecimento do produto e técnica relacionada com o mesmo	Sistemas e processos ligados a uma profissão que visem resolução de problemas	Actividades com aspectos educativos e com objectivos alargados
	Execução da formação contínua	Recurso a especialistas internos, externos, fornecedores,...	No âmbito das unidades de negócio ou de trabalho de projecto	Recurso a especialistas e recursos internos ou externos,
	Práticas de Formação não-formal e informal	Pouco relevantes	Mobilidade/ Estágios em outros departamentos, países	Mobilidade/ Internet e Intranet/ Centros de documentação/
	Modalidades de formação	Formação on-the-job, Formação em sala	Formação on-the-job, formação-acção, Formação interna em sala e posto de trabalho com colegas experientes, participação em grupos de trabalho	Formação on-the-job; self-learning; participação através de uma equipa de projecto; conhecer as práticas noutra país; fóruns de debate
Avaliação	Níveis de Avaliação	Avaliação da reacção ou de conhecimentos	Avaliação da transferência/ eficácia e impacto	Avaliação da transferência/ eficácia e impacto
Tendências para a formação do futuro		Formar para o saber fazer	Formar para o saber fazer e saber ser	Formar para o saber ser

Fonte: Elaboração própria (2010)

### **4.3.1. A lógica do modelo tradicional e utilitarista de formação**

As empresas que organizam formação segundo a lógica que designámos de *tradicional e utilitarista* privilegiam as práticas formativas formais assentes em cursos e acções de formação concebidos de modo isolado. As situações de formação e aprendizagem através da prática considerando o colectivo e as organizações transformadoras tendem a não ser valorizadas, tal como não existem modelos inovadores de apoio à formação. Em vez disso, como refere Billett (2010) “há uma única solução: cursos, cursos, cursos e mais cursos” (p.409).

É um modo de formação muito usado pelas empresas cujas estruturas de formação são reduzidas, como verificámos ser uma tendência nas empresas nacionais públicas e privadas, particularmente, em relação aos níveis mais baixos de formação<sup>173</sup>. Trata-se de uma lógica que está em coerência com a prática social global na medida em que, como referia Lesne (1977), tem por objecto constituir actos mecanizados “das práticas de domesticação que visam desenvolver um certo conformismo das actividades” (p.48). Os conteúdos são definidos mais a partir dos objectivos gerais e particulares dos organismos que asseguram a formação ou das suas exigências de funcionamento, do que atenderem às “necessidades” das pessoas em formação. O momento da formação, como referia o autor, é consagrado à aquisição de capacidades “como uma região do espaço social isolada da prática quotidiana mas não alheia às exigências sociais” (p.53). Neste sentido, enquadra-se na concepção “bancária” de educação a que se referia Paulo Freire, em que o acto de educação se torna um acto de “depósito” de um saber, sendo o mestre o depositante e os alunos, os depositários. Contudo, como considera Fabre (1994) formar não é ensinar nem um conjunto de conhecimentos nem um sistema de conhecimentos (p.31). Baseando-se na transmissão de saberes, valores, normas ou modos de pensamento, entendimento e acção, enquadram-se neste paradigma os contextos tradicionais e os conteúdos um carácter mais instrumental. Segundo estes princípios, este tipo de formação insere-se no modo de trabalho pedagógico de tipo “transmissivo e de orientação normativa” (Lesne, 1977). Trata-se de uma formação cujo mecanismo actua de fora para dentro, isto é, alguém do exterior, o formador, detentor de saber e de poder, inculca algo em quem está inserido no interior de um sistema. Neste sentido, a relação com o saber é assimétrica dado que é o formador que é detentor do saber, surge como um especialista teórico a que devem referir-se as pessoas em formação. Existe, portanto, uma relação desigual com o saber e o formador deve ter o papel de iniciador e de guia dos saberes para que o formando se torne autónomo nesse campo (p.54).

---

<sup>173</sup> De acordo com a Portaria n.º 782/2009 de 23 de Julho, com níveis de 1 a 8, em que a formação de nível 1 corresponde ao 2.º ciclo do ensino básico, e o nível 8 que corresponde a Doutoramento.



Também na relação com o poder, a pessoa em formação continua prisioneira de uma relação com o formador que vai disponibilizando o saber. Neste sentido valoriza a dimensão tecnicista da formação e esta tende a reduzir-se a um conjunto de técnicas que o formador deve adquirir para depois aplicar no processo de ensino-aprendizagem dos participantes. Como tal, de acordo com Zeichner (1993), estamos perante um “paradigma comportamentalista” assente numa epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista. Neste cenário, o formador é um mero executor de leis e princípios que foram concebidos e experimentados por especialistas. No quadro das “culturas de acção educativa” (Barbier, 2009b), trata-se de uma lógica que concebe a intervenção educativa, sobretudo, segundo uma “lógica de comunicação” com modalidades de formação presencial e a distância, organizando o espaço e o tempo de formação disponibilizando os saberes de modo a serem apropriados pelos destinatários, na forma de conhecimentos (p.464). Visando a apropriação de saberes ou de conceitos de modo transmissivo, do ponto de vista pedagógico, são preteridos os modelos relacionais e participativos. Conforme referido, o formador surge como um teórico e transmissor de conhecimentos que não intervém, não actua de forma activa e não promove a autonomia e a participação, nem a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

A formação focaliza-se mais sobre o evento, do que sobre o sistema em que é necessário actuar, e proporciona conhecimentos demasiado específicos e relacionados com um determinado contexto ou tarefa. Nesta perspectiva, a formação confina-se à acção em si, ao momento de sala, e o papel dos formadores termina quando termina a acção. O lugar dos formadores é no departamento de formação onde devem exercer a sua função e as chefias consideram que cabe à formação, por si, resolver os problemas, através de cursos. Das empresas estudadas que cabem nesta lógica, verificou-se que tendem a realizar a formação para cumprir preceitos legais e desenvolvem planos sem que estes estejam em articulação com a estratégia e com os objectivos dos departamentos e da organização. No final, estão preocupadas em atingir resultados métricos e os efeitos práticos para o trabalho e ao nível da organização, não são tidos em conta. As pessoas são enviadas para formação como forma de serem gratificadas ou com o objectivo de fazer face a mudanças.

Como observado aquando do estudo exploratório, algumas das grandes empresas adoptam o “modelo económico” de gestão das organizações (Tremblay, 2005; 2006) recorrendo à mão de obra externa e sendo os trabalhadores independentes, existe um fraco investimento em formação. Tal como no “modelo burocrático” das organizações, a participação do indivíduo limita-se ao posto de trabalho. A organização do trabalho tende a apoiar-se em modelos de gestão do tipo *taylorista* com *standardização* e tarefas parcelares com especialização das tarefas e

centralização da decisão que fazem com que, tal como já havia demonstrado Tremblay (2005), a formação seja muito rara. Num modelo *taylorista* de organização do trabalho, as tarefas e os conhecimentos são transmitidos de modo formal obedecendo à hierarquia. A ênfase encontra-se nos papéis e tarefas muito bem definidos, nas práticas uniformes e na aceitação de que a tomada de decisões é, exclusivamente, função dos gestores (Marsick e Watkins, 1999). Nestas organizações, as tarefas tendem a ser fragmentadas em operações parcelares e cada operador está limitado nas suas operações e na tomada de decisões onde tudo está definido em processo, em método e em tempo, resultando limitadas as oportunidades de aprendizagem ou de desenvolvimento de competências. O trabalhador limita-se a ler as instruções e não tem que perceber as tarefas que está a executar. A formação é igualmente muito estruturada para a tarefa específica e ocorre em sala ou, no posto de trabalho, se é muito simples. Este foi um problema detectado que consiste na insistência colocada nos conteúdos funcionais da formação contínua em que estas acções de formação, realizadas por iniciativa da empresa, decorrem durante o período laboral e os seus custos são assumidos pela empresa. Contudo, alguns grupos de trabalhadores nunca são abrangidos por este tipo de formação. O investimento na formação dos trabalhadores depende do entendimento dos benefícios a serem obtidos, e se a formação é vista principalmente como um bem ou um custo. Nas empresas nacionais públicas e privadas estudadas no âmbito do estudo exploratório, observou-se uma tendência para proporcionarem formação aos trabalhadores que exercem funções de médio ou elevado estatuto, tal como gestores e quadros, particularmente se a formação está relacionada com novos sistemas organizacionais.

A formação com estas características pode facilmente transformar-se num processo meramente adaptativo, que proporciona reduzidas oportunidades de mudança, na medida em que ocorre sem relação com os problemas da organização ou com as situações de trabalho.

#### **4.3.2. A lógica da formação estratégica orientada para a resolução de problemas**

As empresas que organizam formação segundo a lógica que designámos de *Estratégica e orientada para a resolução de problemas* encaram a formação como uma opção estratégica para o desenvolvimento dos trabalhadores e dos próprios processos de trabalho em que a cultura empresarial é orientada para o desenvolvimento de competências como contributo para a competitividade. Esta perspectiva tende a ser adoptada pelas organizações cuja gestão se baseia no “modelo orgânico” de gestão e em que os trabalhadores são convidados a participar nos valores e nos objectivos da organização. Considera as pessoas em formação mais como

*formando-se* ou *educando-se* do que como *ensinados* ou *formados* e a acção pedagógica visa desenvolver nos indivíduos, em formação, a capacidade de iniciativa não apenas no universo do conhecimento, mas também no domínio da gestão da sua própria formação e na análise das suas próprias condutas. Mais do que estarem preocupadas com o número de cursos realizados, estas empresas têm interesse nos resultados e no impacto da formação ao nível do trabalho e da organização. Por outro lado, a formação surge como um meio e não um fim em si mesma, uma estratégia associada a muitas outras que, no conjunto, contribuem para o desenvolvimento dos trabalhadores. A formação encontra-se ligada aos problemas da organização, visando a concretização dos objectivos do negócio.

Esta é a perspectiva dominante quer nas empresas com projectos de internacionalização, quer nas empresas multinacionais que usam conceitos modernos de gestão como a participação dos trabalhadores e o seu envolvimento na própria gestão. A formação é planeada e intencional, existindo uma orientação e uma finalidade e verificando-se uma passagem da tradicional transmissão de conteúdos para modelos que visam facilitar a construção do saber e das competências, atribuindo aos trabalhadores mais autonomia, responsabilidade e controlo. Nesta perspectiva, este tipo de formação enquadra-se no modo de trabalho pedagógico de tipo “incitativo de orientação pessoal” (Lesne, 1977) na medida em que opera, principalmente, ao nível das intenções, dos motivos, das disposições dos indivíduos, e procura desenvolver uma aprendizagem pessoal dos saberes. Trata-se de uma formação cujo mecanismo actua de dentro para dentro, isto é, exerce-se no interior da organização e nela se repercute, nas actividades do indivíduo e nas interacções que estabelece na organização. Neste processo de articulação entre formação e trabalho, a concepção da formação requer uma compreensão das influências e problemas que ocorrem antes, durante e após a formação. Os cursos e as actividades formativas são concebidos para que os trabalhadores aprendam e adquiram conhecimentos que têm uma utilidade directa para si, para as áreas de trabalho ou para a empresa. Este princípio é aplicado nas situações formais, em cursos ou acções de formação, mas pode igualmente aplicar-se em outras situações de formação informal ou não-formal, através, por exemplo, de actividades de formação que ocorrem em contexto de trabalho ou através, ainda, de formas de organização do trabalho que proporcionam oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Com a formação, é esperado que os trabalhadores tenham capacidade para resolver problemas e tenham a autonomia necessária para transformar os problemas em oportunidades. A própria participação e envolvimento dos trabalhadores em decisões da empresa, ou a rotação interna que implica uma experiência noutras áreas da empresa ou em outros países, conduzem ao desenvolvimento do sentido da responsabilidade, como referia Lengrand (1981, p.86) e em que parece existir a

intenção de elevar a autonomia dos trabalhadores ao mesmo tempo que os torna mais participativos e implicados no trabalho.

A situação de formação surge, neste tipo de formação, menos estruturada do que na formação de cariz tradicional, distribuindo-se menos tarefas e podendo mesmo haver menos programas ou planos ou estes surgirem de modo pouco estruturado. Da mesma forma, não se verifica uma rigidez na submissão a estes planos que se constroem e modificam ao longo das situações que ocorrem na organização e também em função da actividade e das “necessidades” dos sujeitos em formação. A dimensão colectiva do trabalho em que o trabalho é visto como uma fonte de enriquecimento do trabalhador e no acto de formação, a acção visa o conjunto das pessoas como grupo e não como pessoas juntas (Lesne, 1994, p.78). Neste sentido, em termos da relação com o saber, o indivíduo é o sujeito da sua própria formação o que se fundamenta em lógicas de formação com carácter emancipador, que procuram construir a formação a partir dos objectivos relativos ao participante ou ao colectivo de trabalho.

Os formadores, particularmente os que são técnicos ou especialistas da organização, exercem a função formação a par do exercício do trabalho, e consideram que o seu trabalho termina apenas quando os objectivos da formação são conseguidos ao nível do trabalho ou da organização. Estes desenvolvem o acto formativo em articulação com o processo produtivo, pelo que o formador não é a única fonte de saber já que as próprias pessoas em formação, são também detentoras e fontes de saber, e as suas capacidades ou competências, intervêm no quadro de uma formação mútua (Lesne, 1977). A lógica é a da criação de conhecimento, tendo o sujeito em formação acesso directo ao saber, pelo que o auto-didactismo é incentivado e valorizado. Por outro lado, o grupo é utilizado para aquisição de conhecimentos, pelo que o saber se fundamenta na experiência e nos conhecimentos existentes. Na medida em que se trata de uma “formação didáctica” (Fabre, 1994) em que o saber é visado em si mesmo e como sistema, mas construído pelo aprendente a partir de situações ou problemas, o saber surge ligado ao modo de aquisição em grupo e inclui o “saber dizer, saber exprimir-se, saber compreender, saber fazer-se compreender, saber comunicar, saber mandar fazer, etc.” (Lesne, 1997, p.100). Apoiando-se no princípio de que a formação deve induzir a mudanças de comportamentos, de métodos, de representações e de atitudes, a lógica da formação surge centrada no formando e na situação ou contexto. Existe a intenção de os programas, os cursos, os objectivos e as actividades propostas serem ajustados às necessidades ou à procura, aos estilos dos participantes, ao estado dos saberes, tendendo a ter em conta as representações do sujeito em formação. A formação releva de um projecto mais ou menos negociado e é específico de uma situação, tendo como base problemas ou necessidades previamente detectadas (não necessariamente num lógica de défices

de formação). A acção dos formadores exerce-se igualmente sobre as motivações das pessoas em formação e é com base nessas motivações que o sujeito em formação é um sujeito activo. O formador deve, então, fazer nascer um “saber-adquirir, um saber-mudar, um saber-informar-se”, mais do que comunicar um saber estabelecido (p.109), o que conduz o trabalhador à sua autonomia, a um ser responsável, capaz de se desenvolver mediante o apoio de um formador.

As empresas que organizam a formação baseada na lógica da formação estratégica, privilegiam as práticas formativas que contribuem para reorganizar o trabalho e a levar por diante os princípios da aprendizagem organizacional e não somente a adaptar o trabalhador ao seu posto de trabalho ou a novas tecnologias. Nestas empresas com visão estratégica da formação, o acompanhamento e a antecipação às transformações tecnológicas que, permanentemente, afectam a natureza e a organização do trabalho, são prioritários. Assim, a aplicação da formação pela sua transferência e consequentes mudanças que se produzem ao nível do trabalho, constitui uma dimensão que a formação deve garantir. Impõe-se, no entanto, desmistificar a função funcionalista para valorizar a aquisição de competências para os processos de mudança. Como vimos, no modelo apresentado por Le Boterf (2008b) (Figura 1), os traços e as características de personalidade dificilmente mudam pelo facto de o indivíduo participar em formação; mudam, antes, quando são alterados os contextos de trabalho. O mesmo é dizer que os indivíduos mudam mudando a concepção, a organização e o próprio contexto em que trabalham, com base numa transformação entre o lugar de aprender e o lugar de fazer.

A formação estratégica orientada para a resolução de problemas remete para a dimensão formativa do trabalho. Depois de identificados problemas, definem-se soluções e os respectivos planos de intervenção que posteriormente serão alvo de uma avaliação. Nas empresas analisadas, este processo desenrola-se em conjunto com a área de recursos humanos/ formação, com os responsáveis e outros profissionais das áreas de trabalho. No acompanhamento e identificação das situações, à medida que se implementam acções, obtém-se um conhecimento que vai sendo adquirido e que anos mais tarde, poderá ser mobilizado noutras situações ou projectos de intervenção. A aprendizagem constrói-se sobre a acção num processo de pesquisa, de reformulação e de avaliação constante e na busca de soluções, em que os trabalhadores são envolvidos tendo em vista, portanto, a sua aplicação no posto de trabalho ou na empresa. As explicações que se vão encontrando para o que se observa e as soluções que se vão impondo, vão transformando os indivíduos e os colectivos de trabalho, tanto através do processo como do conteúdo de aprendizagem, numa dialéctica que conduz a *aprender a aprender*.

### **4.3.3. A lógica da formação para o desenvolvimento pessoal e social**

As empresas que organizam formação segundo uma lógica que designámos de *desenvolvimento pessoal e social* privilegiam a formação que contribui para o desenvolvimento dos trabalhadores enquanto cidadãos completos, abertos ao mundo, humanizados e solidários. Enquadra-se nesta perspectiva, a formação contínua que vai para além daquilo que é aplicável directamente ao posto de trabalho e à tarefa, dentro da empresa, e que considera o trabalhador como pessoa, numa óptica de socialização para o pleno exercício das capacidades de cidadania.

Para além dos cursos e acções de formação profissionalizante, observa-se nestas empresas, tendencialmente, nas multinacionais o desenvolvimento de estratégias, práticas e eventos que encerram em si uma dimensão educativa. Tal significa que para além de competências técnicas que preparam para o trabalho e para as tarefas, alguns conteúdos e situações de formação, tal como alguns processos de trabalho, instam a uma preparação para a vida, baseando-se em valores universais e promovendo o desenvolvimento do trabalhador como pessoa. Na medida em que o trabalhador se apropria de conhecimentos, mas também porque lhe são criadas necessidades de novos conhecimentos, a formação é enriquecedora para o indivíduo. À medida que vai adquirindo mais conhecimentos, o indivíduo vai sentindo necessidade de se aproximar de níveis mais elevados de conhecimentos e não se satisfaz com conhecimentos pragmáticos ligados ao seu quotidiano. Por outro lado, e tal como referiu Marx (1987) em relação à obra de arte, não basta a existência da obra, é preciso que a sociedade crie um povo sensível à arte, capaz de a apreciar e é no âmbito dos tempos livres que ocorre a formação intelectual, a formação da sensibilidade e a formação estética.

As modalidades e conteúdos de formação que foram identificados e que se enquadram nesta lógica de formação, na medida em que promovem o desenvolvimento das qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipa, ou uma dimensão espiritual, assentam em princípios educativos. Observámos que estas são situações, actividades ou eventos que vão ocorrendo nas empresas dentro ou fora do horário de trabalho, sendo que muitas não são consideradas pela área de RH/ Formação como sendo formativas principalmente porque ocorrem fora do âmbito de actuação da área de Formação (Allianz, Efacec, Renault). Estas acções são, contudo, susceptíveis de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores o que tanto ocorre pelos conteúdos veiculados, como pelas dinâmicas e processos nos quais aqueles participam. Qualquer que seja a motivação destas empresas, e independentemente de proporcionarem tais situações com

objectivos ora implícitos, ora explícitos de formação, o que nos parece relevante é a circunstância de estas dimensões poderem encontrar-se nas políticas de recursos humanos e da formação, na acção dos formadores, no processo pedagógico, na organização das actividades formativas, nos conteúdos da formação, ou tão-somente em práticas de organização do trabalho. Assim, interessa identificar os conteúdos abordados nas matérias comportamentais, nos temas da saúde, do ambiente, da solidariedade, mas, igualmente, interessa conhecer os meios, as regras, os sistemas de valores existentes e nos quais os indivíduos se movem. Algumas destas acções inserem-se, como vimos, na lógica da educação cívica e das práticas de cidadania abordadas por Delors et al. (1998) em que cada indivíduo, ao longo de toda a sua vida, vai tendo a capacidade de participar, activamente, num projecto de sociedade. A formação surge, portanto, por via do processo, e da imersão dos trabalhadores em certos contextos, o que permite a aquisição de competências sociais pelo facto de compreenderem como funcionam os sistemas de poder e as dinâmicas sociais. Nestas, tanto podem incluir-se as dinâmicas que ocorrem de modo intencional - quando se promovem cursos e acções ou se concedem apoios aos estudos, como as que decorrem da intenção de promover a participação dos trabalhadores, seja para que contribuam com novas ideias para a organização e para o trabalho, seja para os tornar mais activos e colaboradores ou mais autónomos, o que contribui para que sejam cidadãos partícipes, conscientes e informados. Surge, igualmente, quando os princípios são os de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os trabalhadores e se se verifica um incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipa ou ao desenvolvimento de sinergias internas intra e interdepartamentais (Allianz, Efacec, Renault). Sustentamos a abordagem sugerida por Thirion (1980) para quem toda a transformação da acção pela pesquisa supõe modificações nos valores, nas atitudes e nas relações interpessoais e não apenas nas justificações teóricas ou nas informações técnicas. Deste ponto de vista, a mudança social passa pela mudança das pessoas e a par dos conteúdos da formação, também as actividades, acções, eventos, ou políticas, podem moldar o indivíduo educando-o na medida em que há um conjunto de factores, regras, princípios com os quais o indivíduo lida diariamente. Por outro lado, como consideraram Nonaka e Takeuchi (1999) o conhecimento pode ampliar-se ou cristalizar-se no grupo através do diálogo, da discussão, do intercâmbio de experiências e da observação.

Ainda ao nível do processo, nas situações de gestão e organização da formação e mesmo no processo pedagógico, existem outras situações que se constituem como sinais desta dimensão humana e social da formação que conduzem a uma educação emancipatória que promove a construção do “adulto cidadão”, por oposição a outras formas como a do “adulto deficitário” perspectivado pela educação ao longo da vida, ou do “adulto incompleto” ligado à

educação recorrente e reciclagem profissional, ou ainda do “adulto inacabado” associado à perspectiva da educação permanente (Correia, 2011). Desde logo, na acção do departamento de formação, quando a relação que estabelecem com os formadores ou especialistas internos (Allianz) se pauta por regras de participação e negociação democrática, de respeito mútuo e onde se privilegia a incorporação dos diferentes pontos de vista de acordo com os princípios de uma cidadania plena. É de salientar o processo de organização das actividades de formação, em que se verifica o envolvimento e participação das partes interessadas (organização de acções de formação na Efacec e Allianz). A concepção, o planeamento e a organização das actividades, realizam-se de uma forma coordenada e complementar, de modo a que contemple as especificidades e se adapte às circunstâncias. No processo pedagógico, o desenvolvimento ocorre quando os métodos usados no seio dos contextos de formação se baseiam na coexistência pacífica e enriquecedora de comunidades diversas e na capacidade mobilizadora de novos papéis dos trabalhadores participantes (caso dos projectos de desenvolvimento da Efacec).

Para além dos processos, do ponto de vista dos conteúdos que são veiculados em formação, nestas empresas, existem conteúdos que são integrados nas acções de formação com o objectivo de dotar os participantes de conceitos, atitudes e comportamentos conformes com os mesmos. É o caso da educação multicultural cujo objectivo é levar cada um a tomar consciência da diversidade e a respeitar os outros, quer se trate de clientes ou de colegas presentes, ou distantes num outro país. Seja porque têm em vista uma educação plural, seja para fazer face a interesses relacionados com o negócio, é um facto que estas empresas investem em conteúdos e métodos pedagógicos que estimulam uma visão positiva das consequências sociais do pluralismo cultural. O desenvolvimento dos indivíduos é promovido através das temáticas abordadas da educação cívica, da tolerância e da promoção do diálogo, da manutenção de uma identidade colectiva, ou da promoção da solidariedade (como no caso do curso sobre a Diversidade da Allianz, que visa desenvolver o espírito de entreajuda ética e de solidariedade). A intenção é incentivar os trabalhadores a agirem como cidadãos abertos ao diálogo, que respeitam os outros e as suas ideias e que valorizam a dimensão humana do trabalho e o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, através da formação do carácter e da formação cívica.

Assiste-se, portanto, no conteúdo e no processo, à contribuição das dimensões educativas presentes na prática formativa. Observámos que nestas empresas, existem situações que promovem o desenvolvimento pessoal e social, não se limitando aos conteúdos veiculados e que apelam a essas temáticas. Mais do que transmitir conteúdos, a educação para os valores faz-se pela participação dos trabalhadores. Assim, na medida em que se estabelecem redes fortes de relações e de interacções na organização, criam-se novas dinâmicas nos sistemas de trabalho e,



nesse sentido, o trabalho tem uma dimensão formativa. A solidariedade e o espírito comunitário que estas práticas supõem, contribuirão para a formação da mente e do carácter do indivíduo que, naturalmente, se constituirão como princípios da sua acção. Uma organização com um sistema enraizado de participação dos indivíduos, e com bases fortes de valores, em que os indivíduos diariamente se confrontam com tais sistemas, acabará por influenciar os indivíduos na sua acção, (trans) formando-os. Verifica-se nestes processos uma dimensão humana e relacional na medida em que estas práticas fomentam vínculos positivos, fortalecem elos de generosidade e desenvolvem sentimentos de inclusão.

Independentemente das intenções e motivações destas organizações para o fazerem, o desenvolvimento social é igualmente promovido, desde logo, pelo acesso de todos à formação, quando a empresa contribui para a redução das desigualdades sociais, promove a participação, o desenvolvimento humano, a solidariedade, a consciência colectiva e a consciência social. Não no sentido de que os trabalhadores sejam meros beneficiários ou consumidores da formação, mas considerando-os como participantes nos processos de desenvolvimento da empresa ou da comunidade, numa perspectiva de valorização das suas potencialidades humanas. Ao promoverem o desenvolvimento dos trabalhadores pela sua participação responsável nas actividades da empresa, estão, em última análise, a dar um contributo para o desenvolvimento humano e para o progresso da sociedade. Deste modo, a empresa constitui-se como um local de cultura e de participação aberta e plural. No trabalho empírico, pudemos observar que as empresas exercem um contributo para preparar os trabalhadores para este papel social quando lhes propõem a sua participação em projectos comuns nas actividades do seu dia-a-dia da sua actividade profissional (Efacec, Renault), mas também cultural, associativa, ou de consumidor (Allianz). Na sua participação, os trabalhadores enquanto cidadãos, são levados a assumir as suas responsabilidades em relação aos outros, considerando os seus direitos e deveres, mas também desenvolvem as suas competências sociais. As várias formas de participação na comunidade através de contribuições dos trabalhadores das empresas, associam, com êxito, como vimos nas entrevistas aos trabalhadores, a sua satisfação e o gosto em participar nos projectos de empresa, ao mesmo tempo que os desenvolve, e que dão resposta a necessidades diversas. Assim, ainda que algumas das acções identificadas como promovendo o desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores não possam englobar-se na plena noção de *emancipação* tal como na visão de Canário (2008; 2009), elas enquadram-se nas iniciativas de filantropia que existem no seio destas empresas, não deixando de promover condições para que os trabalhadores como pessoas, possam *formar-se* melhorando, de alguma forma, a sua vida e dando à sua vida uma *forma satisfatória* tal como entende Dominicé (2004).

Os resultados da pesquisa e os modelos teóricos sugerem ainda que é importante não ver a participação na formação formal como separada de outras modalidades de formação. A natureza dos ambientes de trabalho e as práticas sociais e culturais, incorporadas na vida diária, são igualmente importantes para garantir o desenvolvimento pessoal. Sendo ricas em práticas de participação dos trabalhadores na vida da empresa (Efacec) e das unidades de produção (Renault), estas empresas favorecem climas de aprendizagem e reforçam o desenvolvimento de conhecimentos e competências. As reuniões diárias (Renault) obrigam à partilha de dificuldades, e contribuem para a resolução de conflitos. O mesmo pode ser dito sobre as práticas sociais e culturais da Allianz, que contribuirão para formar cidadãos livres, críticos e activos, abertos ao mundo e preocupados com o futuro do planeta, com os direitos humanos ou com a justiça social. A participação nas actividades desportivas e dinâmicas culturais contribuirão para o desenvolvimento de sentimentos de grupo e promovem a convivência e a criação de laços de amizade. As práticas das reuniões diárias promoverão a interacção e desenvolverão sentimentos de pertença a um grupo. As actividades de grupo da Efacec, ou as actividades de âmbito social da Allianz, criam a possibilidade de construção de novas referências para os trabalhadores que nelas participam. As suas práticas e as actividades de formação podem incluir temas ou actividades de comunicação, arte, educação interpessoal e familiar, a participação cívica e ambiental, orientações e pistas para a definição de percursos de educação e gestão da carreira. Neste sentido, a construção do “adulto cidadão” desenvolve-se também pela articulação “entre o viver, o trabalhar e o aprender” em que são criadas condições para aprender e em que a educação de base emancipatória constitui um paradigma alternativo (Correia, 2011).

Nestas modalidades e eventos, verifica-se uma dimensão pedagógica na medida em que os conteúdos são relevantes e são do interesse dos trabalhadores, e uma dimensão educativa porque se trata de actividades que contribuem para o desenvolvimento o enriquecimento da personalidade e que moldam o indivíduo, levando-o a questionar-se e a modificar as suas práticas e modos de relação com o mundo. Nestes processos, mais do que teorias, novas maneiras de olhar a realidade são apreendidas, sendo o espaço da empresa potencializado como espaço de formação pela diversidade e pela interacção que são promovidas. As metodologias no trabalho e na formação são participativas e promovem a troca de experiências e de saberes e é esta variedade de experiências de aprendizagem que é estimulante, eleva a percepção de processos e interacções sociais criando um maior interesse em participar activamente da vida social e contribuindo para a produção de mudanças.

Na medida em que este tipo de lógicas assenta num princípio não de acumulação mas de estruturação nos aspectos cognitivos, afectivos e sociais, tendo por referência a aprendizagem de

saberes, de saber-fazer e de saber-ser, este tipo de formação enquadra-se numa lógica de “mudança qualitativa da pessoa” (Fabre, 1994), e num “processo de socialização” (Lesne, 1977) pelo qual uma formação social produz o homem, funciona, e se reproduz enquanto formação social. O autor refere-se ainda à formação “psico-social” que tratando dos conhecimentos para-profissionais, visa mais uma cultura social do que uma cultura individual.

Este tipo de formação enquadra-se, assim, no modo de trabalho pedagógico de tipo “apropriativo centrado na inserção social do indivíduo” (Lesne, 1977) considerado uma mediação pela qual se exercerá o acto de formação como ponto de partida e ponto de chegada da apropriação cognitiva do real (p.43). Trata-se de uma formação que vai de dentro para fora, isto é, exerce-se no interior da organização mas repercute-se no seu exterior, nas actividades do indivíduo num sentido lato, e na sua vida em sociedade.

A perspectiva é a de que mais do que ensinar um conjunto de informações, trata-se de que as pessoas conheçam melhor o mundo, os outros e a si mesmos pelo que tem em conta os interesses dos trabalhadores e tem objectivos alargados de desenvolvimento pessoal e social que não se confinam aos objectivos imediatamente ligados às tarefas e ao lucro. Nestas empresas, para além da organização, existem sinais que revelam que é considerado o trabalhador, a pessoa e o seu auto-desenvolvimento a partir de uma reflexão consciente sobre os valores estéticos, morais e cívicos.



## CONCLUSÕES E PISTAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Acreditando que a educação e a formação são poderosos agentes de mudança enquanto factores determinantes do desenvolvimento económico e social; acreditando que é na educação que reside a esperança da formação de mentes democráticas, através da valorização do indivíduo e de um profundo respeito pelas diferenças, promovendo uma sociedade mais justa, este estudo contribui para o conhecimento da actual situação e das perspectivas futuras das políticas e práticas de formação nas grandes empresas a operar em Portugal. Sendo os empregadores um dos principais investidores na educação de adultos em muitos países (Unesco, 2010), procuramos apresentar o panorama do estado da formação dos trabalhadores, ainda que parcial, e a forma como as empresas estão a responder aos desafios colocados pelas novas realidades da economia internacional, particularmente no âmbito de um mundo globalizado.

Uma das questões que procurámos problematizar foi a relação entre educação, formação e desenvolvimento económico e produtivo. No quadro hegemónico de políticas neoliberais do mundo global em que vivemos, observámos que a tendência de a educação se subordinar aos interesses do mercado, conduzindo a modalidades de formação de curto prazo, superficiais e meramente orientadas para a tarefa. Também o facto de a educação e a formação serem hoje função das mais variadas esferas da sociedade, atribui às empresas a função de educar e de formar. Da reflexão produzida e não obstante os dinheiros públicos e provenientes do Fundo Social Europeu, nas últimas décadas, Portugal continua a registar elevados défices de qualificação da população. Parte do esforço em formação não conduziu a uma progressão escolar e profissional dos indivíduos, e a formação contínua tem contribuído mais para uma apropriação individual do que para mudanças colectivas que tenham resultados ao nível da produtividade ou da competitividade das empresas.

Outra das questões para a pesquisa era, partindo da intervenção das grandes empresas na formação dos seus trabalhadores, analisar as lógicas subjacentes às políticas e práticas de formação e de que modo a formação dos trabalhadores está alinhada com o planeamento estratégico da empresa. Quanto a estas perguntas, este estudo contém um desfecho com deduções optimistas mas, igualmente, moderadas. Evidencia que a formação é encarada no quadro de uma nova problemática em que mais do que um meio de desenvolvimento, entre outros, é um dos elementos constitutivos e uma finalidade central no desenvolvimento dos trabalhadores. Contudo, as empresas são as primeiras interessadas no desenvolvimento de uma formação contínua que dê resposta, em primeiro lugar, a exigências de ordem económica e do seu próprio interesse e procuram dotar os trabalhadores de competências necessárias e de

motivação, para manterem os seus níveis elevados de serviço. Não obstante este facto, perante a necessidade de trabalhadores polivalentes, flexíveis e adaptáveis, com competências várias, formando-se continuamente, com atitude para aprenderem e capazes de se organizarem e de trabalharem com pessoas muito diferentes, estas empresas respondem com a promoção de práticas e situações de formação diferenciadas, indiciando preocupações ao nível de desenvolvimento profissional e, também pessoal, dos seus trabalhadores. Ainda que os resultados da pesquisa sugiram que essa perspectiva e as práticas inovadoras de formação são residuais nas empresas, contudo, elas existem e há que dar-lhes visibilidade. Não na perspectiva de se constituírem como boas práticas a serem seguidas por outros, mas antes, como prova de que há outras possibilidades e outras formas de olhar a formação, para além dos modelos tradicionais que a concebem como um conjunto de cursos ou de acções de formação. Ainda que a formação tenda a ter um carácter adaptativo, visando a resolução de problemas relacionados com o trabalho, são de salientar as preocupações com um maior envolvimento e participação dos trabalhadores nas dinâmicas de trabalho e da organização, dotando-os da capacidade de espírito crítico, para saberem interpretar e agir com autonomia, e com uma outra atitude perante a vida, perante o trabalho e a sociedade. Ainda que as práticas de diagnósticos para a formação, ou as formas de avaliação da formação fiquem muito aquém dos modelos teóricos sugeridos na literatura, provavelmente pela inexistência de um corpo técnico de especialistas em educação e formação nestas empresas, são de evidenciar os esforços imprimidos na formação e desenvolvimento dos trabalhadores. É, particularmente, de salientar que estes esforços não só não se restringem à acção dos departamentos de recursos humanos e de formação e à visão dos gestores de recursos humanos que têm a perspectiva do *capital humano*, como a formação não se esgota nas situações formais e na realização de cursos de carácter técnico, visando o trabalho e as tarefas.

Considerando as grandes empresas como um todo e da análise das entrevistas exploratórias realizadas aos vinte e seis directores de recursos humanos de empresas nacionais públicas e privadas e multinacionais, ressalta que as medidas de formação para os trabalhadores destas empresas são tão importantes como são ainda escassas. A análise evidencia que as respostas de formação com um carácter educativo são algumas mas não estão sistematizadas e não se conhecem as motivações das empresas para o fazerem. Embora se tenha detectado a emergência ou a valorização de algumas modalidades de formação não-formal e informal, este estudo revelou que subsistem impedimentos para a realização de uma formação aberta e de considerar a empresa como um conjunto de recursos formativos. Além de profundas diferenças

ideológicas, a resposta pode ser dada pela falta de conhecimento de outras formas de formação, por recursos insuficientes, ou pela burocracia vigente em algumas empresas.

Outra das questões para este estudo era analisar se a formação nas multinacionais se reveste de aspectos diferenciadores, tanto ao nível da articulação da formação com o trabalho, como ao nível dos objectivos visados pela formação, se vão além dos aspectos utilitaristas, promovendo o desenvolvimento dos trabalhadores num sentido mais amplo. Do estudo multicasos nas empresas multinacionais, destacam-se alguns resultados que permitem afirmar que a formação assume variadas modalidades que embora possam não ser concebidas com intuítos educativos ou formativos, pelos conteúdos, processos e resultados, pode concluir-se do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores. Importa recordar que as empresas se inserem no sistema económico mercantil e têm objectivos de maximização do lucro. Embora desenvolvam a formação dos trabalhadores no seu interior, e a responsabilidade social para o exterior, o que corresponde a uma evolução positiva, estas não deixam de ser orientadas pelo objectivo de maximização do lucro. Não pode, pois, esperar-se que as questões do desenvolvimento pessoal ou social dos trabalhadores vão além de um envolvimento periférico ou residual. Mais do que quantificar as práticas e actividades de formação que promovem o desenvolvimento social e pessoal dos trabalhadores, importa sinalizá-las dando-lhes visibilidade já que pelas suas características, conteúdos e participantes, promovem essa dimensão que vai muito para além de objectivos utilitários e de curto prazo. A pesquisa empírica confirmou que, tendencialmente, as multinacionais são as empresas que não só mais investem em formação atribuindo-lhe uma importância estratégica, como são aquelas onde é maior a diversidade de práticas, contextos e actores. Para além da auto-sustentabilidade da formação, o investimento refere-se não apenas a custos mas também a práticas diversificadas e na valorização da formação como um meio. Refere-se, igualmente, aos destinatários da formação: a distribuição no acesso à formação é mais alargada do que nos outros tipos de empresas e os participantes tendem a ser considerados como sujeitos activos, dotados de conhecimentos e experiências que são valorizadas.

No estudo exploratório, as empresas nacionais públicas e privadas, nestas dependendo do sector de actividade, tendem a ter modelos de organização do trabalho de tipo *neo-fordista* ou *taylorista*, baseando-se a formação numa lógica tradicional, de cariz utilitarista, em que a formação é vista nos seus aspectos operacionais e não estratégicos. As empresas multinacionais, globalizadas e com modos de gestão inovadores, apresentam lógicas de concepção, de gestão e de organização da formação alinhadas com a estratégia da empresa, baseadas numa articulação com o trabalho e com a resolução de problemas. É ainda nestas empresas que se encontram

evidências de uma preocupação com o bem-estar dos trabalhadores, com o seu desenvolvimento pessoal e social, no sentido de os tornar cidadãos participes, interessados e dotados de responsabilidade, e trabalhadores com autonomia e espírito crítico, o que vai muito para além da formação tecnicista e orientada por conteúdos e para a tarefa. Encontram-se modalidades e conteúdos relacionados com o bem-estar comunitário e actividades que promovem uma consciencialização de factores que podem abranger temas profissionais, de desenvolvimento pessoal, bem como os interesses pessoais. Para estudar a formação nas empresas há, pois, que analisar situações formais, não formais e informais, pelo que se impõe investigar para além do que é dado a conhecer nos departamentos de RH e de Formação. Há que evidenciar as situações não formais e informais que se revestem de elevada formatividade e que, em muitos casos, não têm a visibilidade que é dada aos cursos e acções de formação realizados pela área de Recursos Humanos e da Formação. É nestas práticas, tal como a própria organização do trabalho, muitas vezes construídas sem intenção de formação, que se encontram actividades, situações ou eventos, que nos conteúdos e nos processos, contêm um potencial educativo, contribuindo para o desenvolvimento do trabalhador enquanto ser humano e enquanto cidadão.

Um dos principais contributos desta investigação é, de facto, propor um novo olhar sobre a formação e estabelecer rupturas com um conjunto de ideias cristalizadas e que tendem a prevalecer. Desde logo, em relação ao investimento das empresas em formação, em que o quadro dominante remete para cifras e números, sem que se analisem as reais apostas das empresas nos planos de desenvolvimento dos seus trabalhadores. Prevalece uma tendência para julgar a formação em função de métricas como o número de horas e de participantes, ou pelo volume de horas realizado, ao mesmo tempo que muitas das situações de formação não são consideradas como tal pela própria área de Recursos Humanos e porque a muitas das situações levadas a cabo no seio das áreas e das dinâmicas de trabalho, não é dada a visibilidade e a importância devidas. Não é analisada a distribuição dos participantes, no sentido de ponderar eventuais assimetrias no acesso à formação, assim como não são consideradas as modalidades, ou sequer as temáticas que aborda a formação. Não é pelo facto de realizar “muita formação” que uma empresa denota atenção com o desenvolvimento da totalidade dos seus trabalhadores. Não é, igualmente, pelo facto de realizar “muitos cursos” que a empresa vai obter mudanças ao nível do trabalho. As modalidades de formação devem visar uma articulação plena entre o trabalho e a formação, devendo investir-se, acima de tudo, nas práticas de organização do trabalho que são formativas. Por outro lado, a empresa pode realizar “muita formação” e a mesma visar apenas conteúdos tecnicistas que mais não contribuem do que para uma melhoria imediata do desempenho do trabalhador em relação a determinada tarefa de âmbito instrumental, pouco



aportando no desenvolvimento do trabalhador enquanto profissional no seu sentido amplo, e enquanto pessoa, preparando-o para outras dimensões da vida e do trabalho actual ou futuro. Através das evidências empíricas das empresas multinacionais, este estudo vem ainda contrariar a ideia dominante na literatura de que, em termos de equidade no acesso à formação, as empresas investem nos níveis hierárquicos superiores. Considerando as três empresas estudos de caso, observou-se que os grupos profissionais mais numerosos são também os que mais participam em formação, ainda que na análise das assimetrias e equidade devam considerar-se para além dos participantes, outros indicadores como o número de horas ou a “taxa de cobertura” de formação entre os vários grupos funcionais.

Para além das ideias que tendem a prevalecer e que este estudo contribui para a sua discussão, existem conceitos enraizados como o de “dar formação” cuja concepção é subsidiária de um modelo escolar de formação em que o formador, detentor de todo o poder e conhecimento, o distribui pelos participantes. Esta ideia apoia-se na concepção dos departamentos de formação enquanto serviço da empresa e numa lógica de fornecedor-cliente, mais do que trabalhar ao lado das equipas, baseando-se a intervenção dos técnicos de formação e formadores numa lógica de desenvolvimento dos processos de trabalho e dos trabalhadores, desocultando as suas competências e conhecimentos e dando-lhes inteligibilidade. Desafiam-se os profissionais de recursos humanos e da formação a terem, pois, um outro olhar sobre a formação, concebendo modelos inovadores que transcendam, como já referimos, as estratégias instrumentais e utilitaristas de curto prazo. Que sejam valorizados os conteúdos e as práticas de organização do trabalho de modo a que sejam formativos, também através da constituição de grupos de trabalho e da polivalência e que a formação seja baseada no trabalho, promovendo uma maior flexibilidade funcional; que seja, igualmente, baseada nos princípios da educação para os valores e na promoção de mentalidades críticas, com gosto pela inovação e iniciativa, desenvolvendo capacidades comunicacionais e de grupos de resolução de problemas, em que através da valorização da experiência dos trabalhadores, se aproveita e se partilha o conhecimento que existe na organização. Nas práticas a que aludimos, consciente ou inconscientemente, os trabalhadores formam ideias, opiniões, atitudes e acções em conjunto, que importa valorizar. Neste contexto, a formação transforma-se numa importante estratégia, ao reforçar a capacidade dos trabalhadores para interpretar informações, tomar decisões e resolver problemas.

Concluída a tese, é importante reflectir sobre as aprendizagens que resultaram para nós. Este trabalho foi movido por uma enorme motivação pessoal, tendo em vista o desenvolvimento individual, a superação pessoal e o desejo de auto-realização. Foi com muita determinação que participámos no projecto que agora termina. Para além da satisfação pelo trabalho realizado,

existe o gosto de se haver concluído um processo e de termos conseguido a força suficiente para nos impormos perante as circunstâncias, por vezes, difíceis. As experiências que possuímos nesta área da formação nas empresas transmite-nos a ideia de que está tudo por fazer, ao mesmo tempo que a ideia vigente é a de que tudo ou quase tudo está feito. Na nossa condição de profissionais da área da Formação, interessam-nos as perspectivas da formação e desenvolvimento dos trabalhadores, tendo como referência um outro sistema de valores que dê mais importância à perspectiva do desenvolvimento dos trabalhadores como pessoas e como cidadãos. O *desenvolvimento* deveria ser a promessa de uma formação que não se limita à formação tecnicista e não se restringe às situações de formação em sala que existem como um fim em si mesmo.

Esta tese foi construída a partir da investigação realizada mas também, necessariamente, a partir da reflexão sobre as práticas da investigadora enquanto técnica de formação no sector empresarial. Não fora o exercício da profissão ao longo dos anos, bem como a reflexão de anos sobre a *praxis*, muitos dos aspectos identificados não teriam sido observados ou analisados, porque nem todos estão aos olhos do investigador. E nem todos integrariam o universo a investigar se não fizessem parte da sua experiência por tenderem a ser considerados desprovidos de sentido. Tal foi evidente quando se procuraram identificar práticas nem sempre consideradas de *formação* pelas empresas que constituíram os estudos de caso. A reflexão na acção e sobre a acção produziu-se, igualmente, a partir de todo esse referencial de experiências e de significados que terão enriquecido a pesquisa e a análise. O conhecimento da realidade e o facto de, neste caso, o investigador pesquisar sobre o âmbito da sua prática, pode assim ser uma mais-valia mas pode, também, desvirtuar a capacidade de distanciamento necessária para uma análise imparcial.

Todos os temas que nos propusemos abordar foram abordados. Tratou-se de um processo dialéctico em que a contraposição e contradição de ideias nos conduziram a novas formas de pensar. Procurou-se reflectir acerca da realidade observada, mostrando as oposições e choques entre situações diversas ou opostas. Mais do que estabelecer relações de causa e efeito entre os factos observados, procurámos elementos conflituantes para chegar à reflexão sobre a nova situação decorrente desse conflito.

Num campo marcado pela heterogeneidade de práticas e de valores, apontamos para a continuidade deste estudo, as seguintes pistas de investigação:

- Numa abordagem macro, seria interessante estudar a diferenciação sectorial, e a relação entre o sector de actividade, o nível de complexidade técnica e nível habilitacional dos trabalhadores, com a oferta de formação das entidades empregadoras. Será que as empresas que pertencem a um segmento de actividade ligado à inovação e às

tecnologias e que têm trabalhadores mais qualificados têm práticas de formação e estratégias mais inovadoras, plurais e diversificadas? Será que o comércio e a distribuição, por integrarem um sector com menor inovação tecnológica, com vendedores e operadores, com baixo nível de escolaridade, ou a indústria com trabalhadores menos qualificados, investem, por esse facto, menos em formação, no sentido quantitativo e qualitativo? Será que no caso da hotelaria, por exemplo, para além da dimensão da empresa, também a categoria dos estabelecimentos influencia a estruturação e a aposta em formação? De acordo com Bamberger e Meshoulam (2000), quando o trabalho está sob forte controlo externo que limita a autonomia por aqueles que o realizam, normalmente, a experiência exigida é baixa. Quando, ao contrário, as pessoas têm uma considerável autonomia no exercício das suas funções, o trabalho que realizam exige mais conhecimentos, logo, as empresas investem mais em formação.

- Na abordagem sobre as situações que promovem o desenvolvimento pessoal e social, o que remete para actividades que nem sempre são consideradas *formação*, seria interessante verificar em que medida essas práticas e actividades promovem o desenvolvimento social e pessoal dos trabalhadores. Neste estudo apenas as identificámos e sinalizámos e concluímos que algumas, pelas suas características, conteúdos e participantes, podem promover essa dimensão de desenvolvimento integral do indivíduo. Em que medida estas situações que aqui defendemos que promovem o enriquecimento pessoal dos trabalhadores como pessoas e como cidadãos, se concretizam e manifestam na vivência diária dos indivíduos, não apenas enquanto trabalhadores mas enquanto cidadãos? Em que situações da vida do indivíduo, e em que dimensões, esse desenvolvimento ocorre e se faz sentir? O que é e não é formativo? A partir de que momento se considera que houve formação? É quando houve mudanças nas pessoas ou nas práticas de trabalho? Onde começam e acabam as fronteiras entre o que é formação e o que é trabalho. Como definir que as práticas de trabalho são formativas? A partir de quando? O trabalho é sempre formativo? Quais são as fronteiras?
- Uma terceira linha de investigação relaciona-se com o caracterizar das subvenções às quais, no âmbito dos quadros comunitários de apoio, as empresas recorrem. Importa analisar o (des) ajustamento de medidas dos programas operacionais, que nem sempre se adequam às condicionantes existentes no seio das empresas, e nem sempre, também, fazem face às necessidades que realmente existem. Importa, por isso, problematizar todas essas questões que existem e condicionam as formas de organização da formação nas empresas. Deste modo, poderá dar-se um contributo para que, posteriormente, se

possam ajustar as medidas e os programas a modelos alternativos e a práticas emergentes de formação.

## ALGUMAS RECOMENDAÇÕES

Procederemos a elaborar algumas recomendações ao nível *macro* das políticas, ao nível *meso* das instituições e *micro*, no que se relaciona com a formação em si. Ao nível *macro* e das políticas de educação e formação, e sendo o maior problema de Portugal a ausência de retaguarda educativa e não o de falta de qualificações profissionais (Lima, 2006), a perspectiva deve ser a de conceber a educação como um todo inspirando e orientando não apenas as reformas educativas mas também a formação, tanto ao nível das políticas, como da elaboração de programas e na definição de novas práticas pedagógicas. É possível pensar a educação tendo em conta o mundo do trabalho da mesma maneira que deve pensar-se o trabalho tendo em vista fins educativos, nomeadamente, através da sua organização e conteúdo e de projectos de base emancipadora. As empresas e os actuais modos de organização do trabalho requerem trabalhadores que possuam conhecimentos e competências que vão além dos saberes técnicos e específicos das suas áreas de actuação nos seus postos de trabalho actuais. A formação deve, pois, contemplar a formação de um profissional activo, autónomo, com sentido crítico, que valorize a ética, que seja responsável e cidadão, como forma de responder às exigências do trabalho no mundo contemporâneo. Se os cidadãos e consumidores estão hoje mais exigentes e informados, também os profissionais que fornecem os produtos e serviços têm de estar preparados para responder a uma cada vez maior imprevisibilidade de situações, que impõe modos de resposta rápida e flexível e em que os trabalhadores têm de ter capacidade de, continuamente, antecipar e tomar decisões.

Por outro lado e apesar de reconhecermos que a educação ocorre ao longo de toda a vida e nas mais variadas situações da vida de um indivíduo, consideramos que as situações de aprendizagem não-formal ou informal não devem substituir as situações de educação e de formação formal. É nos sistemas de educação formal que se formam as bases para a apetência para que cada um possa continuar a aprender. De acordo com os resultados de vários estudos (Unesco, 2010), crianças e jovens que tiveram maior acesso à educação formal têm maior probabilidade de continuar a participar de diferentes contextos de aprendizagem quando se tornam adultos. Ainda que discutível, segundo a mesma fonte, as pessoas com maiores níveis de educação, formação e qualificação tendem a melhorar os seus padrões de vida, na medida em que é mais provável que tenham um emprego bem remunerado e que sejam capazes de se aventurar como profissionais autónomos. Da mesma maneira, os adultos de todas as idades que continuam a sua educação têm maior acesso a informações e conhecimentos que são

importantes para formar opiniões e adoptar acções em relação às principais questões sociais e políticas. Melhoram e enriquecem os conhecimentos e as competências, ao mesmo tempo que elevam o seu desenvolvimento pessoal e são cidadãos activos, partícipes e informados.

Apoiados no quadro teórico e em Pain (1990) e no princípio de qualificar uma situação como sendo educativa com base nos seus efeitos educativos, é possível conceber situações de educação e formação orientadas para os contextos em que as pessoas estão quotidianamente inseridas. Impõe-se no entanto, dar formalidade ao que é informal como modo de valorizar esses contextos. Se as empresas necessitam de formação formal e de um conjunto de cursos cujos conteúdos procuram uma adaptação às tarefas ou profissões de um determinado contexto de trabalho, isso não impede que outras áreas de conhecimento tenham o seu espaço, ou mesmo que se possam confrontar por meio da crítica, da socialização dos conhecimentos, considerando as experiências acumuladas e estimulando a curiosidade e a criatividade trabalhadores.

Ao nível meso e atendendo a que nestas grandes empresas coabitam, naturalmente, trabalhadores com muito diferentes necessidades e apetências, ao mesmo tempo que os seus níveis de escolaridade são igualmente diferenciados, a formação promovida pela empresa deve pautar-se por atender às diferentes necessidades, ajustando oferta e procura internas e articulando a formação técnica de cariz utilitário com a educação de adultos, na perspectiva da educação permanente. À formação impõe-se uma mudança de paradigma, necessária para as empresas e trabalhadores. As oportunidades têm de ser abertas, flexíveis e pessoalmente relevantes para desenvolverem conhecimentos e competências que os trabalhadores precisam e desejam. É preciso elaborar estratégias e programas de formação que considerem tanto os contextos formais como informais, e não-formais. Há que proporcionar contextos de aprendizagem e processos que sejam atraentes e adaptados aos trabalhadores como cidadãos activos, no trabalho, e na vida pessoal. Face às políticas de redução de pessoal, impõe-se a necessidade de pensar em sistemas alternativos de levar a formação às pessoas, contudo, também, trazer as pessoas à formação. Para isso, há que definir estratégias de envolvimento dos vários actores.

Há igualmente que ter em conta que a motivação dos trabalhadores para a formação depende da oferta de conteúdo relevante, pelo que a participação destes na definição e concepção de programas, pode contribuir para a sua auto-estima pessoal e cultural. Por outro lado, quando a formação é percebida como sendo imposta de fora, o interesse pela formação pode diminuir. Relativamente aos conteúdos, parece-nos ainda que há que apostar mais nas temáticas que promovem uma cidadania activa, uma maior participação das pessoas nas questões que a todos dizem respeito e atitudes e comportamentos responsabilizadores em

relação ao trabalho e à sociedade em geral. Quanto aos processos, a formação deverá contemplar meios, actividades e estratégias de envolvimento de todos os intervenientes criando condições para que se sintam partícipes e, basear-se em fundamentos que se alicerçam sobre situações reais nas quais se pretende intervir. Como referem Canário, et al. (2005), trata-se de “encarar a formação como um processo que procura responder a problemas e não *ensinar soluções* ou agir de forma linear e automática [...]” (p. 142). São esses outros processos e conteúdos que emergem no contexto de algumas organizações ou serviços que importa valorizar, como forma não de os copiar ou utilizar mas de os compreender, sempre e quando inseridos no seu contexto.

A emergência de um novo olhar sobre a formação, que aqui se defende, pressupõe a existência de profissionais da formação, por um lado, detentores de uma personalidade que lhes permita compreender que os problemas da mudança das pessoas que se encontram em formação sejam abordados com elas. Daí resulta a necessidade de criar um profissional facilitador da aprendizagem, prático reflexivo, envolvendo nesse processo, não só o seu conhecimento, como as necessidades dos participantes, atingindo metas pessoais, profissionais, institucionais e sociais. Por outro lado, contudo, se o profissional de formação não trabalhar ao lado dos sistemas de gestão e das chefias contribuindo para a redefinição dos processos e da organização do trabalho, dificilmente a transferência da formação para o trabalho e o conseqüente impacto na organização terão lugar. Neste pressuposto, o papel dos técnicos de formação e formadores é cada vez mais o de intermediar entre as chefias, os trabalhadores, o saber e as instituições e espaços de trabalho.

A fragmentação do corpo de profissionais envolvidos nos mecanismos de formação das empresas surge associada a fragilidades na capacidade de pressão por uma melhor formação e aumento do investimento. Este aumento de investimento não significa, necessariamente, a canalização de muito maiores verbas para o orçamento da formação. Significa, por vezes, um maior investimento no tempo dedicado a pensar a função formação e uma diferente articulação e utilização dos recursos internos. A falta de departamentos de formação fortes dificulta a defesa dos interesses tanto da empresa como dos profissionais e dos grupos-alvo. O processo de formação tem que ser voltado tanto para a empresa como para os trabalhadores. Para estes, como já referia Lengrand (1981), deve “equipar-se o indivíduo para que ele se torne, o mais possível, o agente e o instrumento do seu próprio desenvolvimento” (p.5), não só porque tem inúmeras possibilidades de autodidactismo, como porque possui todo um potencial que há que desocultar, fazendo-o emergir e colocando-o ao serviço da empresa, ao mesmo tempo que o trabalhador vê reconhecido o seu mérito e a sua experiência.

O comprometimento das empresas e dos profissionais da formação com a construção de uma formação que se pautar pelos valores da educação, que promova a cidadania e a humanização, assim como a correspondência entre a oferta e a procura e os requisitos de competências exigidos no trabalho, tende a ser mais uma utopia do que uma realidade factual. Impõe-se, contudo, alertar para a construção de uma nova formação, o que só é possível se os profissionais de recursos humanos das empresas contribuírem para a assunção de novos papéis e atitudes. Em primeiro lugar, é necessário que as empresas assumam a necessidade de dar à formação o papel que merece, através do enriquecimento dos departamentos de formação mas, sobretudo, através de uma maior visibilidade, apoio e suporte. É necessário, pois, transformar as relações sociais que ocorrem no campo da formação nas empresas. Conforme referia Lengrand já em 1970 (1981, p. 14), não é apenas o volume da educação que tem de se transformar, é também a sua função e quase a sua natureza. Muito mais do que uma formação baseada na transmissão de conteúdos, há que passar a uma formação que valorize a pessoa e os seus conhecimentos mas que igualmente lhe dê ferramentas na perspectiva do *aprender a aprender*, porém, os métodos de formação são ainda muito baseados em modalidades escolarizadas.

A melhoria da formação em contexto de trabalho com vista às mudanças colectivas e dos processos de trabalho, requer um tipo de flexibilidade e a capacidade de trabalhar com as equipas, chefias e profissionais, no desenvolvimento e coordenação das práticas. Os trabalhadores e todos os envolvidos no sistema têm que ser mobilizados e responsabilizados para se obterem os melhores resultados possíveis. Propõe-se um desafio que consiste em desenvolver novas formas de organização do trabalho mais flexíveis, que proporcionem mais autonomia e mais oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Por outro lado, do ponto de vista da organização e da estrutura de formação, há que procurar ir além do conceito de “departamento de formação”, uma vez que este tende a ser centralizado e a trabalhar na base de sistema fornecedor de formação, propondo-se um outro olhar que também aqui conflua na emergência de uma mudança de paradigma no sentido do encaminhamento de soluções diferenciadas de aprendizagem, com programas de formação permanentes e orientados com visão de futuro, antecipando e gerando necessidades de melhoria, privilegiando os objectivos organizacionais, e valorizando as capacidades, competências, e conhecimentos tácitos. Nem sempre se verifica um aproveitamento apropriado de todo o valor que existe na empresa e que importa valorizar, reconhecer, documentar. Será uma forma de tornar os conhecimentos tácitos e as experiências informais mais explícitas e úteis para a vida quotidiana e do trabalho dos trabalhadores.



Na abordagem do diagnóstico, desenvolvimento, execução e avaliação da formação, sustentamos o modelo sugerido por Goldstein (1993), que inclui quatro componentes: o projecto de formação é iterativo e, portanto, o *feedback* é utilizado para actualizar e modificar o plano de forma contínua; as componentes de formação são constituídas por interacções complexas entre os formandos, as ferramentas e as estratégias de formação; é necessário existir um quadro de referência para o planeamento da formação que é desenvolvida; o reconhecimento de que os sistemas de formação são apenas um pequeno componente de todo o sistema organizacional e, como tal, os componentes da organização, tarefa e pessoa devem ser considerados no projecto de formação da empresa. Neste sentido, toda a formação deve começar com um diagnóstico que em primeiro lugar deve existir em permanência e não se restringir a um momento único e, em segundo lugar, a análise prévia à formação supõe identificar as necessidades ao nível da organização, das tarefas e das pessoas. Nesta fase, é fundamental desenvolver metas de formação e desenvolver um plano para a concepção, implementação e avaliação da formação. Numa segunda fase, de desenho da formação, impõe-se incluir o desenvolvimento de objectivos de aprendizagem e medidas de desempenho, incluindo planos de progressão da formação. Já no desenvolvimento do plano de formação é importante a identificação de eventuais falhas que devem ser corrigidas antes de o plano de formação ser implementado. Depois da implementação ou execução da formação, o plano de formação deveria (deve) ser avaliado. A fase de avaliação deve comportar uma abordagem de mais do que um nível de avaliação para determinar a transferência e o impacto da formação na organização. A fase de transferência da formação assegura que as competências adquiridas são transferidas ou aplicadas para o ambiente de trabalho e nas tarefas reais.

Quanto à participação e equidade na Formação, verifica-se, como vimos pelos estudos publicados, uma tendência em muitas empresas, para que aqueles que têm menores níveis de educação continuem a receber menos formação. Trata-se de uma questão que algumas empresas estão a combater, melhorando a participação dos grupos desfavorecidos. Se as políticas de formação de algumas empresas tendem a ter em conta a necessidade de provisão de competências, em outras, como nas multinacionais observadas, têm em conta a motivação e a mudança de atitudes, tal como defendia a Unesco (2010), com o objectivo de garantir um apoio para a transformação pessoal e social permitindo às pessoas ter algum grau de autonomia pessoal e participar nos processos de tomada de decisão.

Ao nível micro e do ponto de vista pedagógico, as estratégias que conduzem ao aprender a resolver problemas concretos recorrendo a situações reais, é particularmente útil quando o que se pretende é a transferência de conhecimentos para melhorar os desempenhos ao nível do

trabalho. Os formadores devem ter a capacidade de fomentar a reflexão crítica e o *aprender a aprender*, mobilizando os trabalhadores para que participem activamente nos processos de formação e não se remetam à condição de meros alvos passivos. Embora trabalhem com grupos de profissionais, como recordava Tardif (2000, p.13-14), devem ter a capacidade de atingir cada indivíduo, pois são os indivíduos que aprendem e, nesse sentido, o formador tem de ter uma capacidade para conhecer e compreender os participantes e as suas particularidades individuais e situacionais. A educação e formação de adultos deve, pois, garantir que as pedagogias partam do que as pessoas já sabem, envolvendo-as plenamente, como já referido, na concepção e em todas as fases dos processos de formação. Para tal, impõe-se que os formadores entendam os contextos em que os trabalhadores vivem e trabalham devendo transmitir-lhes expectativas positivas face ao potencial dos participantes. Só envolvendo os participantes em formação é que podem esperar-se resultados ao nível das suas práticas e comportamentos.

Se no mundo contemporâneo as fronteiras entre as várias actividades nos processos de trabalho estão dissipadas, requerem-se, pois, trabalhadores com capacidade crítica, com polivalência, que interajam e que intervenham. Neste sentido, se por um lado, a formação deve ter como intuito a *educação* contínua do trabalhador na perspectiva do seu desenvolvimento amplo que vai para além da preparação para as tarefas que desempenha muitas vezes de cariz técnico e funcionalista, deve, por outro lado, basear-se nas práticas profissionais. Impõe-se um maior interesse e atenção sobre as práticas de trabalho valorizando os processos de aprendizagem e experiências que ocorrem nas situações de trabalho. Para tal, há que tornar o conhecimento existente explícito e identificar formas para que esse conhecimento possa ser melhor aprendido, desenvolvido e partilhado, ao mesmo tempo que se valoriza a experiência e os conhecimentos dos trabalhadores e que estes se tornam partícipes no desenvolvimento dos processos formativos e nas dinâmicas de trabalho.

## BIBLIOGRAFIA

---

- AGRAWAL, N. M. (1994). Innovations in transfer of learnings from classroom to work situations: experiences from a staff college. Bangalore: Indian Institute of Management (texto policopiado)
- AGRAWAL, N. M. (1996). Optimising Training Effectiveness: from classroom to work place. *Management Review*, Jul- Dez 1996
- ALMEIDA, António José (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 2, pp. 51-58, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, consultado em 14 de Julho 2009
- ALMEIDA, António José; ALVES, Natália; BERNARDES, Alda; NEVES, Alda (2008). Estruturas e práticas de formação profissional das médias e grandes empresas em Portugal. VI Congresso Português de Sociologia. 25 a 28/6/2008, FCSH/UNL (Texto policopiado)
- ALVES, Clara Ferreira (2008, Setembro 20). A justiça portuguesa não é apenas cega, é surda, muda, coxa e marreca. *Expresso*, p.20
- ALVES, Natália (2006). *Socialização escolar e profissional dos jovens: projectos, estratégias e representações*. Cadernos Sísifo I. Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação
- ALVES, Natália (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 2, pp. 59-68. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, consultado em 7 Julho 2009
- ARGYRIS, Chris, SCHÖN, Donald (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley Publ.
- ARMSTRONG, Michael; BARON, Angela (1998). *Performance Management. The new realities*. Londres: Institute of Personnel and Development
- ASPLUND, Rita (2005). The Provision and Effects of Company Training: A Brief Review of the Literature. *Nordic Journal of Political Economy*, 31, pp. 47-73
- ASHTON (2002). The dynamics of workplace learning: the role of work organizations. In Evans, Karen; Hodkinson, Phil; Unwin, Lorna (2002). *Working to learn. Transforming learning in the workplace*. Reino Unido: Kogan Page Limited, pp.149-162
- BAMBERGER, P. e MESHOULAM, L. (2000). *Human Resource Strategy: Formulation, Implementation, and Impact*. Thousand Oaks: Sage
- BANCO MUNDIAL (2010). Educación. Disponível em [www.worldbank.org/wbsite/external/bancomundial/newsspanish](http://www.worldbank.org/wbsite/external/bancomundial/newsspanish), consultado em 19 Setembro 2010
- BARBASH, J. (1955). *Universities and unions in workers' education*. New York: Harper & Brothers.

- BARBIER, Jean-Marie (1990). *A Avaliação em formação*. Porto: Ed. Afrontamento
- BARBIER, Jean-Marie (2009a). Les dispositifs de formation: diversités et cohérences – outils d’approche. In Barbier, J. M., Bourgeois, E., Chapelle, G., Ruano-Borbalan, J-C (2009). *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF, pp. 223-249
- BARBIER, Jean-Marie (2009b). Ingénierie et formation: détermination d’objectifs, élaboration de projets, évaluation d’action, évaluation de transfert. In Barbier, J. M., Bourgeois, E., Chapelle, G., Ruano-Borbalan, J-C (2009). *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF, pp. 456-492
- BARBIER, Jean-Marie (2009c). Le champ de la formation des adultes. In Barbier, J. M., Bourgeois, E., Chapelle, G., Ruano-Borbalan, J-C (2009). *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF, pp. 1-28
- BARBIER, Jean M., BERTON, F., BORU, J.J. (Coord.) (1996). *Situations de travail et Formation*. Paris: L' Harmattan
- BARBIER, Jean M.; LESNE, Marcel (1977). *L'Analyse des besoins en formation*. Champigny-sur-Marne: Éd. R. Jauze
- BARDIN, Laurence (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BARROSO, João (1997). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora
- BARROSO, João (2006). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In BARROSO, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas em Educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa
- BARTH, Britt-Mari (1996). *O saber em construção*. Lisboa: Instituto Piaget
- BASSEY, M. (1981). Pedagogic research: on the relative merits of search for generalization and study of single events. *Oxford Review of Education*, 7(1), pp.79-93
- BECKER, Garry (1975). *Human Capital*. Nova Iorque: Columbia University
- BEL, Maïten, MÉHAUT, Philippe, e DUBAR, Claude (1988). Les innovations en matière de formation. *Actualité de la Formation Permanente* (1988), pp. 74-79
- BÉLANGER, P., Larivière, M. e Voyer, B. (2004). Les pratiques et l’organisation de la formation en entreprise au Québec. Étude exploratoire. Montréal: Cirdep/Uqam (Texto policopiado)
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- BERNARDES, Alda (2003). *Formação e Organização do Trabalho: ensaio de Investigação-Acção numa empresa do sector do Comércio e da Distribuição*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: ISCTE
- BERNARDES, Alda (2005). Training and work organisation: an action-research study in a sales and distribution company. *European Journal Vocational Training* (Cedefop), 34, pp. 69-83

- BERNARDES, Alda (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas - Situação actual e perspectivas futuras. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 6, pp. 57-70
- BIESTA, Gert (2007). Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory* 57(1), pp.1-22.
- BIESTA, Gert (2010). A new logic of emancipation: the methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60 (1), pp.39-59
- BILLETT, Stephen (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 29 (4), pp. 401-413
- BOLTANSKY, Luc e CHIAPELLO, Ève (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard
- BOYER, Robert (2000). La formation professionnelle au cours de la vie. Analyse macroéconomique et comparaisons internationales. In GAURON, André. *Formation Tout Au Long de la Vie*. Rapport. Paris : La Documentation française
- BOUD, David e MIDDLETON, Heather (2003). Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15 (5), pp. 194-202
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. (2000, Agosto). A nova bíblia do tio Sam. *Le Monde Diplomatique*, edição brasileira, p.4
- BOURGEOIS, Etienne (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique, *Mesure et évaluation en éducation*, 14 (1), pp. 17-60
- BREZINKA, Wolfgang (2007). *Educación y Pedagogía en el cambio cultural*. Barcelona: PPU, S. A.
- BRINKERHOFF, Robert; GILL, Stephen J. (1994). *The learning Alliance: systems thinking in Human Resource Development*. San Francisco: Jossey Bass Pub.
- BRISTOW, S.; SCARTH, R. (1980). *Personnel in change*. London: CIPD
- BUCKLEY, Robert; CAPLE, Jim (1991). *La Formación. Teoría y Práctica*. Madrid: Diaz de Santos
- CAETANO, António (Coord.) (2000). Mudança Organizacional e Gestão de Recursos Humanos. *Estudos e Análises*, 20, Lisboa: OEFP.
- CAETANO, António (Coord.) (2009). *Avaliação da Formação. Estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte
- CAMPS, Jordi, L. (2005). *Planificar la formación com calidad*. Madrid: Cisspraxis, S.A.
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa
- CANÁRIO, Rui (Org.) (2003a). Formação e mudança no campo da saúde. In Canário, R. (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 117-146

- CANÁRIO, Rui (Org.) (2003b). A Aprendizagem ao longo da vida. In Canário, R. (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 189-207
- CANÁRIO, Rui (2006a). Multiplicar as oportunidades educativas. *Formar*, 54, Jan/Mar 2006, Lisboa: IEF, pp. 28-34
- CANÁRIO, Rui (2006b). A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 27-36. Consultado em 14 Julho, 2007 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- CANÁRIO, Rui (2006c). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não-formal. In Lima, Licínio; Pacheco, J. A.; Esteves, Manuela; Canário, Rui. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de C. Educação, pp. 159-202
- CANÁRIO, Rui (2007). Editorial. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, pp. 1-2. Consultado em 2 Fevereiro, 2008 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- CANÁRIO, Rui (2008). Movimentos sociais e educação popular. Lutas nas empresas, em Portugal, após o 25 de Abril. *Perspectiva*, 26, 1, pp. 19-39
- CANÁRIO, Rui (2009). Associativismo e Educação Popular. In Canário e Rummert (Org.). *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*, Lisboa: Educa, pp. 133-154
- CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro; AIRES, R. (2002). Formação profissional Contínua na Administração Local: para uma orientação estratégica. Lisboa: FPCE (texto policopiado).
- CANÁRIO, Rui, CABRITO, Belmiro, CAVACO, Carmen (2005). Administração local e formação de formadores. In Canário, Rui; Cabrito, Belmiro (Org.) (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa
- CARDIM, José Casqueiro (2005). *Formação profissional: problemas e políticas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- CARRÉ, Philippe (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation Française
- CARRILHO, J. Maria (2010). *E agora? por uma nova República*. Lisboa: Sextante Editora
- CASCÃO, Ferreira (2004). *Entre a Gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento: um estudo exploratório de inovações na gestão das pessoas*. Lisboa: Editora RH
- CASTELLS, Manuel (2001). *La era de la información (vol. 1). La Sociedad red*. Madrid: Alianza editorial
- CASTELLS, Manuel (2007). *A era da Informação (Vol 2). O Poder da Identidade*. Lisboa: Gulbenkian
- CASTILHO, Santana (2010, Setembro 15). Um outro olhar sobre os olhares da OCDE. *Público*

- CAVACO, Carmen (2008). *Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (Formação de Adultos), não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- CEDEFOP - Centro Europeu de Formação profissional (2003). *Aprender para o emprego. Segundo relatório sobre a política de ensino e formação profissional na Europa* (sinopse). Luxemburgo: Serviço das publicações oficiais
- CEOE - Confederación Española de Organizaciones Empresariales (2003). *Evaluación de la formación en las empresas españolas y su relación con el empleo*. Madrid: CEOE
- CHARLOT, Bernard (1976). *Négociation des besoins : Nécessité ou impasse ?*, *Éducation Permanente*, 34, 1976, pp. 19-33
- CHARLOT, Bernard (2002). *Une éducation démocratique pour un monde solidaire: une éducation solidaire pour un monde démocratique*. Comunicação apresentada no Forum Social Mundial, Porto Alegre
- CHARLOT, Bernard (2005). *Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização*. Porto Alegre: Artmed Editora
- CHARLOT, Bernard (2006). *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (31), pp.7-18
- CHARLOT, Bernard (2007). *Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate*. *Sísifo*, 4, pp. 129-136.
- CIPD-Chartered Institute of Personnel Development (2005a). *Training and Development. Annual survey report*. Londres: CIPD. Disponível em [www.cipd.co.uk/surveys](http://www.cipd.co.uk/surveys)) acesso em 24 Março 2006
- CIME-Comissão Interministerial para o Emprego (2001). *Terminologia de Formação Profissional*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho
- COLARDYN, Danielle; BJORNAVOLD, Jens (2004). *Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States*. *European Journal of Education*, 39 (1), pp. 69-89
- Comissão Europeia (2002). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias (texto policopiado)
- Comissão Europeia (2010). *Eficiência e equidade nos sistemas europeus de educação e formação*. Disponível em [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11095\\_pt.html](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11095_pt.html), consultado em 12 Setembro 2010

- Comissão Europeia (2010). *Education and training: general Framework*. Disponível em [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework), consultado em 13 Setembro 2010
- Comissão Mundial sobre a Dimensão Social Da Globalização (2005). *Por uma Globalização Justa. Criar Oportunidades para todos*. Oeiras: Celta
- Conselho Europeu (2009), Conclusões do Conselho, de 12 de Maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020). Jornal Oficial nº C 119 de 28/05/2009
- CORREIA, J. Alberto (2011). *Os grandes desafios da Educação e Formação de Adultos em Portugal*. Conferência de encerramento das III Jornadas de Educação e Formação de Adultos. Coimbra, FPCE (comunicação oral)
- CRUZ, Jorge Manuel Soares Valadas Preto (1998). *Formação profissional em Portugal: do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa : Sílabo
- CUNNINGHAM, Phyllis (1993). Let's get real: A critical look at the practice of adult education. *Journal of Adult Education*, 22 (1), pp. 3-15
- DAWE, Susan (2003). The changing training practices in large Australian firms. National Centre for Vocational Education Research Ltd. (NCVER). Disponível em [www.avetra.org.au/abstracts\\_and\\_papers\\_2003/Dawe](http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2003/Dawe), acedido em 2 Maio 2007
- DELOBBE, Nathalie (2009). Modèles de gestion des compétences et orientations de la formation en entreprise. In Barbier, J. M., Bourgeois, E., Chapelle, G., Ruano-Borbalan, J-C (2009). *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF, pp. 251-286
- DELORS, Jacques; MUFTI, In'am Al; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael ; QUERO, Marisela Padrón ; SAVANE, Marie-Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; WON SUHR, Myong; NANZHAO, Zhou (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília. DF: MEC: Unesco
- DGERT - Dir. Geral do Emprego e Relações do trabalho (2005). Guia de Apoio ao Utilizador. Versão 1.07. Lisboa: MTSS
- DE LA FUENTE, A. (2003). *Human capital and national competitiveness: the state of the evidence*. Barcelona: Instituto de Análisis Económico. Disponível em <http://ec.europa.eu/employment-social/news/2003/sep/fuente-en.pdf>, consultado em 25 Abril 2009
- DE LA FUENTE, A. e CICCONE, A. (2002). Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance. Rapport Final. Commission Européenne DG Emploi et Affaires Sociales. Disponível em [dgert@dgert.mtss.gov.pt](mailto:dgert@dgert.mtss.gov.pt), consultado em 16 Março 2009
- DEWEY, John (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora nacional



- DEWEY, John (1997). *Experience & Education*. Nova Iorque: Touchstone
- DIXON, Nancy M. (1994). *The organizational learning cycle. How we can learn collectively*. England: McGraw Hill
- DIXON, Nancy M. (1998). The responsibilities of members in an organization that is learning. *The learning organization*, Bradford, 5 (4), pp. 161-168
- DYER, Lee; KOCHAN, Thomas A. (1994). *Is there a new HRM?: Contemporary evidence and future directions*. MIT. Cornell University: Center for Advanced Human Resource Studies
- DOERINGER, P. B.; PIORE, M. J. (1971). *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*. Lexington, Mass: D.C. Heath
- DOMINICÉ, Pierre (1989). Expérience et apprentissage: Faire de nécessité vertu; apprendre par l'expérience. *Education Permanente*, 100-101, pp. 57-65
- DOMINICÉ, Pierre (2004). Une illusion d'optique continue de détourner le sens de la notion de formation. *Savoirs*, 6, pp. 68-73
- DONMOYER, Robert (2000). Case Study Method: generalizability and the single-case study. Eds. Roger Gomm, Matyn Hammersley, Peter Foster. London: Sage Pub.
- DUBAR, Claude (1990). *La formation professionnelle continue*. Paris: La Découverte
- DUBAR, Claude (1999). A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, 19 (64), p.87-103. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br), acessado em 11 Março 2010
- EISENHARDT, K. M. (1989). Building theories from case study. *Academy of Management Review*, 14 (4), pp. 532-550
- ENOS, Michael; KEHRHAHN, Marijke; BELL, Alexandra (2003). Informal Learning and the Transfer of Learning: How Managers Develop Proficiency. *Human resource Development Quarterly*, 14 (4), pp. 369-387
- ERAUT, Michael (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 113-136
- ERAUT, Michael (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), pp. 247-273
- ERAUT, Michael (2007). Learning from other people in the Workplace. *Oxford Review of Education*, 33 (4), pp. 403-422
- ESTEVIÃO, Carlos (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educ. Sociedade*, 22 (77), pp. 185-206
- ESTRELA, Edite, SOARES, M. A.; LEITÃO, M. J. (2003). *Saber escrever, saber falar*. Lisboa: D. Quixote

- EVANS, Karen; RAINBIRD, Helen (2002). The significance of workplace learning for a learning society. In Evans, Karen; Hodkinson, Phil; Unwin, Lorna (2002). *Working to learn. Transforming learning in the workplace*. Reino Unido: Kogan Page Limited
- EVERTSON, Caroline; GREEN, Judith (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock. *Handbook of research on teaching*. Nova iorque: McMillan, pp.162-213
- FABRE, Michel (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF
- FAURE, Edgar ; HERRERA ; Felipe ; RAZZAK, Abdul ; LOPES, Henri ; PETROVSKI, Arthur ; RAHNEMA, Majid; WARD, Frederick (1972). *Apprendre à Être*. Paris: Unesco
- FERNÁNDEZ, Florentino SANZ (2005). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In CANÁRIO, R. e CABRITO, B. (Org.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 74-96
- FERNÁNDEZ, Florentino SANZ (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Cadernos Sísifo: 2. Lisboa: Educa/Unidade de I&D em Ciências da Educação
- FERREIRA, Naura (1998). A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: Desafios e compromissos. In Ferreira, Naura (1998) (Org.). *Gestão Democrática da Educação: actuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 97-115
- FINGER, Matthias (2005). A Educação de Adultos e o futuro da sociedade. In Canário, R.; Cabrito, B. (Org.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 15-30
- FINGER, Matthias; ASÚN, José Manuel (2003). *A Educação de Adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora
- FONSECA, Paulo (2008). A importância da formação profissional contínua nas empresas portuguesas. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Economia e Gestão. Dissertação de Mestrado (texto policopiado)
- FONTANA, Andrea; FREY, James, (1994). *Interviewing. The art of science*. Handbook of Qualitative Research: Sage publications
- FOUCHER, Roland; MORIN, Denis (2006). Les effets de l'orientation stratégique des pratiques de GRH et des croyances concernant la formation sur les pratiques de formation du personnel dans des PME québécoises. Relatório apresentado ao PSRA. Montréal: UQO, UQAM, 179 p.
- FORD, B. (2005). The significance of Charter Schools and the privatisation of standards: holding the wolf by the ears. *Policy Futures in Education*, 3 (1), 16-29.
- FREIRE, Paulo (1969). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- FRIGOTTO, Gaudêncio (2009). Escola e trabalho numa perspectiva histórica. Contradições e controvérsias. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, pp. 129-136. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, consultado em 12 Nov. 2009

- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M. (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990. Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*. 24 (82), pp. 93-130
- FULLER; UNWIN (2002). Developing pedagogies for the contemporary workplace. In Evans, Karen; Hodkinson, Phil; Unwin, Lorna (2002). *Working to learn. Transforming learning in the workplace*. UK: Kogan Page Limited, pp.95-111
- FURTADO, Celso (1963). *Desenvolvimento e Subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura
- FURTADO, Celso (1979). *El desarrollo económico. Un mito*. México: Siglo Veintiuno ed.
- GARAVAN, T.N. (1997). Training, Development, Education, and Learning: Different or the same?. *Journal of European Industrial Training*, 21 (2), pp. 39-50
- GARAVAN, Thomas; N. COSTINE, P.; HERATY, N. (1995). The emergence of strategic HRD. *Journal of European Industrial Training*, 19 (10), pp. 4- 10
- GARCIA, Sandrine (2010, Outubro). E se a escola servisse para aprender. *Le Monde Diplomatique*, p.10
- GAZIER, Bernard (1999). Assurance chômage, employabilité et marchés transitionnels du travail. *Cahiers de la Maison des Sciences Economiques*. Paris : Universidade de Paris I
- GELDERBLOM, A.; de KONING, J. (2002). Exclusion of Older Workers, productivity and training. In Schömann, K.E O'Connell, P. (eds.): *Education, Training and Employment Dynamics*. Cheltenham: Edward Elgar.
- GOGUELIN, Pierre. (1975). *La formation continue des adultes*. Paris : PUF
- GOLDSTEIN, Irwin (1993). *Training in Organizations: needs assessment, development and evaluation*. California: Books Cole Publ., 3ª ed.
- GOYETTE, Gabriel; LESSARD-HÉBERT (1987). *La Recherche-Action*. Québec: Presses de L'Université du Québec
- GRAMSCI, António (1978). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- GRANIER, François (2001). Référentiels pratiques et théoriques des recherches intervenantes en entreprise. In UHALDE, Marc (Org.) (2001). *L'Intervention sociologique en entreprise : De la crise à la régulation sociale*. Paris: Desclée de Brouwer
- GRIENGL-LAHRER, M. (1998). La formation intégrée au travail accompagne le changement dans les entreprises. *Education Permanente*, Suplemento AFPA "Questions Actuelles"
- GUERRA, Isabel Carvalho (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia

- GUERRA, M. P. (1992). Conceito de auto-actualização, elaboração de uma escala e avaliação das suas qualidades psicométricas. *Psychologica*, 7, pp. 95-109
- GUIDDENS, Anthony (1990). *Sociology*. Oxford: Polity Press
- HALBESLEBEN; ROTONDO (2007). Developing Social Support in Employees: Human Resource Development Lessons From Same-Career Couples. *Advances in Developing Human Resources*, 9, pp. 544-555
- HANNAH, J.; BUENO FISCHER, M.C. (1998). Learning about globalization: A comparative study of the role of trade union education in Britain and Brazil. *International Journal of Lifelong Education*, 17(2), pp. 121- 130
- HARRIS, R.; SIMONS, M. (1999). Rethinking the role of workplace trainer: Building a learning culture. *Proceedings of the seventh annual international conference on post-compulsory education and training*, 4, pp.32-42. Centre for learning and work research. Brisbane: Griffith University
- HARRISON, Rosemary (1989). *Training and Development*. Londres: Institute of Personnel Management
- HARRISON, Rosemary (1997). *Employee Development*. Londres: Institute of Personnel Management
- HENDRY; PETTIGREW (1990). HRM and agenda for 1990's. *International Journal of HRM*, 1 (1), pp. 17-43
- HIRTT, Nico (2010, Outubro). Na Europa, as competências contra o saber. *Le Monde Diplomatique*, edição portuguesa, p.13
- HOLDAWAY, Keith; SAUNDERS, Mike (1992). *The In-House Trainer as consultant*. Londres: Kogan Page Limited
- HOLTON, Elwood F. III (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1), pp. 5-21
- HOLTON, Elwood F. III, (2002). Theoretical assumptions underlying the performance paradigm of Human Resource Development. *Human Resource Development International*, 5, pp. 199-215
- HOLTON, Elwood F. III (2005). Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7, pp. 37-54
- HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. ; NAQUIN, S. (2001). Re-framing the andragogical model of adult learning. *Performance Improvement Quarterly*, 14(1), pp. 118-143
- HOPKINS, P.G.H. (1985). *Workers' education: An international perspective*. Milton Keynes: Open University Press.
- HURSH, David (2006). Democracia Sitiada: Capitalismo Global, Neoliberalismo e Educação. (pp. 156-192) In Paraskeva, João; Ross, Wayne; Hursh, David (2006). *Marxismo e Educação*, 1. Porto: Profedições

- ILLICH, Ivan (1971). *Deschooling Society*. Londres: Marion Boyars Publ.
- JOBERT, Guy (1993). Les Formateurs et le travail: chronique d'une relation malheureuse. *Education Permanente*, 116, pp. 7-18
- JONES, E.; VOORHEES, R. A.; PAULSON, K. (2001). *Competency-Based Initiatives Working Group*. Council of the National Postsecondary Education Cooperative Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics
- JOSSO, M.-Christine (2005). Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (Org.) (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 115-125
- KANE, R, Abraham, M.; CRAWFORD, J. (1994). Training and staff development: Integrated or isolated?. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 32 (2), pp.112-132
- KIRK, Jerome; MILLER, Marc (1986). Reliability and validity in qualitative research. Beverly Hill. Sage: University Paper, 1
- KIRKPATRICK, Donald (1998). *Evaluating training programs: the four levels*. São Francisco: Berrett-Koehler
- KOENIG, G. (1994). L'apprentissage organisationnel repérage des lieux. *Revue Française de Gestion*, 97, pp. 76-83
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning*. Nova Jersey: Prentice-Hall
- KOLMOS, Anette (1996). Reflections on Project Work and Problem-based Learning. *European Journal of Engineering Education*. 21 (2), pp. 141-148
- KUENZER, Acácia (1998). As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In Ferreira, Naura (1998) (Org.). *Gestão Democrática da Educação: actuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 33-57
- KUENZER, Acácia (2002). *Pedagogia da Fábrica*. São Paulo: Cortez Editora
- LAZEAR, E.P. (2003). Firm-Specific Human Capital: A Skill-Weights Approach. *NBER Working Paper* (texto policopiado)
- LE BOTERF, Guy (1991). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris: Éditions d'Organisation
- Le BOTERF, Guy (2008a). De quel concept de compétence avons-nous besoin? ANPH (texto policopiado)
- Le BOTERF, Guy (2008b). Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions. Éditions D'Organisaton. (texto policopiado)
- LEGGE, Karen (2004). *Human Resource management: rhetorics and realities*. Londres: Palgrave Macmillan.

- LENGRAND, Paul (1981). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte
- LESNE, Marcel (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: F. C. Gulbenkian
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Inst. Piaget
- LIMA, Licínio (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e a gestão de recursos humanos. In Canário, R.; Cabrito, B. (Org.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp.31-60
- LIMA, Licínio (2006). A Educação de adultos não pode estar entregue ao mercado. In (Entrevista) Aprender ao Longo da Vida, 6, 2006/10/05. Disponível em [http://www.direitodeaprender.com.pt/revista06\\_05.htm](http://www.direitodeaprender.com.pt/revista06_05.htm), consultado em 18 Julho 2007
- LIMA, Licínio (2010a). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, 15, pp.41-54
- LIMA, Licínio (2010b). Investigação e investigadores em educação. Anotações críticas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12, pp. 63-72. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, consultado em 2 Dezembro 2010
- LIMA, Licínio; AFONSO, Almerindo (2006). Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos. In Lima, Licínio (Org.). *Educação Não Escolar de Adultos — Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos
- LIVINGSTONE, David; EICHLER, Margrit (2005). Mapping The Field of Lifelong (Formal and Informal). Learning and (Paid and Unpaid) Work. In The Future of Lifelong Learning and Work. *Critical Perspectives*, pp.1-29
- LOPES, Albino; PICADO, Luis (2010). *Concepção e gestão da formação profissional contínua. Da qualificação individual à aprendizagem organizacional*. Ramada: Edições Pedagogo
- MALGLAIVE, Gerard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora
- MARQUES, Ana Paula; ALVES, Mariana Gaió (orgs.) (2010). *Inserção profissional de graduados em Portugal. (Re)configurações teóricas e empíricas*. V.N.Famalicão: Edições Humanas
- MAROY, Christian (2005). *A análise qualitativa das entrevistas. Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- MARSICK, V. J.; WATKINS, Karen (1999). Envisioning new organisations for learning. In Boud, D.; Garrick, J. (Eds.). *Understanding Learning at Work*. Londres: Routledge
- MARSICK, V. J.; WATKINS, Karen (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5, pp. 32-151

- MARTIN, Harry J. (2010). Workplace climate and Peer support as determinants of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 21 (1), pp. 87-104
- MARTIN, Hans Peter; SCHUMANN, Harald (1997). *A armadilha da globalização*. São Paulo: Globo
- MARX, Karl (1973). *Manuscritos económico-filosóficos (terceiro manuscrito)*. Manuscritos económico-filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural
- MÉDA, Dominique (1999). *O Trabalho. Um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de Século
- MÉHAUT, Philippe (2009). Les entreprises et la formation de leurs salariés. In Barbier, J. M.; Bourgeois, E.; Chapelle, G.; Ruano-Borbalan, J-C (2009). *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF, pp. 153-178
- MEIGNANT, Alain (1986). *La Formation: atout stratégique pour l'entreprise*. Paris: Les Éditions d'Organization.
- MEIGNANT, Alain (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publ. D. Quixote
- MENON, Tanya; PFEFFER, Jeffrey (2003). Valuing internal vs. external knowledge: Explaining the preference for outsiders. *Research Paper Series*. Stanford University: Graduate School of Business
- MÉSZÁROS, István (2005). *Educação para além do capital*. São Paulo: Bomtempo Editorial
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MIALARET, Gaston (1999). *As ciências da educação*. Lisboa: Livros e Leituras
- MORIN, Edgar (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget
- MOURA, Rui (Org.) (2001). *Evolução das Políticas de Formação nas Empresas*. Lisboa: *Observatório do Emprego e Formação profissional*, col. Estudos e Análises, 24
- MURTEIRA, Mário (2007). *A nova economia do trabalho*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais
- NISAR, Tahir (2004). A formação profissional enquanto estratégia nos processos de criação de valor. *Revista do Cedefop*, 31, pp. 3-11
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México: Oxford University Press
- NÓVOA, António (2010, Outubro 5). A República e a Universidade. *Público*, p. 35
- NÓVOA, António (2011, Fevereiro 13). Diplomados precários mais do que duplicaram em 10 anos, *Público*, pp. 2-3

- O'CONNELL, Philip (2002). Does enterprise-sponsored training aggravate or alleviate existing inequalities? Evidence from Ireland. In Schömann, K.; O'connell, P. J., (Eds.). *Education, Training and Employment Dynamics*. Cheltenham, Reino Unido: Edward Elgar, pp. 285-302
- O'CONNELL, Philip (2007). Who generally trains? The effects of personal and workplace. Characteristics on training at work. In Lassnigg et al., (Eds.), *Lifelong Learning: Building Bridges through Transitional Labour Markets*. Apeldoorn, Bélgica: Het Spinhuis
- O'CONNELL, Philip; JUNGBLUT, Jean-Marie (2003). *Training and Career Development*. Dublin: Institute for Economic and Social Research (ESRI) (Texto policopiado)
- O'CONNELL, Philip; JUNGBLUT, Jean-Marie (2005). What do we know about training at work? In MAYER, K.U. e SOLGA, H. (Eds), *Skill Formation: Interdisciplinary and Cross-National Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press
- O'CONNELL, Philip; BYRNE, Delma (2009). The determinants and effects of training at work: Bringing the workplace back. *Working Paper*, 289. Dublin: ESRI
- OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (1994). *The OECD Jobs Study: Evidence and Explanations*. Paris: OECD
- OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (1997). *Manual for better training statistics: conceptual, measurement and survey issues*. Paris: OECD
- OCDE (2010). *Education at a glance 2010. OECD Indicators*. Disponível em <http://www.oecd.org>., consultado em 1 Agosto 2010
- OIT-Organização Internacional do Trabalho (2005). ILO Thesaurus 2005. Disponível em [www.ilo.org/public/english/support/kwoc.pdf](http://www.ilo.org/public/english/support/kwoc.pdf), consultado em 2 Maio 2007
- ÖNCÜ, Ahmet; KÖSE, Ahmet (2006). Reconsiderando o significado de «gestão científica» numa perspectiva Marxista. In Paraskeva, João, Ross, Wayne, Hursh, David (2006). *Marxismo e Educação*, 1. Porto: Profedições, pp. 35-58
- OSTERMAN, Paul (1994). How common is workplace transformation and who adopts it?. *Industrial and Labour Relations Review*, 47 (2), pp.173-188
- OSTERMAN, Paul (1995). Skill, training, and work organization in american establishments. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 34, pp.125-146
- PAIN, Abraham (1990). *Éducation Informelle. Les Effets Formateurs dans le Quotidien*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- PARENTE, Cristina (1996). *Avaliação de impacto da formação sobre as trajetórias profissionais e a competitividade empresarial. Um ensaio em empresas do sector têxtil do Vale do Ave*. ISCTE: Tese de Mestrado
- PARENTE, Cristina (2006). Conceitos de Mudança e Aprendizagem Organizacional: Contributos para a análise da produção de saberes. *Sociologia*, 50, pp.89-108



- Parlamento Europeu (2006). *Decisão n.º 1720/2006/CE* de 15 de Novembro de 2006
- Parlamento Europeu (2006). *Decisão 2006/1720/CE* de 15 de Novembro de 2006
- PASTRÉ, Paul (2005). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. In P. RABARDEL e PASTRÉ, P. (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse: Octarès, pp. 73-108
- PEDRO, Mª Emília (Org.) (1997). *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Ed. Caminho
- PIAGET, Jean (1973). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora
- PINEDA, Pilar (1995). *Auditoria de la Formación*. Madrid: Gestión 2000
- Plano Nacional De Emprego 2005-08. Disponível em <http://www.gep.mtss.gov.pt/estudos/estudos/pne/pne2009.pdf>, consultado em 20 Setembro 2006
- POLANYI, Karl (1944). *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*. Boston: Beacon Press
- PONTES, Cecília C. (1999). *Strategic information management within industrial enterprises of telecommunications sector in Brazil*, pp.20-27. Disponível em [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo), consultado em 1 Janeiro 2008
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- RAVITCH, Diane (2010, Outubro). Volte-face de uma ministra americana. *Le Monde Diplomatique*, edição portuguesa, p.9
- REYNOLDS, Jake (2004). *Helping people learn: strategies for moving from training to learning. Research report*. Londres: Chartered Institute of Personnel and Development
- RIDOUTT, Lee; DUTNEALL, Ralph; HUMMEL, Kevin; SMITH, Chris (2002). *Factors influencing the implementation of training and learning in the workplace*. Kensington: Australian National Training Authority
- ROBERTSON, Susan (2007). Reconstruir o Mundo: Neoliberalismo, a transformação da educação e da profissão (do) professor. *Revista Lusófona de Educação*, 9, pp.13-34
- RODRIGUES, Maria João (1994). *Exigências de investigação multidisciplinar em formação. Actas do colóquio estado actual da investigação em formação*. Porto: Afrontamento, Lda.
- RODRIGUES, Maria João (1998). *Competitividade e Recursos Humanos*. Lisboa: Publ. D. Quixote
- RODRIGUES, Cristina; NÓVOA, António (2005). Prefácio In Canário, Rui; Cabrito, Belmiro (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 7-14

- ROEGIERS, Xavier ; WOUTERS, Pascale ; GERARD, François-Marie (1992). Formation et Technologies. *Revue européenne des professionnels de la formation*, 1992, I (2-3), pp. 32-42
- RUMMERT, Sónia (2007a). A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no Séc. XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 35-50
- RUMMERT, Sónia (2007b). *Gramsci, Trabalho e Educação. Jovens adultos pouco escolarizados no Brasil actual*. Cadernos Sísifo IV. Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de C. Educação.
- RUMMERT, Sónia (2009). Desafios teóricos e metodológicos da educação de jovens e adultos trabalhadores” In CANÁRIO e RUMMERT (Orgs.). *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*, Lisboa: Educa, pp. 29-43
- RUONA, W. E. A., LEIMBACH, M., HOLTON, Elwood F. III, e BATES, R. A. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development*, 6 (4), pp. 218-228
- RUQUOY, Danielle (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Colin., Armand (Ed.). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- SÁ-CHAVES, Idália (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva de praxis*. Lisboa: F.C.Gulbenkian/FCT
- SAINT-GEORGES, P. (2005). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In Albarello, Luc; Digneffe, F.; Hiernaux, J.-P.; Maroy, Ch; Ruquoy, D.; Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- SALAS, Eduardo; CANNON-BOWERS, J.A.; RHODENIZER, L.; BOWERS, C.A. (1999). Training in organizations: myths, misconceptions, and mistaken assumptions. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 17, pp.123-161.
- SALAS, Eduardo; CANNON-BOWERS, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, pp. 471–497
- SALAS, Eduardo; KOSARZYCKI, M. P. (2003). Why don't organizations pay attention to (and use) findings from the science of training?. *Human Resource Development Quarterly*, 14 (4), pp. 487-491
- SALAS, Eduardo; WILSON, Katherine; PRIEST, Heather; GUTHRIE, Joseph (2006). Design, delivery, and evaluation of training systems. In Salvendy, G. (Eds). *Handbook of Human Factors and Ergonomics*, pp. 472-503
- SALT, Ben; (2000). Factors enabling and constraining worker education programs. Responses to neo-liberal globalization. *Studies in Continuing Education*, 22 (1), pp. 115-144
- SALT, Ben; CERVERO, Ronald M.; HEROD, Andrew (2000). Workers, education and neoliberal globalization: An adequate response to transnational corporations?. *Adult Education Quarterly*, 51, pp. 9-31

- SANTOS, Boaventura S. (2001). Os processos da globalização. In Santos, B. S. (dir.). *Globalização, fatalidade ou utopia?*. Porto: Ed. Afrontamento
- SANTOS, Boaventura S. (2004). The WSF: Toward a counter-hegemonic globalisation (parte I e II). In SEN, J. (ed.). *World Social Forum: Challenging Empires*. Third World Institute. Disponível em [http://www.choike.org/nuevo\\_eng/informes/1557.htm](http://www.choike.org/nuevo_eng/informes/1557.htm) acedido em 13 Outubro 2010
- SARMENTO, M. J.; RUA, M. A.; OLIVEIRA, M. C.; TEIXEIRA, M. (2009). Acção Política e Gestão da Formação. O caso da CMP. In Sarmento, M. J., Marques, A. P., Ferreira, F. I.. *Administração Local – Políticas e Práticas de Formação*. Braga: Braga Books e Universidade do Minho
- SARRAMONA, Jaume (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva
- SARRAMONA, J.; FERRER, F. (1988). Oferta y demanda de formación a distancia para dirigentes y cuadros de la pequeña y mediana empresa y artesanos. Berlin: CEDEFOP
- SAUNDERS, M.; HOLDAWAY, K. (1992). *The In House Trainer as Consultant*. Londres: Kogan Page
- SCHNAPPER, Dominique (2000). *A compreensão sociológica. Como fazer análise tipológica*. Lisboa: Gradiva
- SCHÖN, Donald (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury
- SENNETT, Richard (2001). *A corrosão do carácter*. Lisboa: Terramar
- SENNETT, Richard (2007). *A cultura do novo capitalismo*. Lisboa: Relógio D'Água
- SENGE, Peter (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Londres: Random House
- SHANNON, Patrick (2006). Uma leitura marxista do ensino da leitura. In Paraskeva, João; Ross, Wayne; Hursh, David. *Marxismo e Educação*, 1. Porto: Profedições, pp. 13-34
- SINGER, Edwin J. (1978). *Training in Industry and Commerce*. Londres: Institute of Personnel Management
- SMITH, Andrew; HAYTON, Geoff (1999). What drives enterprise training? Evidence from Australia. *The International Journal of Human Resource Management* 10 (2), pp. 251-272
- SMITH, M. K. (2003). *Communities of practice, the encyclopedia of informal education*. Disponível em [www.infed.org/biblio/communities\\_of\\_practice.htm](http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm), acedido em 31 Julho 2010
- SOUZA, César (2004). Mude para não ser ... moldado! *Ícaro*. S. Paulo, 243
- SOYER, Jacques (2003). *Fonction Formation*. Paris: Éditions D'Organisation
- STAKE, Robert E. (1994). *Case studies. Handbook of Qualitative Research*. Sage publications

- STAKE, Robert E. (2007). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: F. C. Gulbenkian
- STOER, Stephan (1986). *Educação e mudança social em Portugal*. Porto: Afrontamento
- SWANSON, R. A.; HOLTON, E. F. (1999). *Resultados. Cómo evaluar el desempeño, el aprendizaje y la percepción en las organizaciones*. México: Oxford University Press
- STOREY, J. (1995), Introduction: From personnel management to human resource management. In Storey, J., (ed.). *New Perspectives on Human Resource Management*, Londres e Nova Iorque: Routledge, pp. 1-18
- TANNENBAUM, A. S.; SEASHORE, S. E (1965). Individus et Organisations: evolution des conceptions et des modes d'analyse. *Sociologie du Travail*, 3, pp. 225-237
- TEODORO, António (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto: Edições Afrontamento
- THAYER, P. W.; TEACHOUT, M. S. (1995). A Climate for Transfer Model. Report ALM-TP-1995-0035. Air Force Material Command, Texas: Brooks Air Force Base
- THIRION, A. M. (1980). *Tendances Actuelles de la Recherche-action*. Bélgica: Université de Liege
- THOMPSON, E. P. (1987). *A formação da classe operária. A árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Terra e Paz
- TIRIBA, Lia (2009). Processo de Trabalho e processo educativo: notas sobre o “período de ouro” da educação de adultos em Portugal. In Canário e Rummert (org). *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*. Lisboa: Educa, pp. 155-171
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle ; DE SÈVE, Monique (2006). *Rapport de recherche final sur les obstacles à la formation dans les petites et moyennes entreprises: une comparaison de divers types de formation dans les secteurs du commerce de détail, du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration*. Rapport présenté au PSRA. Montréal: UQAM, 227 p.
- TORRINGTON, Derek, HALL, Laure ; TAYLOR, Stephan (2002). *Human Resource Management*. 5ª ed. Prentice Hall
- UNESCO (2005). *Documents of previous Unesco Conferences on Adult Education*. Disponível em [www.unesco.org/education/uie/publications/confitea](http://www.unesco.org/education/uie/publications/confitea), consultado em 18 Dezembro 2006
- UNESCO (2008). *Educación para todos en 2015. Alcanzaremos la meta?*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>, consultado em 18 Setembro 2010
- UNESCO (2010). *Programa de Educação para todos*. Disponível em [www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/temas/edu\\_tema.php?t=2](http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/temas/edu_tema.php?t=2), consultado em 18 Setembro 2010
- UNESCO (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: Instituto da Unesco para a Aprendizagem ao Longo da Vida (texto policopiado)

- VALA, Jorge (2007). A Análise de Conteúdo. In SILVA, Augusto S.; PINTO, Jaime M. (2007). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento
- VIET, Jean (1988). *Thésaurus de la Formation Professionnelle*. Luxemburgo: CEDEFOP - Centre Européen pour le développement de la Formation Professionnelle, 2<sup>a</sup> ed.
- WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5, pp. 132-151
- WENGER, Etienne; LAVE, Jean (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Do original *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Nova Iorque: Cambridge University Press. Disponível em Universidad-de-la-calle.com [PDF], acedido em em 29 Julho 2010
- WONG, Bárbara (2010, Novembro 18). Ainda vemos a educação de adultos como uma utopia. Entrevista Adama Ouane, director do Instituto para a Aprendizagem ao Longo da Vida da Unesco. *Público*, pp.9-10
- YIN, Robert (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. EUA: Sage Pub.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa



## APÊNDICES

1. Guião da entrevista exploratória
2. Lista de empresas para Estudo Exploratório
3. Análise de Conteúdo das Entrevistas Exploratórias
4. Relatórios das Entrevistas Exploratórias
5. Relatório elaborado no 1º ano do PhD – Estudo Exploratório
6. Protocolos dos Estudos de Caso
7. Guiões das Entrevistas dos Estudos de Caso
8. Entrevistas transcritas da Allianz
9. Entrevistas transcritas da Efacec
10. Entrevistas transcritas da Renault
11. Registos de Observações na Allianz
12. Registos de Observações na Efacec
13. Registos de Observações na Renault
14. Análise crítica de documentos da Allianz
15. Análise crítica de documentos da Efacec
16. Análise crítica de documentos da Renault
17. Análise de Conteúdo das Entrevistas da Allianz
18. Análise de Conteúdo das Entrevistas da Efacec
19. Análise de Conteúdo das Entrevistas da Renault
20. Relatórios dos três Estudo de Caso entregues nas empresas