



Ana Cláudia da Silva Campos

**RELATÓRIO DE MESTRADO
A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO:
DA RETÓRICA À AÇÃO**

**RELATÓRIO DE MESTRADO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
2012**



A Formação em Contexto de Trabalho: da Retórica à Ação

Ana Cláudia da Silva Campos

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Sob a orientação de: **Professor Doutor Henrique Vaz**

2012

Resumo

O trabalho que aqui se apresenta centra-se na divulgação da ação desenvolvida ao longo do estágio curricular na CH Business Consulting visando, ao mesmo tempo, uma reflexão pertinente em torno da construção de uma profissionalidade informada pelas Ciências da Educação.

Apresentando de forma alargada o contexto de estágio pretende-se evidenciar os princípios e lógicas que definem a sua estrutura e os valores pelos quais se pauta a sua organização e, conseqüentemente, uma intervenção levada a cabo no domínio da formação e consultadoria no panorama das empresas nacionais. Neste sentido, exploram-se ainda as linhas discursivas que enformam o Programa de Formação PME – Pequenas e Médias Empresas – como ferramenta para o incremento do setor económico e industrial português, dando a conhecer a estrutura de um projeto que tem como finalidade a implementação de uma mudança sustentada nas organizações portuguesas com base nos princípios e metodologia da Formação-Ação.

Ambicionando o estabelecimento de uma reflexão crítica em torno das problemáticas levantadas, tendo em conta o contacto estabelecido com o campo da formação, faz todo o sentido afunilar a análise em torno dos conceitos que dão forma à Educação e a Formação de Adultos em Portugal. Assim sendo, são analisados e questionados conteúdos que salientam a importância de uma intervenção, que ao nível do discurso político, se pauta pelas linhas metodológicas da Formação-Ação e, dessa forma, pretende instalar uma mudança baseada em princípios económicos interessada na obtenção de resultados quantitativos, traduzidos em maiores lucros para as empresas e o país. No entanto, importa perceber até que ponto se verifica, ou não, uma real preocupação com as pessoas que dão vida às organizações. Seguindo esta lógica de pensamento, faz todo o sentido colocar em evidência as questões da Mediação em Contexto Formativo, a Formação no Local de Trabalho e os cuidados e investimentos tidos em torno da Gestão da Qualidade nas empresas, dada a evidente instrumentalidade e tecnicidade que o processo formativo adota no campo real dos acontecimentos.

Num plano final que pretende a problematização das vivências profissionais suscitadas pelo tempo de estágio, tornou-se importante construir uma reflexão focada em torno da profissionalidade em Ciências da Educação, procurando focar a legitimidade que esta experiência adquire no panorama atual e a sua importância para a inclusão no mundo do trabalho. Neste sentido, desenvolve-se uma análise em torno destas questões ao evidenciar as especificidades e a identidade de um campo marcado pela ambiguidade inerente às ciências sociais, em estreita articulação com as implicações que a definição da profissionalidade tem neste domínio.

Abstract

The present work is focused on disclosing the action developed along the curricular internship at CH Business Consulting and also an appropriate reflection about the construction of a professionalism informed by the Educational Sciences.

Showing a large vision of the curricular internship, the goal is to point the principles and logic that define its structure and the values, by which it is based its organization and consequently an intervention carried out in training and consultancy in the panorama of national companies. In this sense, also exploit the discursive lines that characterise the programme SME – Small and Medium Enterprises – as a tool to increase economic and industrial sector, giving the know the structure of a Portuguese project that aims to implement a sustained change in Portuguese organizations based on the principles and methodology of Training-action.

By trying to establish a critical reflection around the issues raised and taking into account the experience built with the field training, it was logical to focus the analysis around the concepts that shape Education and Adult Education in Portugal. In this line, the contents are analyzed and questioned, as long as they show the importance of an intervention that in the politic speech level is defined by the methodological lines of the training-action, and thus intends to install a change based on economic principles interested in obtaining quantitative results, translated into greater profits for businesses and the country. However, it is important to realize the extent to which there is a real concern with people that give life to the organizations. Following this logic of thinking, makes perfect sense to highlight the issues of mediation in the context of training, training in the workplace, and the care and investments taken around of quality management in enterprises, given the evident instrumentality and technicality that the formative process adopts in the actual field of events.

In a final plan to the problematization of professional experiences raised along the curricular internship it was important to built a reflection focused around the professionalism in Educational Sciences, trying to emphasize the legitimacy that this experience acquired in the current scenario and its importance to the labor market inclusion. In this sense an analysis is developed around these issues, showing the specificities and the identity of an area defined by the social sciences ambiguity, related with the implications that the professionalism definition has in such domain.

Resumé

Le travail présenté ici concerne sur la diffusion l'action élaboré au cours d'un stage à Business Consulting CH visant, en même temps, discuter la pertinence de la construction d'une professionnalité informée par les sciences de l'éducation.

La présentation du stage dans un cadre contextuel vise mettre en évidence les principes et la logique qui définissent la structure et les valeurs qui guident, aussi bien que son organisation et, par conséquent, son intervention, réalisée dans le domaine de la formation et des entreprises de conseil dans le panorama nationale. En ce sens, on examine en outre les lignes discursives qui façonnent le Programme de formation des PME - Petites et Moyennes Entreprises - comme un outil pour améliorer le secteur économique et industriel portugais, fournissant des informations sur la structure d'un projet qui vise à mettre en œuvre un changement durable dans les organisations portugaises basées sur les principes et la méthodologie de formation professionnelle-action.

Avancer une réflexion critique sur les questions soulevées, tenant en compte des contacts pris avec le domaine de la formation, permettrait affiner l'analyse autour des concepts qui soutiennent l'éducation et la formation des adultes au Portugal. L'analyse et questionnement de contenus qui soulèvent l'importance d'une intervention, envisagée, au niveau du discours politique, par une méthodologie de formation professionnelle-action, serait à l'origine d'un changement fondé sur des principes économiques concernant l'achèvement des résultats quantitatifs traduits en meilleurs profits pour les entreprises et le pays. Cependant, fallait comprendre dans quelle mesure il ya ou non une réelle préoccupation pour les gens qui donnent vie aux organisations. Dans cet esprit, il est logique de mettre en évidence les questions de la médiation en contexte formative, de la formation en milieu de travail et les soins et investissements prises en compte par la gestion de la qualité dans les entreprises, vue l'instrumentalité et la technicité évident es que les processus de formation prennent dans le domaine réel des événements.

Dans une approche finale autour des expériences professionnelles vécues au stage, il est devenu important de construire une discussion a porté autour de discuter la professionnalité en Sciences de l'Éducation, aussi bien que la légitimité de cette expérience au cadre de l'inclusion au monde du travail. On développe, une analyse sur ces questions mettant en évidence l'identité spécifique d'un champ marqué par l'ambiguïté inhérente aux sciences sociales, en étroite coordination avec l'implication que la définition du professionnalisme a dans ce domaine.

Aos meus pais e ao André, pelo amor que sempre me transmitiram ao longo da vida e por acreditarem que sempre fui capaz de mais e melhor.

Ao Tiago, por ser *“uma espécie de outra margem de mim”*.

À família e amigos, que me acompanharam ao longo desta jornada.

À Dra. Filomena, pela força e confiança que ao longo do meu percurso académico sempre me transmitiu.

Ao Professor Doutor Henrique Vaz, pelo cuidado e profissionalismo que sempre demonstrou.

À CH Business Consulting, pelo acolhimento caloroso e por fazer parte do início do meu percurso profissional.

Siglas e Abreviaturas

AEP – Associação Empresarial de Portugal

AIMMP – Associação das Indústrias da Madeira e Mobiliário de Portugal

APICER - Associação Portuguesa da Indústria Cerâmica

CE – Ciências da Educação

CECE – Código de Ética e Conduta Empresarial

CH – CH Business Consulting

CL – Consultor de Ligação

COMPETE – Programa Operacional Fatores de Competitividade

DGERT - Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

DRH – Direção de Recursos Humanos

DTPS – Dossiês Técnico Pedagógicos

FPME – Formação para Pequenas e Médias Empresas

MOF - Manual de Organização e Funcionamento – Programa Formação PME 2011-2012

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PME – Pequena e Média Empresa

POPH - Programa Operacional para o Potencial Humano

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

RH – Recursos Humanos

SIAC – Sistema de Apoio a Ações Coletivas

SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

Índice

Nota introdutória	1
I. O contexto de estágio: integração e participação no quotidiano dos projetos de formação ...	3
1. A CH Business Consulting	4
1.1 Código Genético	6
1.2 Princípios de Empresa: Recursos Humanos, Qualidade e Ambiente	7
1.3 O Código de Ética e Conduta Empresarial.....	9
1.3.1 Princípios de Governação: Princípios de Gestão e Responsabilidade Social.....	9
1.3.2 Ética e Conduta Empresarial.....	12
1.3.3 Os 7 Pecados Capitais	15
1.3.4 Síndromes Organizacionais.....	16
II. Vivências em contexto: A prática profissional no âmbito de uma experiência de estágio	18
2. A entrada e integração.....	19
2.1 A incursão nos projetos de formação	20
2.2 Expectativas face ao(s) trabalho(s) desenvolvido(s)	23
2.3 Obstáculos vividos no contexto da profissionalização.....	24
2.4 Opções e procedimentos metodológicos.....	25
2.4.1 A observação participante	25
2.4.2 As notas de terreno.....	27
III. O Programa Formação PME: A Formação de Adultos como ferramenta para o incremento do setor económico e industrial português	29
3. O programa Formação PME: condições de emergência e estruturação da intervenção ...	30
3.1 Nos meandros de um processo de intervenção contextualizada: A Formação-Ação como instrumento de intervenção nas empresas	32
3.2 Os profissionais que estão no contexto	34

IV. Enquadramento Teórico: A Educação e a Formação de Adultos mediada pela conjuntura económica e social portuguesa. O caso das Pequenas e Médias Empresas.....	38
4. Uma aproximação do conceito de Formação-ação à mediação formadora e do <i>sujeito aprendente</i> ao longo da vida.....	39
4.1 A Formação-Ação	39
4.2 A mediação.....	42
4.3 A Formação no local de trabalho – uma abordagem sócio-histórica.....	46
4.4 A gestão da qualidade nas organizações que aprendem – Que papel para a formação?	54
4.5 Conceções e modelos de formação: um olhar sobre a Educação e a Formação de Adultos no âmbito das Pequenas e Médias empresas	64
4.6 O panorama político, económico e social português no quadro da educação e formação de adultos	66
4.7 Concluindo este capítulo... ..	70
V. Repercussões em torno do processo de profissionalização	71
5. A legitimidade do tempo de estágio no panorama atual e a importância da inclusão no mundo do trabalho	72
5.1 A problemática em torno da construção de uma profissionalidade informada pelas Ciências da Educação	75
5.1.1 Especificidade e identidade epistemológica das Ciências da Educação	75
5.1.2 A construção de uma profissionalidade em Ciências da Educação.....	81
5.1.3 O(s) sentido(s) da mediação na construção de uma identidade profissional em Ciências da Educação	84
5.2 Considerações Finais	86
Referências Bibliográficas	88

Índice de Anexos

Anexo I - Autorização da CH Business Consulting para divulgação dos documentos internos da organização	92
Anexo II – Código Genético Rev. 00	93
Anexo III - Princípios de Gestão - Código de Ética e Conduta Empresarial	94
Anexo IV - Política da Qualidade Rev. 01, 14 de Setembro de 2010.....	95
Anexo V - Política de Ambiente Rev. 00, 14 de Setembro de 2010	96
Anexo VI - Política de Recursos Humanos Rev. 01, 14 de Setembro de 2010	97
Anexo VII - Sete Pecados Capitais Rev. 00, 14 de Setembro de 2010.....	98
Anexo VIII - Síndromes Organizacionais Rev. 00	99
Anexo IX – Prémios e Reconhecimentos (I)	100
Anexo X - Prémios e Reconhecimentos (II)	101

Nota introdutória

O seguinte relatório surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, relativo ao domínio específico de Desenvolvimento Local e Formação de Adultos, com o objetivo de dar a conhecer o trabalho desenvolvido e a reflexão que está subjacente à prática profissional proporcionada pelo estágio curricular levado a cabo na empresa CH Business Consulting SA. Neste sentido, o tempo de estágio decorreu entre o início de Setembro de 2011 e o fim de Fevereiro de 2012. A pertinência desta experiência materializa-se, em primeiro lugar, numa preparação indispensável à inserção profissional dos estudantes que se movimentam exclusivamente pelos círculos académicos, não desfrutando de uma profissionalidade efetiva no mundo do trabalho. A possibilidade deste contacto com a realidade profissional permite vivenciar o sabor das vitórias, das dificuldades e obstáculos, dos desafios, das conquistas diárias que marcam o panorama empresarial da atualidade. Paralelamente vivencia-se a luta por um reconhecimento dos profissionais em Ciências da Educação (CE) nos mercados profissionais, numa conquista que se pauta pelo reconhecimento de um lugar merecido entre aqueles que desenvolvem a sua atividade na área social e educativa. Para além disso, a importância conferida ao desenvolvimento deste trabalho justifica-se com base na reflexão teórica aqui sustentada e pensada a partir do discurso que enforma a realidade formativa e das funções tidas no âmbito do estágio.

O trabalho estrutura-se em torno de cinco capítulos, organizados de acordo com uma linha orientadora que conduziu à reflexão sobre a prática e o exercício profissional em Ciências da Educação proporcionada por esta experiência.

O primeiro capítulo - *O contexto de estágio: integração e participação no quotidiano dos projetos de formação* - remete para a contextualização do estágio, dedicando-se à caracterização da instituição com o objetivo de explorar os princípios em que esta se sustenta e as normas da organização interna enquanto indicadores de um sucesso com elevada visibilidade social¹.

O segundo capítulo - *Vivências em contexto: A prática profissional no âmbito de uma experiência de estágio* - assenta na descrição e esclarecimento da incursão no contexto de estágio, debruçando-se sobre o momento de entrada e adaptação, a afetação aos projetos de formação, plano de trabalho, tarefas desenvolvidas, as expectativas, dificuldades e opções e procedimentos metodológicos.

¹ Anexo IX e X – Prémios e Reconhecimentos

O terceiro capítulo - *O Programa Formação PME: A Formação de Adultos como ferramenta para o incremento do setor económico e industrial português* - reúne uma caracterização do programa de formação, ao qual corresponderam as tarefas realizadas ao longo do desenvolvimento do estágio. Esta caracterização coloca em evidência a sua estruturação, missão, princípios orientadores da ação, destinatários e profissionais envolvidos. Este capítulo fundamenta a análise que se segue ao longo do enquadramento teórico-epistemológico numa procura entre a importância do investimento na formação e a procura da excelência no domínio dos mercados capitalizados.

O quarto capítulo - *Enquadramento Teórico: A Educação e a Formação de Adultos mediada pela conjuntura económica e social portuguesa. O caso das Pequenas e Médias Empresas* - reúne a contextualização e a abordagem teórico-epistemológica, desenvolvendo-se em torno de conceitos que enforma a Educação e a Formação de Adultos em Portugal. Numa primeira parte, a problemática gira em torno da Formação-Ação, a mediação e a formação no local de trabalho através de uma abordagem sócio-histórica, para adelgaçar as questões para a gestão da qualidade nas organizações que aprendem tendo em conta o papel atribuído à formação. Para além disso, são abordadas as conceções e modelos de formação com o objetivo de situar o programa de formação em causa no panorama político e social que marca a atualidade.

No último capítulo - *Repercussões em torno do processo de profissionalização* - reserva-se lugar à reflexão em torno das questões que dão forma ao processo de profissionalização, aproximando estas considerações aos contributos epistemológicos das Ciências da Educação para que se verifique a construção de uma identidade profissional neste domínio.

Acima de tudo, o trabalho assenta o seu propósito numa estreita articulação que se pretende estabelecer entre a mobilização teórica com o objetivo de sustentar uma visão reflexiva e crítica sobre a prática proporcionada pelo tempo de estágio. A justificação para esta opção é determinada pelo facto de não se ter registado uma efetiva intervenção no campo formativo propriamente dito. A construção deste relatório procura então confrontar os contributos teóricos e empíricos de vários autores com uma análise sobre as “verdades” que enforma a prática formativa. Para além disso, procura-se evidenciar a importância que a experiência de estágio assume na construção de uma identidade profissional ao conciliar a esfera do trabalho com a esfera da formação e aprendizagem.

I. O contexto de estágio: integração e participação no
quotidiano dos projetos de formação

1. A CH Business Consulting

Tendo iniciado a atividade em 1998, o Grupo CH alinha um núcleo de sete empresas distintas, dedicadas à consultadoria com base no conceito estruturante “*Soluções Globais*”.

O Grupo CH é constituído pelas seguintes empresas:

- **CH Business Consulting** - Consultadoria de Gestão, Estratégica e Operacional;
- **CH Academy** – Formação e Coaching;
- **KWL** – Certificação de Sistemas de Gestão Qualidade, Ambiente, Responsabilidade Social, Inovação e Recursos Humanos;
- **Bürocratik** – Design & Branding;
- **Monstros & CIA** – Comunicação;
- **ALH** – Dinamização de espaços e eventos empresariais;
- **XL7** – Sistemas de Informação.

As origens de toda esta estrutura surgem através da CH Business Consulting SA., destacando-se hoje como líder nacional em consultoria de gestão direcionada para Pequenas e Médias Empresas (PME).

Atualmente, a organização soma cerca de 80 colaboradores permanentes, reunindo ainda uma equipa complementar de consultores externos regulares. Para além da sede em Coimbra, a CH tem ainda escritórios no Porto, Lisboa e Quarteira.

Os serviços que o grupo empresarial tem para oferecer são muito diversos, destacando-se ao nível da conceção, desenvolvimento e gestão de projetos; estudos; consultadoria especializada; implementação de sistemas de gestão de qualidade; elaboração do processo de acreditação e assistência técnica:

1. Conceção, desenvolvimento e gestão de projetos

(POPH – Programa Operacional do Potencial Humano)

- Projetos de formação
- Projetos de formação-ação (consultoria)
- Empreendedorismo feminino
- Planos de igualdade

(COMPETE e Programas Operacionais Regionais)

- Ações coletivas (SIAC – Sistema de Apoio a Ações Coletivas)
- Projetos conjuntos

2. Estudos

- Estratégicos
- Setoriais
- Mercado

3. Consultadoria Especializada

- Internacionalização
- Planeamento Estratégico
- Marketing Estratégico
- Reengenharia de Processos
- Qualidade & Ambiente
- Responsabilidade Social
- Comunicação e Marca
- Empreendedorismo e Inovação
- Marketing Territorial

4. Implementação de Sistemas de Gestão da Qualidade

- Qualidade
- Ambiente
- Higiene e Segurança
- Inovação
- Responsabilidade Social
- Recursos Humanos

5. Elaboração do Processo de Acreditação

- Como entidade formadora – DGERT

6. Assistência Técnica

- Prestar assessoria técnica e de gestão a projetos financiados ou de organização interna da própria instituição

1.1 Código Genético

Para traçar a matriz cultural da CH é necessário explicitar os conceitos que a estruturam, demarcando assim, os traços distintivos da sua “*personalidade organizacional*”². A CH afirma-se como uma organização determinada, criativa, aprendente, ágil, divertida, exigente e transparente.

A frase “*É preciso acreditar!*” marca o início do percurso da empresa, assente no pressuposto “*Conseguimos tudo o que queremos!*”³. Procura-se atingir a distinção através da criatividade que se coloca em todos os projetos e desafios.

Todas as novas batalhas são encaradas de forma entusiasta, tendo por base uma perspetiva de aprendizagem constante. Valoriza-se, portanto, a formação contínua, sendo evidente que a sua escolha não é uma opção para os colaboradores.

Uma outra aposta recai na agilidade da empresa, ou seja, na capacidade organizacional de responder de forma rápida e eficaz às constantes mutações do panorama socioeconómico português. Desta forma, “*a aposta num estilo de gestão fortemente marcado por múltiplas escolhas e uma visão pró-ativa não são escolhas inocentes.*”⁴

A boa disposição é uma imagem de marca na CH e, por isso mesmo, os momentos festivos são oportunidades de promover o reforço de um verdadeiro espírito de equipa alicerçado nas exigências que a atividade quotidiana implica.

Sob o mote de “*Organização Transparente*”, a empresa apela à total clareza dentro da organização através da formalização dos processos, ou seja, ao reporte escrito. Deste modo, pretende-se evitar possíveis falhas de comunicação que possam provocar desentendimentos.

Após esta primeira apresentação, importa fazer alusão à missão e finalidades do Grupo empresarial. Assim sendo, a primeira assenta sobretudo no encontro de soluções para resolver problemas, convencionando uma lógica de partilha de oportunidades e a criação de valores para as organizações clientes através de quatro conceitos chave:

- Competências próprias;
- Flexibilidade;
- Proximidade ao Cliente;

² Anexo II - Código Genético Rev. 00

³ Anexo II - Código Genético Rev. 00

⁴ Anexo II - Código Genético Rev. 00

- Trabalho em Rede.

No domínio da “visão”, tal como é definido nas linhas do discurso, o objetivo passa pela liderança de mercado no segmento das PME, tendo como linha de atuação uma série de princípios que compõem o seu ADN Empresarial.

Na CH destacam-se como prioridades capitais uma série de “obsessões” – assim apelidadas de forma simbólica - que deverão estar na base de todo e qualquer trabalho desenvolvido por cada um dos sujeitos que integra a equipa:

1. A Satisfação das necessidades dos Clientes. “Criamos Soluções”;
2. A Valorização dos seus Colaboradores e a criação de Competências;
3. Um Inconformismo permanente e a melhoria contínua dos Processos;
4. A Inovação, Criatividade pessoal e capacidade de Adaptação;
5. Uma postura de seriedade e de Ética, pessoal e profissional;
6. Uma grande cultura de Responsabilidade, individual e coletiva, e...;
7. ... a busca de Resultados económicos como objetivo primeiro da sua razão de existir.

1.2 Princípios de Empresa: Recursos Humanos, Qualidade e Ambiente

A política de recursos humanos assenta sobretudo em princípios que envolvem toda a comunidade que faz parte da CH, sendo, por isso, fundamental a compreensão das palavras-chave que compõem a sua matriz cultural enquanto elementos centrais ao entendimento dos valores que estruturam a organização.

O mote mais significativo do Grupo centra-se no objetivo de “*oferecer um projeto empresarial onde os colaboradores possam crescer e ser felizes*”⁵, aliando-o a um projeto de vida onde todos se sintam realizados. Estes pressupostos têm vindo a ganhar contornos significativos no sentido em que a conciliação entre a vida profissional e a vida pessoal e familiar é um tema de grande importância. Na CH procuram-se novas formas de organização do trabalho que permitam a melhoria dos níveis de desempenho e a minimização dos impactes na vida pessoal. Não obstante, a importância que assume o crescimento de cada um numa perspetiva de desenvolvimento de competências concede novas formas ao desafio que representa a gestão de carreira. Através desta

⁵ Anexo VI - Política de Recursos Humanos Rev. 01, 14 de Setembro de 2010

perspetiva pretende-se que os colaboradores vejam reconhecidos os seus esforços e a sua dedicação, ao mesmo tempo que alcançam uma remuneração justa e competitiva.

Seguindo a mesma linha, os princípios enunciados na política de recursos humanos assentam as suas premissas numa liderança que pretende estimular o trabalho em equipa, o espírito de união, a partilha e uma aprendizagem criativa, fomentando um ambiente de trabalho com abertura suficiente para os colaboradores exporem as suas preocupações e receios. Para além disso, a CH aposta na promoção de boas práticas de igualdade de género e tratamento, admitindo a oportunidade dos “ (...) colaboradores se envolverem de forma crescente nos negócios do Grupo, incentivando a partilha da carreira técnica com a dirigente.”⁶

Relativamente aos valores traçados no âmbito da política de ambiente, a aposta recai sobre “ (...) uma gestão ambiental pró-ativa [enquanto] geradora de valor, sendo um dos princípios fundamentais de uma empresa socialmente responsável.”⁷ Estes pressupostos implicam a adoção de práticas apropriadas, de reciclagem, reutilização e conservação do meio ambiente, com vista à utilização eficiente de todos os recursos disponíveis, assim como o cumprimento dos requisitos legais aplicáveis às atividades, tal como a outros compromissos assumidos voluntariamente pela empresa.

De forma transversal, pretende-se “melhorar continuamente o desempenho ambiental, nomeadamente no que diz respeito à prevenção da poluição e minimização dos seus impactes”⁸, tanto numa perspetiva de prevenção, como de gestão dos riscos ambientais. Tal como noutros campos de atuação, o relacionamento com as autoridades deverá regular-se por princípios éticos que envolvem grandes níveis de seriedade, transparência e integridade.

No âmbito da política de Qualidade, uma das questões abordadas refere-se à postura que a CH pretende impor perante o mercado de negócios enquanto marca. Acima de tudo, ambiciona-se “criar um grupo empresarial forte, que se diferencie pela multiplicidade e nível de competências; pela capacidade de superar expectativas e pelo gosto de aceitar novos desafios.”⁹ É neste sentido que se estabelece o compromisso com os *stakeholders*, ambicionando a sustentabilidade económica e financeira do grupo empresarial. A prioridade reside no estabelecimento de uma relação de compromisso com todos os acionistas, colaboradores, clientes e fornecedores.

⁶ Anexo VI - Política de Recursos Humanos Rev. 01, 14 de Setembro de 2010

⁷ Anexo V - Política de Ambiente Rev. 00, 14 de Setembro de 2010

⁸ Anexo V - Política de Ambiente Rev. 00, 14 de Setembro de 2010

⁹ Anexo IV - Política da Qualidade Rev. 01, 14 de Setembro de 2010

Por outro lado, pretende-se “*garantir que todas as empresas do Grupo orientam a sua atividade para a satisfação de necessidades e requisitos das organizações suas clientes oferecendo soluções inovadoras e de elevado valor acrescentado, garantindo o cumprimento dos requisitos legais.*”¹⁰ Assim sendo, deverá ser constante o esforço de melhoria contínua com vista à “*(...) eficácia e desenvolvimento de metodologias inovadoras adaptadas às necessidades dos clientes.*”¹¹

Para que tal se verifique, a CH cultiva o gosto pela aprendizagem permanente dos seus colaboradores numa perspetiva de melhoria constante dos conhecimentos e competências.

Todo o trabalho deverá assentar as suas bases na honestidade e ética – pautada pelo cumprimento do CECE - Código de Ética e Conduta Empresarial – e na capacidade de liderança.

1.3 O Código de Ética e Conduta Empresarial

Nos trâmites do discurso estabelecido pelo Grupo CH, o CECE afigura-se como um documento fundamental, devendo orientar a atuação individual e coletiva no que diz respeito às dimensões ética e de comportamento dos colaboradores.

O documento espelha as principais linhas orientadoras que visam o cumprimento dos valores estabelecidos no exercício da atividade das empresas pertencentes ao Grupo no que se refere a princípios e regras gerais de Ética e Conduta. Pelo grau de importância que o documento admite em si mesmo é de subscrição obrigatória a todos os colaboradores, bem como a todos os subcontratados e estagiários.

O CECE é entregue a todos os sujeitos durante o processo de seleção e recrutamento, sendo esclarecido, desde logo, que a sua violação implica uma quebra de confiança punível através de rescisão contratual e até responsabilidades judiciais.

1.3.1 Princípios de Governação: Princípios de Gestão e Responsabilidade Social

No que diz respeito às questões relacionadas com a gestão, a CH enuncia, no mesmo documento, artigo 4º, uma série de princípios que consolidam as práticas da

¹⁰ Anexo IV - Política da Qualidade Rev. 01, 14 de Setembro de 2010

¹¹ Anexo IV - Política da Qualidade Rev. 01, 14 de Setembro de 2010

organização que deverão ser do conhecimento de todos os seus colaboradores. Cabe, portanto, à equipa responsável pelo domínio de gestão, encarregue da condução dos negócios do Grupo, a partilha dos pontos que definem as estratégias adotadas.

Na CH as diretrizes do domínio de gestão pautam-se por princípios e políticas estabelecidos *à priori* pela empresa, não se decidindo “ (...) *com base em pessoas ou situações, mas antes em princípios transversais, que são aplicados a todas as atividades do grupo.*”¹² Contudo, no caso de não se encontrarem estabelecidos princípios ou regras de atuação concretos a uma situação “ (...) *procura-se, em coerência com a matriz cultural da organização e dentro de um quadro de justiça e equidade, tomar decisões com base no que, a cada momento, se julga ser o melhor para a organização.*”¹³

Acredita-se que o exemplo deve partir de quem lidera, exigindo aos colaboradores com funções de gestão o respeito pelos valores empresariais, aplicando assim os princípios de governação associados a todo o Grupo.

Seguindo esta lógica de pensamento e atuação, as relações deverão pautar-se pela total transparência, primando pela tomada de decisão com base em dados concretos e objetivos. Em situação alguma é tolerada a intriga. Desta forma, é defensável a possibilidade de regular um crescimento integrado e sustentado da organização.

Em termos da prática profissional, para todo o Grupo, “*os compromissos assumidos são sagrados.*”¹⁴ Por isso mesmo, sempre que não se consegue cumprir alguma data prevista para determinado compromisso, as decisões deverão ser tomadas com efeitos retroativos.

No quadro das estratégias referentes à gestão, encontram-se três características que definem a CH como organização que se distingue num mercado cada vez mais competitivo e exigente. Neste sentido, “*ao rigor e exigência [juntam-se] três atributos incontornáveis: Humor, como ingrediente indispensável de todas as (...) jornadas. É uma das condições de acesso ao universo CH; Humanismo porque as pessoas são o centro de tudo, “razão” e “coração” devem caminhar lado a lado, sem que isso signifique necessariamente [sucumbir] à força das “emoções”; Humildade, a maior de todas as virtudes. Por maior que seja a (...) ambição, não [se deve] nunca esquecer*

¹² Anexo III - Princípios de Gestão - Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 8

¹³ Anexo III - Princípios de Gestão - Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 8

¹⁴ Anexo III - Princípios de Gestão - Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 8

[que todos estamos] sujeitos ao erro e ao fracasso. A grandeza de aprender com os erros é apreciada.”¹⁵

No âmbito da Responsabilidade Social, a CH reúne práticas que mobiliza como uma ferramenta e procura estimular em todos os seus colaboradores. O conjunto de princípios para a ação encontra-se, uma vez mais, explicitado no CECE, artigo 5º, baseando-se em aspetos centrais ao exercício de funções de todos os seus colaboradores.

No seguimento do que foi referido anteriormente, na CH *“a gestão é assumida como uma responsabilidade que está muito para além da produção de resultados económicos.”*¹⁶ Ao posicionar-se desta forma, a organização enfatiza a importância da sua inserção na sociedade, tendo em conta as responsabilidades que lhe estão associadas enquanto agente económico a quem está intimamente ligado o exercício das Melhores Práticas de Governação.

Nas linhas da intervenção social propriamente dita, a CH concede autorização aos seus colaboradores *“ (...) a participar, como trabalho de licença graciosa, em Conferências, Colóquios, Seminários e outras Intervenções de cariz Cívico, Científico, Social ou Humanitário, desde que, a título não remunerado e inserido numa componente de Intervenção na Sociedade.”*¹⁷

Seguindo uma linha de atuação específica na procura de uma integração ativa, o Grupo CH fomenta, incentiva e colabora com as empresas clientes no sentido de promover o respeito pelo cidadão portador de deficiência com o objetivo de favorecer a sua integração na vida ativa.

Sendo o trabalho direcionado para as PME, e tendo em conta os termos da responsabilidade social defendidos, apela-se à contestação e rejeição de trabalhos oriundos de empresas, *“ (...) cuja atividade reflita práticas manifestamente ilícitas ou socialmente condenáveis, e/ou cujo comportamento fiscal não se adegue ao legalmente estipulado ou às exigências atuais da Sociedade.”*¹⁸

Por outro lado, e tendo em conta a custódia e reserva das bases de dados pessoais que a CH dispõe, e que resultam do exercício da sua atividade, todos os colaboradores deverão garantir o respeito pela privacidade.

¹⁵ Anexo III – Princípios de Gestão - Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 8

¹⁶ Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 9

¹⁷ Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 9

¹⁸ Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 9

No que se refere às questões ambientais, a CH define a sua estratégia através das boas práticas de reciclagem de resíduos e da reutilização de materiais e consumíveis.

Para esta organização, o mais importante são as pessoas, estabelecendo-se um rigoroso compromisso de transparência total e definindo-se como meta o crescimento pessoal e profissional, assim como a satisfação dos colaboradores.

1.3.2 Ética e Conduta Empresarial

Enquanto empresa sustentada por princípios que são do conhecimento geral da comunidade interna, o Grupo CH prima pela estruturação de pilares fundamentais no que toca à Ética Empresarial.

As bases da organização estão fundadas sobretudo na confiança e transparência, tendo o seu sucesso contribuído para a sustentabilidade de todo o Grupo. Assim sendo, na CH a Ética Empresarial apresenta-se enquanto pilar “ (...) para o sucesso da (...) organização, porque constrói confiança e transparência, valores centrais para o êxito e sustentabilidade do (...) projeto empresarial.”¹⁹ Neste domínio são cultivados os deveres específicos inerentes à conduta profissional de cada sujeito, valorizando-se uma atuação segundo critérios de integridade.

Nesta linha de pensamento são condenados comportamentos que “ (...) coloquem em causa os valores e princípios de retidão de procedimentos, legalidade, transparência, verdade, honestidade e zelo.”²⁰ Sendo encarados enquanto base do negócio, honestidade e integridade são conceitos estruturantes do trabalho desenvolvido na CH.

Espera-se que os colaboradores mantenham elevados padrões éticos no trabalho que desenvolvem para a empresa, como na sua vida pessoal, defendendo-se que “a Integridade e Honestidade são a base do (...) negócio.”²¹ Neste sentido, as relações mantidas com os clientes estão consolidadas precisamente na confiança, sendo que todo o trabalho é produzido em torno das suas prioridades, objetivos e necessidades e não nas conveniências da empresa que representam.

¹⁹ Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 12

²⁰ Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 12

²¹ Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 12

Tendo os pilares éticos como estrutura de atuação, *“sempre que, no exercício da sua atividade, o colaborador seja chamado a intervir em processos de decisão que envolvam (...) organizações com quem colabore ou tenha colaborado, ou pessoas a que esteja ou tenha estado ligado por laços de parentesco ou afinidade, deve comunicar às chefias respetivas a existência dessas ligações.”*²²

Outro dos pontos fundamentais prende-se com uma atuação, por parte de cada um dos elementos que colabora com a CH, com mentalidade de proprietário no domínio da sua autoridade. No fundo, a atuação deverá pautar-se *“ (...) em nome e representação do Grupo CH”*²³, estando os colaboradores impedidos de manter qualquer tipo de relacionamento comercial com as empresas clientes, salvo disposição contrária.

Por outro lado, não é permitido aceitar quaisquer benefícios que possam colocar em causa ou influenciar os processos de decisão, sendo, para além disso, imprescindível e obrigatório proteger informações confidenciais, honrando as regras estabelecidas pelo Grupo.

Como foi mencionado, a entrada na CH pressupõe o cumprimento de princípios basilares de subscrição obrigatória, destacando-se a este nível os princípios fundamentais e os deveres por parte dos colaboradores, intrínsecos à conduta empresarial.

Todos os participantes na ação profissional deverão primar pela boa disposição, sendo esta uma imagem de marca e um dos requisitos de entrada no universo de todo o Grupo. Outro aspeto prende-se com a flexibilidade, visto como condição necessária ao crescimento pessoal e profissional e à imprescindível sustentabilidade da empresa.

*“Na qualidade de organização aprendente (...)”*²⁴ a CH considera fundamental que os colaboradores cultivem o gosto pela valorização das suas competências, criando ao longo do seu percurso uma vontade expressa pela aprendizagem.

Para além disso, existem outras questões relacionadas com os níveis de rigor e exigência, enquanto princípios intrínsecos à proposta de valor empresarial, e que os colaboradores deverão ter presente na sua ação profissional quotidiana ao nível da dedicação, competência e responsabilidade. Tal como as bases que constituem o Grupo CH, todos os colaboradores deverão, nas suas relações profissionais, alinhar-se com princípios de verdade e transparência, colocando em causa formas de atuação

²² Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 12

²³ Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 12

²⁴ Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 16

enganadora ou desprestigiante, exigindo-se, neste sentido, o cumprimento das normas e procedimentos como condição essencial à garantia da qualidade dos serviços prestados para com os clientes. Nesta linha de pensamento, exige-se a manutenção dos elevados padrões de qualidade que se apoiam na aplicação de metodologias alinhadas com as melhores práticas internacionais.

Em termos de deveres, apela-se sobretudo à independência e isenção, sublinhando-se a importância da tomada de decisões pautadas pelos princípios de autonomia, liberdade e rigor numa perspectiva de objetividade onde não haja sobreposição de interesse próprio ou de terceiros. O exercício da atividade deverá ser pautado pela pontualidade, honra para com os compromissos, disponibilidade, respeito pelo próximo e igualdade de tratamento e não discriminação, revelando sensibilidade e respeito para com o outro.

Um dos principais compromissos a ser assumido, desde logo, prende-se com o reporte escrito. Trata-se de uma formalização que “ (...) não tem por base a desconfiança, pretendendo sobretudo definir com clareza os níveis de responsabilidade e compromissos assumidos.”²⁵ Para além disso, deverá ser favorecido o contacto pessoal e personalizado com os clientes, tendo como objetivo a manutenção de relações profissionais e pessoais sólidas, “ (...) desejavelmente em contextos que extravasem a esfera estritamente profissional.”²⁶ No que respeita à proteção de dados deverão ser respeitadas as disposições legais, sendo que ninguém deverá utilizar dados pessoais para fins ilegítimos ou comunicá-los a pessoas não autorizadas. Ainda nesta linha, é feito um alerta geral no sentido em que deverá existir um cuidado reforçado no que se refere à discussão de assuntos relacionados com negócios em espaços que não são adequados para o efeito. Este cuidado deverá registar-se ainda na participação em redes sociais e blogues, uma “ (...) prática incentivada pela empresa enquanto reforço dos circuitos individuais de networking (...)”²⁷.

A CH reserva o direito à propriedade intelectual, em termos dos conhecimentos desenvolvidos pelos colaboradores no ambiente de trabalho, explorando tais conhecimentos da forma que julgar mais adequada. No que toca aos recursos, todos os colaboradores deverão “ (...) fazer uma utilização de forma criteriosa dos bens que lhe

²⁵ Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 16

²⁶ Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 17

²⁷ Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 18

estão confiados e evitar o desperdício”²⁸, sendo que o uso dos recursos tecnológicos deverá regular-se pelas finalidades corporativas.

1.3.3 Os 7 Pecados Capitais

Tendo em conta os valores e princípios enunciados até aqui, faz todo o sentido explorar os “*pecados*” que a CH considera, no que toca ao exercício da prática profissional e, ao incumprimento das normas da organização. “*Por traduzirem um conjunto de dimensões consideradas críticas para a manutenção da notoriedade e bom nome da organização e para a qualidade do nosso trabalho, estas grandezas integram a componente qualitativa do processo de avaliação de desempenho individual.*”²⁹

No topo da lista surge a mentira como primeiro tópico condenável à conduta dos profissionais que colaboram com o Grupo, tendo em conta que este comportamento coloca em causa a base de toda e qualquer relação humana - a confiança. Pedir ajuda é outro ponto imprescindível à conduta de todos os colaboradores. “*O incentivo à iniciativa individual não deverá impedir o colaborador de pedir ajuda sempre que julgar necessário. Pedir ajuda é um sinal de força e não de fraqueza!*”³⁰

Atendendo ao ramo profissional em que a CH opera e, às exigências atuais em termos de mercado, é imprescindível estar contactável. Neste sentido, a organização reivindica disponibilidade e prontidão aos seus colaboradores, sendo “*(...) inaceitável que o colaborador permaneça incontactável por um período de tempo superior a dois dias*”³¹, sendo que em caso de férias deverá registar-se um aviso ao DRH e às chefias operacionais em termos de *report*. Nesta linha, a prática profissional em termos de “*(...) processos de delegação e partilha de responsabilidade implicam a prática de reporte às equipas /chefias / Administração*”³² com o objetivo de permitir a monitorização dos processos e projetos em curso. Para além disso, não é tolerado o não cumprimento das normas em vigor no que se refere ao «manual de procedimentos», pois a sua utilização deficitária poderá conduzir a conclusões erradas e a prejuízos efetivos.

²⁸ Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011: 17

²⁹ Anexo VII - Sete Pecados Capitais Rev. 00, 14 de Setembro de 2010

³⁰ Anexo VII - Sete Pecados Capitais Rev. 00, 14 de Setembro de 2010

³¹ Anexo VII - Sete Pecados Capitais Rev. 00, 14 de Setembro de 2010

³² Anexo VII - Sete Pecados Capitais Rev. 00, 14 de Setembro de 2010

Por último, mas não menos valorizado e pela importância que assume para a organização, a violação do CECE poderá constituir motivo para pôr termo ao contrato de colaboração, sendo também importante o conjunto de normas, procedimentos e metodologias como pedra basilar da qualidade garantida aos clientes.

1.3.4 Síndromes Organizacionais

A CH apresenta uma série de “*patologias organizacionais*” que refere ter identificado e catalogado tendo em conta o exercício da prática profissional, referindo os seguintes como mais frequentes:

1. *Síndrome da Avestruz* – Aparece associado à procura de soluções para os problemas de modo isolado. Nos moldes do discurso da CH, “*está mais do que provado que “colocar a cabeça na areia” não ajuda a resolver os problemas.*”³³ Por isso os colaboradores não deverão hesitar em pedir ajuda.
2. *Síndrome de Deus* – Este síndrome surge associado aos princípios de onnipresença, relacionando-se diretamente com todos os Gestores de Projeto que cumprem funções de acompanhamento. “*Ser Gestor de Projeto exige um acompanhamento a 360° sobre tudo o que de relevante se passa no projeto, obrigando a uma lógica de reporte regular de toda a equipa (...).*”³⁴
3. *Síndrome do Peter Pan* – Esta patologia refugia-se na eterna vontade de ser criança e numa recusa de crescer, excluindo qualquer tipo de responsabilidades sobre o trabalho desenvolvido numa atitude que revela dificuldades em “*soltar amarras (...)*”³⁵.
4. *Síndrome de Sniper* – “*Alguém apropriar-se de determinada situação profissional para empreender iniciativas em nome pessoal ou a favor de entidades estranhas ao grupo CH.*”³⁶ A atuação não se pode pautar pela lógica individual, sendo que o exercício da atividade profissional se integra dentro do quadro da organização. As oportunidades de negócio aparecem numa relação de reporte ao superior hierárquico.

³³ Anexo VIII - Síndromes Organizacionais Rev. 00

³⁴ Anexo VIII - Síndromes Organizacionais Rev. 00

³⁵ Anexo VIII - Síndromes Organizacionais Rev. 00

³⁶ Anexo VIII - Síndromes Organizacionais Rev. 00

5. *Síndrome da Cenoura* – Fruto do condicionamento da atuação profissional em função de incentivos ou prémios, esta patologia reclama a sã convivência baseada em princípios de camaradagem e espírito de equipa.
6. *Síndrome da Feira Popular* – Este síndrome relaciona-se com a parte lúdica proporcionada pela empresa, chamando a atenção de que “*são muitas as “diversões” que [estão à disposição dos colaboradores] na comunidade CH (...).*”³⁷ Contudo, poderá não haver tempo para desfrutar de todas as ofertas.
7. *Síndrome de Ronaldo* – “*Pode ser, porventura, uma analogia injusta. Pretende simbolizar a opção pessoal pelo individualismo em detrimento do coletivo.*”³⁸ Na CH a estratégia recai numa intervenção que tem em conta o trabalho de grupo, conferindo-se importância à equipa enquanto um todo.

Uma análise em torno das opções éticas e de conduta dos profissionais definidos pela CH conduz a uma reflexão sobre o alcance e legitimidade que estas políticas e princípios assumem. A questão primordial prende-se com a ingerência da empresa em domínios de carácter pessoal e do foro privado dos funcionários.

Através da exploração dos princípios e códigos criados à volta de uma cultura empresarial fortes e com uma identidade vincada em termos de mercado registam-se fortes condicionamentos do ponto de vista da vida particular dos colaboradores que preenchem e fazem parte da comunidade CH. Em certa medida, o plano profissional ultrapassa as barreiras físicas da empresa, instalando-se na vida privada de cada um dos seus funcionários. Neste sentido, levantam-se interrogações em torno do ideário que a organização pretende criar, estendendo-o para fora do contexto empresarial e invadindo um espaço que se quer privado.

³⁷ Anexo VIII - Síndromes Organizacionais Rev. 00

³⁸ Anexo VIII - Síndromes Organizacionais Rev. 00

II. Vivências em contexto: A prática profissional no âmbito de
uma experiência de estágio

2. A entrada e integração

Tendo em conta que o estágio iria decorrer nas instalações que a empresa tem no Porto, o primeiro contacto com a organização foi estabelecido em Coimbra, através de uma entrevista de seleção, onde se pôde criar um primeiro contacto e reconhecimento da instituição. Este espaço revelou muito do trabalho que é desenvolvido, a dimensão do Grupo CH e as exigências que estão inerentes à aceitação de colaborar com a entidade durante o período de estágio curricular.

A entrada no contexto não foi, de todo, sustentada no vazio, isto porque existia, de forma prévia, um plano de trabalho delineado ao qual deveria dar resposta. Essencialmente, este plano pautava-se pelo apoio à gestão de formação de diferentes projetos a decorrer, evidenciando, de certo modo, o cariz técnico inerente ao desenvolvimento das tarefas.

Apresento, de seguida o respetivo plano de trabalho:

Apoio à Gestão de Projetos de Formação – Ação:

- Iniciativa Formação de Empresários
 - Apoio no encerramento do projeto: Relatório de Avaliação; Emissão certificados no SIGO.
- Outros Projetos
 - Apoio à gestão de projeto.
 - Apoio na componente de formação.

Apoio Gestão de Projetos de Formação Intra-Empresa

- Acompanhamento de Reuniões com Empresas Clientes.
- Apoio na Elaboração de Candidaturas ao POPH.
- Apoio na Elaboração de Dossiers Técnico-Pedagógicos.
- Introdução de Informação no Sistema de Gestão da Formação.

Outras Áreas

- Participação noutras áreas de intervenção, em que a participação seja considerada uma mais-valia para o estágio e para a empresa.

Apesar do mundo da formação não me ser completamente estranho enquanto exercício profissional, encarei as tarefas propostas como novos desafios, tendo a certeza

que o balanço final desta experiência seria bastante enriquecedor tanto ao nível profissional, como pessoal.

Construída de forma gradual, a incursão no quotidiano dos projetos de formação desenvolveu-se com base num trabalho conjunto e que se quer de equipa. A receptividade e disponibilidade de todos os elementos do grupo que constitui a CH Norte foi muito positiva, fazendo-me sentir acolhida e bem-vinda num ambiente, ainda que estranho, mas com muito por descobrir.

Confesso que comecei, num primeiro baque, por me sentir meio perdida... Por um lado, a insegurança perante os desafios que tinha pela frente, por outro as expectativas de corresponder, com um trabalho de qualidade, às exigências que o desempenho profissional implica.

Tendo em conta que se trata de uma empresa Consultora da Gestão com certificação integrada em termos de Qualidade, Ambiente e Recursos Humanos, as práticas de trabalho estão sujeitas a procedimentos regulamentados e supervisionados pela própria CH, no sentido de ir ao encontro das regras convencionadas. Nesta fase tornava-se, portanto, necessário revelar as competências e ferramentas que dispunha para o exercício das tarefas propostas, ao mesmo tempo que o meu objetivo recaía sobre a perceção das práticas internas da empresa no domínio da gestão da formação.

2.1 A incursão nos projetos de formação

Para dar a conhecer esta experiência de estágio faz todo o sentido abordar e descrever as tarefas e funções que fizeram parte do meu quotidiano na empresa.

Tal como previsto no plano, as primeiras tarefas tinham como propósito o apoio ao encerramento do projeto “Iniciativa Formação para Empresários” da AIMMP – Associação das Indústrias da Madeira e Mobiliário de Portugal, e, por isso, comecei por assumir a responsabilidade de dar corpo e conteúdo aos relatórios finais de avaliação, a constar nos dossiês técnico pedagógicos (dtps), das ações de formação levadas a cabo neste projeto. A produção destes relatórios permitia perceber até que ponto os elementos envolvidos nas ações estavam satisfeitos, tendo em conta o programa de formação, o formador e a própria organização.

Abrindo espaço a uma pequena reflexão constata-se que esta avaliação assume um carácter essencialmente procedimental, na medida em que não corresponde a um efetivo balanço do processo ou do produto de formação, em termos práticos até porque não se

verifica um acompanhamento dos empresários e das empresas envolvidas no projeto a médio/longo prazo.

De modo a finalizar o processo para a auditoria, era necessário fazer o acompanhamento e a validação de cada um dos dossiês técnico pedagógicos de modo a verificar a existência de todos os documentos necessários e obrigatórios. Tendo em conta o apoio prestado ao encerramento deste projeto faltava apenas a emissão de certificados para cada um dos formandos que participou no programa. Este trabalho foi feito a partir da plataforma SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa – residindo aqui um novo desafio por, até então, não ter trabalhado com este sistema.

De forma gradual comecei a desempenhar funções perante novos projetos, assumindo outras responsabilidades ao nível da gestão da formação. Foi aqui que residiu a grande vertente do trabalho desenvolvido, uma vez que integrei o núcleo responsável pelo programa Formação para Pequenas e Médias Empresas – tipologia 3.1: Formação-Ação para PME (FPME), acompanhando, praticamente desde o início, o nascimento do projeto e o seu desenvolvimento ao longo da minha estadia na CH.

O trabalho desenvolvido assentou, principalmente, nas seguintes tarefas:

- **Verificação e inserção de dados de empresas, formação e consultoria no sistema de gestão da formação** – A CH dispõe de um sistema interno direcionado para a gestão da formação. Esta ferramenta reúne todas as informações associadas a cada uma das ações de formação pela qual a empresa é responsável, tornando-se imprescindível a sua mobilização e aplicação no quotidiano. No entanto, esta aplicação é adaptada aos projetos de Formação-Ação, como ferramenta de supervisão de conflitos/sobreposições dos formadores/consultores afetos aos projetos das diferentes tipologias;
- **Planificação da formação por empresa** – Controlo e supervisão das ações de formação a decorrer em cada uma das empresas envolvidas em termos de datas, número de horas atribuídas à formação, formador responsável e formandos de modo a proceder à preparação dos meios indispensáveis à implementação do plano de formação;

- **Organização de dossiês de seleção do Programa FPME, dossiês técnico pedagógicos e dossiês de empresa** – O apoio prestado em termos de gestão da formação neste projeto implicou, acima de tudo, uma organização sobre os meios físicos indispensáveis ao andamento de todo o programa de formação. Por isso mesmo, uma grande parcela desta experiência passou pela composição de todos os dossiês: Seleção das empresas envolvidas, dossiês individuais de cada empresa e dossiês técnico pedagógicos para cada formação;
- **Preparação e validação de templates para a formação** – Tendo em conta que a CH é uma empresa certificada em termos de Qualidade, todos os documentos obedecem a normas estabelecidas internamente. Assim sendo, a sua preparação implica o cumprimento dessas mesmas normas no sentido de estabelecer uma uniformidade dentro dos diferentes projetos em curso;
- **Elaboração de cronogramas de diagnóstico, plano de desenvolvimento e implementação de medidas e formação** – Associada a esta vertente de supervisão e gestão da formação surge a preparação e elaboração de cronogramas previsionais e reais em relação às ações a decorrer em cada entidade envolvida neste projeto;
- **Preparação de kits de formação** – A cada um dos formandos abrangidos pela formação corresponde um kit contendo as informações sobre a ação, através do plano de formação, e o respetivo cronograma;
- **Apoio na faturação mensal do projeto** – Através do controlo e *report* da formação mensal e da consultoria prestada em cada uma das empresas abrangidas pelo programa FPME;
- **Validação e encerramento de dossiês técnico pedagógicos** – Acompanhamento e a validação dos dtps para verificação da existência de todos os documentos necessários e obrigatórios.

2.2 Expectativas face ao(s) trabalho(s) desenvolvido(s)

Primeiramente, e face ao contexto onde o estágio se iria desenrolar, as expectativas residiam num conhecimento mais aproximado desta instituição, vivendo e sentindo de perto o quotidiano de uma empresa onde a aposta recai sobre o mundo da formação e é considerada um exemplo a seguir.

Para além disso, impunha-se um desejo de revelar um trabalho responsável, cuidado, crítico, útil e necessário que deixasse evidente as minhas características enquanto profissional das Ciências da Educação. Deste modo, as expectativas residiam numa participação mais ativa no contexto do projeto onde estava inserida, pensando num envolvimento mais próximo da intervenção. Tendo em conta a minha formação esperava que as funções e tarefas desempenhadas envolvessem um contacto efetivo com os empresários e formandos compreendidos no projeto de Formação PME, de modo a ver concretizadas as ideias discutidas no plano teórico da Educação e Formação de Adultos. A possibilidade de estar em campo e conseguir obter uma imagem mais fidedigna do mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, poder analisar o alcance das teorias da educação, foi um dos aspetos mais aliciantes à aceitação do estágio neste contexto em particular. Tendo por base os contributos que as Ciências da Educação podem dar nesta área, nomeadamente na observação de contextos e projetos socioeducativos, apoio na organização, gestão, avaliação e supervisão de projetos de intervenção/formação, as expectativas pautavam-se pela manutenção de um verdadeiro contacto com os sujeitos e com as realidades que compunham o projeto em si.

No entanto, cedo se percebe que o mundo da formação está envolto numa nuvem de complexidade que compreende, tanto processos ao nível burocrático, como questões de índole financeira e de viabilidade económica. Uns não existem sem os outros e, juntos, formam um todo que corporiza a realidade dos projetos de formação e que ultrapassa, em larga medida, as questões meramente teóricas. Esta perceção é fruto de uma construção prolongada no campo de trabalho e de uma vivência contextual traçada em torno do projeto de formação no qual estive envolvida durante o tempo de estágio.

2.3 Obstáculos vividos no contexto da profissionalização

Tendo em conta as tarefas desempenhadas não se registou espaço à intervenção propriamente dita, mapeando-se as atividades pelo mero desempenho de tarefas estipuladas em termos de coordenação do projeto com clara inclinação para os processos administrativos e de índole burocrática. “ (...) *Parece-me, de todo, evidente que o espaço para que eu possa desenvolver qualquer intervenção irá ser pouco ou nenhum. De facto, aquilo que é confiado a um estagiário é a missão de levar a bom porto as tarefas que lhe são atribuídas. Por vezes, – não digo que não – poderá haver espaço para a exploração de alguns pontos de vista sobre temáticas relacionadas com o trabalho, sendo esta a oportunidade para mostrar aquilo de que somos feitos. No entanto, para mim, este momento ainda não chegou. Por enquanto reinam as dúvidas e as incertezas. Ainda há muitas questões por fazer e muito por descobrir.*”³⁹

A partir deste registo o trabalho permaneceu numa lógica instrumental, circunscrevendo-se a tarefas burocráticas e que começaram a assumir um carácter rotineiro sem grandes exigências do ponto de vista da reflexão crítica. O desempenho destas funções e tarefas definiu o estágio em si mesmo, nunca se concretizando as expectativas estabelecidas *à priori*, de ter um papel mais ativo. Nesta lógica, a ação desenvolvida pautou-se por um trabalho de bastidores, afastado das discussões que a gestão, execução e implementação que um projeto deste teor envolve. Em certa medida, o sentimento que predominou ao longo desta experiência foi de completa estranheza, por parte da CH, em relação ao profissional das Ciências da Educação e das tarefas e funções que lhe poderão estar associadas em termos da reflexão sobre a prática instituída.

O tempo de estágio permitiu o estabelecimento de uma reflexão, em torno do lugar das Ciências da Educação na gestão de projetos de formação, com base no contacto com o mundo profissional. Esta reflexão surge a partir de uma realidade que compõe o panorama geral das empresas de formação, estimulando a necessidade de debater sobre o papel dos licenciados em Ciências da Educação neste ramo. Apercebi-me, desde logo, que no âmbito da gestão de projetos, coordenação e técnicos de formação, possuem diferentes formações académicas tendo, atualmente, em comum o exercício de uma atividade que difere da sua formação original. Em contrapartida os

³⁹ Registo de estágio III, 21 de Outubro de 2011

profissionais formados em Ciências da Educação não são equacionados para, efetivamente, darem um contributo pertinente aos projetos. Tendo em conta esta realidade, questiono o modo como os profissionais das Ciências da Educação poderão entrar, em particular, neste mercado de trabalho absorvido por profissionais de outras áreas que viram na formação uma oportunidade e um nicho de investimento em termos de carreira.

Julgo que esta discussão é, de todo, pertinente uma vez que, cada vez mais, “ (...) o mundo da formação [é] capaz de “acolher” profissionais de distintas áreas académicas. Com isto, pretendo fazer um ressalvo no sentido de que a gestão da formação se encontra ao alcance de todos e qualquer um que esteja predisposto a explorar esta via. (...) Ao fazer esta referência, ganho consciência de que as Ciências da Educação não são o símbolo de uma garantia ou «proteção» curricular que abone inteiramente a favor dos seus profissionais. Antes pelo contrário, implica um esforço acrescido para alcançar um reconhecimento merecido, mas que tarda em chegar.”⁴⁰

2.4 Opções e procedimentos metodológicos

2.4.1 A observação participante

A incursão no campo de estágio foi construída com base numa certeza quanto à metodologia em que este trabalho iria assentar: a observação participante. Pretendia, acima de tudo, captar as rotinas diárias dos profissionais com quem estabelecia contacto direto, observar as dinâmicas institucionais da empresa e estabelecer uma ligação com as tarefas onde se alicerça toda a dinâmica formativa do projeto de formação PME.

A abordagem ao contexto que se pretendia era sobretudo uma abordagem de cariz qualitativo e que permitisse empreender uma compreensão alargada em relação aos princípios que estruturam a CH e que marca o quotidiano dos seus colaboradores, estabelecendo, ao mesmo tempo, uma compreensão sobre um programa de formação que pretende implementar noutras empresas um sucesso sustentado a partir dos contributos da Formação-Ação. A opção por esta metodologia surge, então, pela inevitabilidade que a observação assume no contexto onde a ação se desenvolve, remetendo para a imprescindibilidade que as notas de terreno assumem numa análise posterior das dinâmicas e sentimentos que marcaram todo o processo.

⁴⁰ Registo de Estágio II, 12 de Outubro de 2011

O campo da observação apresenta-se, segundo Quivy & Campenhoudt (2008:196), como infinitamente amplo, dependendo em definitivo dos objetivos do trabalho a ser levado a cabo e das hipóteses de partida colocadas. A estruturação do ato de observar configura-se então a partir da definição destas variáveis, definindo-se uma modalidade que tem uma inspiração nos princípios de cariz etnológico. Neste sentido, revela-se a importância que adquire a participação na “vida coletiva” para que se verifique um (re)conhecimento do contexto.

De acordo com os mesmos autores (2008:199), a opção por esta metodologia traduz vantagens no que toca à apreensão de comportamentos e acontecimentos nos momentos próprios em que são reproduzidos, evidenciando-se a recolha de materiais espontâneos não solicitados. Para além disso, a observação permite absorver a autenticidade dos acontecimentos e situações.

Tendo consciência de que a entrada no terreno poderia ser marcada por alguns constrangimentos e estar sujeita à aceitação do grupo de profissionais que dele fazem parte, a intensidade da minha participação foi diversificada ao longo do tempo de estágio, sendo marcada por um contínuo crescente. Neste sentido, senti desde logo a necessidade de ser aceite e reconhecida para, a partir daí, estimular a minha participação, procurando um contacto mais ativo com o desempenho das funções confiadas. Bogdan & Biklen (1994:125) reforçam esta perspetiva ao referirem que *“nos primeiros dias de observação participante (...) o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e o aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais.”* Assim sendo, ao longo da minha permanência no local fui estabelecendo uma maior compreensão sobre a postura a adotar, no sentido de ter em conta os limites da minha ação face à essência do processo de estágio. Isto porque *“um investigador que participe demasiado poderá passar a ser um indígena (Gold, 1958), expressão utilizada em antropologia para referir os investigadores que ficam tão envolvidos e ativos com os sujeitos que perdem as suas intenções iniciais.”* (Idem)

Contudo, a participação é a base de todo este processo, pretendendo-se uma real integração e um envolvimento completo no contexto onde se desenvolve a ação nunca esquecendo os propósitos traçados para a produção de um trabalho marcado pelo rigor científico. Neste sentido, é imprescindível uma mediação entre os níveis de participação e a reflexão sobre o contexto e as dinâmicas em si com o objetivo de *“ (...) calcular a*

quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar.” (Bogdan & Biklen, 1994:125)

No seguimento desta linha de pensamento faz todo o sentido abordar a postura adotada de modo a integrar plenamente o contexto, “ (...) *tornando-[me] mais ou menos parte «natural» do cenário.*” (Idem:128) Dado o facto de a empresa ter normas explícitas no que toca aos códigos de vestuário, tornou-se imprescindível a adoção de um visual mais formal que correspondesse aos padrões exigidos e que zelasse, ao mesmo tempo, pela discrição.

Outra questão que se relaciona intimamente com a integração prende-se com o facto de, com o passar do tempo, me sentir parte integrante da estrutura da empresa ao ser-me possibilitada a participação nos eventos organizados e nas reuniões que assumiram um carácter formativo ao nível da redefinição e adoção de novas estratégias⁴¹ de abordagem ao mercado.

Acima de tudo, “*ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas. Dizem-se-lhes piadas e é-se sociável em diversos aspetos. Pode-se mesmo ajudá-los a desempenharem as suas obrigações. Estas coisas são feitas sempre com o intuito de promover os objetivos da investigação.*” (Bogdan & Biklen, 1994:128)

2.4.2 As notas de terreno

O recurso às notas de campo surge de forma a ter um registo escrito sobre o que ocorreu no contexto de estágio, pretendendo-se “(...) *uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas*” (Biklen & Bogdan,1994:150) na primeira pessoa.

As *notas de terreno* deverão ser detalhadas, revelando a precisão e os pormenores dos acontecimentos, devendo ser elucidativas e completas em relação ao seu conteúdo. A escrita deverá fluir naturalmente de forma a revelar as situações e acontecimentos ocorridos no contexto, e ao mesmo tempo deixando transparecer as principais preocupações sentidas e vividas.

Segundo os mesmos autores, a parte descritiva das notas de terreno é, sem dúvida, a mais extensa, representando o esforço do investigador para registar concretamente os

⁴¹ IV Jornadas de ADN CH

pormenores do que ocorreu no contexto. No seguimento desta ideia será necessário ter em atenção que “(...) *qualquer descrição até certo grau representa escolhas e juízos – decisões acerca do que anotar, sobre a utilização exata de palavras – o investigador qualitativo em educação procura ser preciso dentro dos limites.*” (Biklen & Bogdan,1994:163).

O espaço conferido a estes registos abre lugar à reflexão, ao registo de pensamentos, preocupações e, nomeadamente, as estratégias a colocar em prática no terreno. Nesta fase poder-se-á explorar o lado mais subjetivo do processo, confessando erros e preconceitos, tendo em linha de conta que “(...) *é importante compreender que os investigadores qualitativos não são ingénuos. Eles sabem que nunca podem atingir um nível de compreensão e reflexão que possa resultar em notas puras, isto é, notas que reflitam a influência do observador. O seu objetivo é propositadamente tomar em conta quem são e como pensam, o que aconteceu (...) e de onde é que as suas ideias surgiram*” (Biklen & Bogdan,1994:167).

Enquanto estagiária estes pressupostos não passaram à margem das vivências tidas em contexto, uma vez que pude experienciar o ambiente, as rotinas, as dinâmicas e as tarefas que estão presentes no espaço de trabalho com o qual mantive um contacto e uma relação próximos. Neste sentido, há uma combinação entre a componente de investigação e a componente da prática em contexto, proporcionada pelo tempo e pelo espaço de estágio.

III. O Programa Formação PME: A Formação de Adultos
como ferramenta para o incremento do setor económico e industrial
português

3. O programa Formação PME: condições de emergência e estruturação da intervenção

“O programa Formação PME teve a sua primeira edição em 1997 e já beneficiou mais de 2300 empresas, durante as cinco edições que até à data se concretizaram.” (MOF⁴², 2011: 4)

“O Programa Formação PME tem a sua origem nos trabalhos da comissão para a coordenação do Programa Piloto de Formação para as PME, em 1997, que a AEP⁴³ integrou, juntamente com outras entidades, de onde resultou a regulamentação relativa à Formação-Ação para as PME, integrada como tipologia autónoma dos Quadros Comunitários de Apoio seguintes.” (MOF, 2011: 5)

Trata-se de um projeto financiado pelo POPH, tendo a AEP como Organismo Intermédio com Subvenção Global por contrato de delegação de competências com o mesmo organismo anteriormente mencionado.

A AEP reúne as funções de Gestão Técnica, Administrativa e Financeira, sendo que “ (...) o exercício das competências delegadas (...) tem na sua génese os [seguintes] princípios estruturantes:

*- **Alinhamento com as Prioridades Estratégicas do QREN** – Promoção da qualificação dos ativos empregados, (...) no aumento da competitividade das entidades destinatárias e na garantia da coesão social;*

*- **Comunicação e informação Pró-Ativa** – criar meios de relacionamento que incentivem o conhecimento, a transparência e a confiança (...) [potenciando-se] uma verdadeira proximidade à comunidade do programa Formação PME;*

*- **Eficiência e Profissionalização** – assegurar (...) a concretização das competências delegadas (...). Implementar uma gestão profissionalizada, baseada nas competências requeridas para o bom desempenho do programa (...) em cada uma das entidades destinatárias;*

*- **Simplificação e Rigor** – ajustar as exigências procedimentais à complexidade das situações a acompanhar e a controlar (...);*

*- **Inovação e Empowerment** – o modelo e a metodologia baseia-se nas mais modernas práticas pedagógicas da formação-ação, (...). Esta metodologia é, em si mesma, inovadora, porque desenvolve na sua utilização, novas abordagens e*

⁴² Manual de Organização e Funcionamento – Programa Formação PME 2011-2012, abril 2011.

⁴³ Associação Empresarial de Portugal

*aplicações, que incorporam reflexivamente na teoria e na prática. Mas a prática que invocamos é uma prática total, (...), na obtenção dos objetivos diagnosticados em processo já de si participado. O plano de desenvolvimento é sempre protagonizado, individual e coletivamente, por representantes da empresa, deixando como herança a prossecução autónoma da metodologia, de saberes-fazer e saberes, enfim **um seguro empowerment da entidade destinatária;***

*- **Excelência nos Resultados** – no sentido de apresentar ao POPH os melhores resultados do desempenho, tanto em termos de eficácia (objetivos/resultados) como de eficiência (recursos/resultados). (MOF, 2011: 20)*

O trabalho desenvolvido no âmbito do Programa FPME tem enquanto Entidade Beneficiária a APICER - Associação Portuguesa da Indústria Cerâmica -, a quem cabe a função de promoção e cumprimento do programa. Contudo, “*nos casos em que considere não dispor de capacidade própria adequada/suficiente para a execução da componente de consultoria formativa do Programa (...), pode recorrer a entidades externas prestadoras deste tipo de serviços (Entidades Consultoras/Formadoras).*” (MOF, 2011: 25) É neste âmbito, visando as diretrizes difundidas pela AEP, que surge a CH Business Consulting como empresa contratada para os devidos efeitos.

O Programa FPME –Formação para Pequenas e Médias Empresas - compreende os Eixos 3.1.1 e 8.3.1.1, reunindo 33 Entidades Beneficiárias, as quais deverão levar a bom porto a promoção e execução do projeto “*(...) do Norte ao Algarve e para o período de 2011-2012, em cerca de 1199 Entidades Destinatárias (...).*” (MOF, 2011: 24)

O modelo de intervenção do Programa FPME nas entidades destinatárias, ou seja, nas pequenas e médias empresas, consolida-se fundamentalmente em “*(...) ações de consultoria formativa e de formação à medida, orientadas para o reforço das competências dos empresários/gestores e colaboradores (...)*”, tendo como principais finalidades a melhoria da qualidade da gestão, o acesso a novas formas de organização, a introdução de novas tecnologias, a abertura a novos mercados, a promoção da qualidade de ativos e a incorporação da dimensão de responsabilidade social das empresas. (MOF, 2011: 6) Neste sentido, o cumprimento das metas traçadas subentende a realização de ações de intervenção que se pautem pelos seguintes pilares:

- “a promoção de práticas de diagnóstico e de análise estratégica nas PME, através de uma rede de apoio técnico descentralizado por todo o país, apoiada numa matriz de intervenção dirigida à entidade destinatária como um todo, numa perspetiva

de informação, aconselhamento e apoio contínuo, personalizado e diferenciado, ajustado a cada Entidade destinatária.

- **a promoção de uma intervenção integrada** e contextualizada aos modelos organizacionais e às competências concretas dos ativos e empresários das PME, mediante a utilização de técnicas adaptadas de consultoria formativa e formação, ancoradas no paradigma andragógico.

- **o reforço da qualificação dos recursos humanos**, em particular no que respeita ao exercício da gestão e à capacidade de liderança, de modo a promover, (...), a excelência e a qualidade.

- **a promoção da sensibilização e formação de empresários/dirigentes** mobilizando-os para o desenvolvimento integrado das organizações, incorporando o desenvolvimento de competências profissionais, como um pilar deste processo.

- **a promoção do reforço das vantagens competitivas da PME**, mediante a orientação para novos mercados, para novos fatores de competitividade, para a abertura ao exterior e para o incremento da produtividade.

- **a criação de ambientes de trabalho mais motivadores e criativos**, palco de exercício e inspiração de lideranças claras, reforçadas e consentidas.

- **uma maior sensibilidade e disponibilidade dos empresários/gestores e trabalhadores** à adoção de novas tecnologias e mutações organizacionais. (MOF, 2011: 6/7)

Em suma, e tendo como pano de fundo os pilares anteriormente apresentados, o Programa FPME “ (...) aposta em melhorar as qualificações e dotar dirigentes e colaboradores das PME de uma clara visão do percurso a fazer rumo ao sucesso dos negócios.” (MOF, 2011: 8) Esta é, portanto, uma clara afirmação da necessidade de incrementar na indústria portuguesa uma busca conjunta pela conferição de notoriedade ao tecido produtivo nacional e incrementar as qualificações dos sujeitos envolvidos.

3.1 Nos meandros de um processo de intervenção contextualizada: A Formação-Ação como instrumento de intervenção nas empresas

O estabelecimento de uma missão para todo e qualquer projeto é um elemento central, sem o qual, poder-se-ia perder o sentido da intervenção.

Tal como se encontra explicitado no próprio Manual de Organização e Funcionamento do Programa FPME (2011:7), “a missão corporativa de qualquer

organização é a formulação das finalidades que orientam a empresa, mas que nunca se devem alcançar porque são formuladas sempre um pouco para além da possibilidade de realização. Neste sentido, a missão consiste em «*promover, na empresa, a orientação à Mudança e à Melhoria, partindo do Conhecimento para a Ação (...) na assunção de que essa Ação tem de ser Orientada e Reprodutível através de um Processo de Aprendizagem Apropriável (metodologia de Formação-Ação), produzindo Resultados Verificáveis, que o sendo, induzem um Processo de Melhoria Contínua.*»”

Muito embora a estipulação de metas ambiciosas possa traduzir uma procura pela excelência de resultados, não é menos verdade que se deverá manter uma postura coerente com as reais possibilidades de abranger os objetivos definidos em termos de discurso. Neste sentido, os aspetos focados em termos da determinação de uma missão empresarial ambiciosa, mas que não visam a sua verdadeira concretização, realçam, de facto, a legitimidade e a justificação da não aferição dos objetivos traçados *à priori* pela própria organização. Será esta política coerente com as necessidades empresariais que se verificam atualmente? Em termos de reflexão crítica este ponto de análise sugere uma desculpabilização para uma intervenção empresarial que fica aquém das expectativas traçadas inicialmente, ao apoiar-se num discurso legitimado pelas instituições responsáveis pela tutela das empresas nacionais como é o caso da AEP. Ora, se não se atingem os objetivos porque não é suposto atingir é questionável a sua definição no âmbito da estruturação empresarial. Se não são alcançáveis porquê que são definidos? Esta realidade, e esta postura perante a definição de metas nas organizações, acaba por revelar, de uma forma geral, a incapacidade das empresas no que toca aos níveis de gestão, falhando na construção de um sucesso sólido e estruturado.

Nos trâmites do discurso definido ao nível da missão, tais pressupostos assentam em princípios de intervenção estruturantes para o sucesso, num sentido macro, do Programa FPME, e num sentido micro, da operação nos diferentes contextos de atuação. Assim sendo, espera-se uma mobilização participada e o compromisso para a mudança da parte dos sujeitos envolvidos, procurando-se garantir tais pressupostos a partir do Contrato para o Desenvolvimento e, ao mesmo tempo, da Metodologia de Planeamento de Projetos por Objetivos, “*(...) como ferramenta chave da intervenção no Programa.*”

Seguindo esta linha de intervenção, pretende-se ainda “*(...) sustentar o Diagnóstico Estratégico e o Plano de Desenvolvimento em medidas a executar com uma orientação inequívoca para a ação, (...) promovendo a sustentabilidade, a qualidade de gestão dos negócios e a internalização de saberes.*” Ao mesmo tempo que

se ambiciona “ (...) *eleva o nível de qualificações dos empresários/dirigentes e dos seus colaboradores no sentido de os conduzir, nos casos aplicáveis, à dupla certificação escolar e profissional, estimulando sempre a aprendizagem ao longo da vida.*” (MOF, 2011: 8)

3.2 Os profissionais que estão no contexto

As equipas de Consultores “ *são (...) criadas pelas Entidades Beneficiárias, aprovadas pela AEP, cuja responsabilidade é a de executarem as intervenções nas diversas empresas, sustentando-as em medidas tecnicamente adequadas e visando resultados e impactos objetivamente verificáveis.*” (Pena, Ribeiro e Sousa: 2008:9)⁴⁴

Tendo em conta as responsabilidades depositadas nas equipas de intervenção, faz todo o sentido explorar os elementos que dela fazem parte, ilustrando os papéis atribuídos a cada um dos profissionais. Nesta lógica, surgem quatro figuras centrais ao processo de intervenção, sendo de grande relevância o nível de interligação de todas as figuras que estão envolvidas no projeto. A intervenção pressupõe, antes de mais, que os profissionais se perspetivem enquanto equipa, de modo a que seja possível o entrecruzar de dados indispensáveis ao sucesso de toda a intervenção. Neste sentido, aparecem as seguintes figuras:

- **Coordenador de Projeto** – “ *primeiro responsável da intervenção perante as empresas e perante a AEP. Deve assegurar as condições para a execução do programa com qualidade e visando objetivos/impactos nas empresas. É o responsável pela gestão operacional da equipa de consultores e formadores.*”

- **Consultores de Ligação (CL)** – “ *são os atores responsáveis pela condução da intervenção específica em cada uma das empresas, (...) reportando informações ao Coordenador de Projeto e promovendo a circulação de informação junto dos Consultores Especialistas e Formadores, de forma a garantir a adequabilidade de toda a informação.*”

- **Consultores Especialistas** – “ *são os atores que intervêm em âmbitos específicos e eminentemente técnicos. (...) Trabalham sob a coordenação operacional e em estrito dialogo com os Consultores de Ligação, desde os inícios das intervenções. (...) Responsáveis pela efetiva transferência de conhecimentos e aplicação de novas*

⁴⁴ Guia para a Ação nas PME

técnicas e procedimentos nas empresas, executando as medidas que geram novos processos, práticas e modos de atuação nas empresas intervencionadas.”

- **Formadores** – “*são os atores que intervêm nas medidas de formação dos ativos. (...)*” (Pena, Ribeiro e Sousa: 2008:10)⁴⁵

A estruturação do programa, tal como as próprias definições acima enunciadas, evidencia os níveis de instrumentalidade e de tecnicidade que, muitas vezes, o processo de formação acaba por assumir, tendo por base as funções associadas aos profissionais que estão no terreno e que são definidas em termos do discurso vigente.

De acordo com Cardim (2009:8), são inúmeras as entidades formadoras que oferecem serviços de formação para as empresas, grupos profissionais ou mesmo atividades, sendo estas ações organizadas segundo uma lógica de prestação de serviços pagos. Nesta medida, “*são normalmente entidades de carácter privado, empresas de consultoria, associações e outros, cuja ação é sensível nos domínios da formação contínua, criando aquilo que se designa habitualmente por «mercado de formação».*” (Idem) Tendo por base preocupações que se pautam por um fornecimento de serviços voltado para o cliente tornam-se perceptíveis as lógicas que dominam a intervenção ao nível da educação e formação de adultos nos dias que correm. Acima de tudo, este domínio acabou por se constituir como um nicho de mercado ao nível da prestação de serviços que tem por objetivo colmatar necessidades formativas detetadas no âmbito da atividade laboral, ou até mesmo, cumprir meramente as normas legislativas desenhadas em termos da obrigatoriedade de pelo menos 10% dos trabalhadores com contrato sem termo terem acesso a 35 horas anuais de formação certificada⁴⁶.

As prioridades traçadas, em termos de mercado pelas empresas que prestam serviços no campo da educação e formação de adultos, acabam por deixar passar à margem preocupações de índole teórica e que se constitui no discurso vigente, tidas ao nível da componente formativa para privilegiar um processo que tem como estandarte o desenvolvimento, mas mais não é do que um processo que tem por base interesses de índole comercial. (Finger & Asún, 2003: 97) Consequentemente, a educação de adultos “*(...) já não prossegue o projeto da emancipação e da mudança social, tendo-se as suas práticas originariamente emancipatórias tornado distorcidas, instrumentalizadas ou contraprodutivas.*” (Idem:111) Neste sentido, os mesmos autores colocam ênfase sobre o processo de privatização da educação e formação de adultos “*(...) por estar a*

⁴⁵ Guia para a Ação nas PME

⁴⁶ Lei n.º 7/2009 de 12 de Fevereiro, artigo 131.º

tornar-se uma necessidade óbvia e universal, uma necessidade na qual se participa voluntariamente e individualmente.” Seguindo esta linha de pensamento, a aprendizagem está, atualmente, voltada para a esfera de serviços que tem por base a sua privatização, constituindo-se como uma entre as diversas ofertas existentes no domínio cultural. (*Idem*) Estes aspetos conferem à educação de adultos uma outra roupagem que se encontra estreitamente definida segundo lógicas económicas que se pautam pela definição da instrumentalidade e tecnicidade dos processos de intervenção formativa. De forma sucinta, *“por força da invasão desta racionalidade económica e da predominância do conhecimento e informação para a produção e distribuição de bens e serviços, promove-se fortemente a função da educação de adultos nos domínios do trabalho e da formação profissional.”* (Finger & Asún, 2003: 116)

Retomando as linhas de orientação dadas pelo programa FPME, é fundamental o estabelecimento de ligação entre todos os profissionais sob pena de as intervenções não surtirem os efeitos esperados. Por isso mesmo, evidenciam-se preocupações no sentido de criar equipas multidisciplinares que sejam capazes de fazer uma ampla leitura da realidade. *“Nesta perspetiva, embora os atores tenham papéis distintos, podem intervir nas empresas em qualquer momento, cabendo ao Consultor de Ligação mobilizar as várias competências especializadas presentes na equipa, em função das necessidades que decorram das características específicas de cada empresa.”* (Pena, Ribeiro e Sousa: 2008:10)⁴⁷

No fundo pretende-se sustentar uma rede de atuação capaz de analisar as problemáticas inerentes a cada contexto, tendo sempre presente a importância que adquirem os sujeitos que estão no terreno, no processo de intervenção e mudança. Todavia, a assertividade que impera nas linhas discursivas do projeto é suscetível de uma leitura crítica, colocando em confronto o plano de intervenção previsto e o que de facto se verifica na realidade dirigido pelo CL.

Pelas funções que desempenha no contexto de intervenção, este profissional assume um papel de grande destaque ao nível da definição e encaminhamento da ação levada a cabo em cada contexto. Ao assumir tais funções desenha-se, mesmo que de forma não visível, um papel que vai buscar as suas bases às características da mediação entre atores e profissionais.

⁴⁷ Guia para a Ação nas PME

Sob o meu ponto de vista e, tendo em conta o trabalho desenvolvido no *back office* da formação, é importante o estabelecimento de uma reflexão que tem em conta o domínio destas ações, levada a cabo pelo CL, enquanto elemento fulcral a um processo de intervenção contextualizada. Tendo em conta a centralidade que este elemento representa em todo o processo é pertinente definir a problemática em torno do olhar construído por este profissional sobre o contexto e os seus intervenientes que tem por base a auscultação das necessidades formativas. Cabendo ao CL a definição do plano de intervenção e, conseqüentemente, a estruturação dos cursos e conteúdos a serem desenvolvidos nas empresas, é suscetível um questionamento que visa o papel do formador enquanto mero transmissor dos conhecimentos e aprendizagens definidos *à priori*.

IV. Enquadramento Teórico: A Educação e a Formação de Adultos mediada pela conjuntura económica e social portuguesa. O caso das Pequenas e Médias Empresas

4. Uma aproximação do conceito de Formação-ação à mediação formadora e do *sujeito aprendente* ao longo da vida

4.1 A Formação-Ação

Os princípios enunciados pelo Programa FPME ambicionam o fomento das competências laborais dos sujeitos, assistindo-se a uma valorização do indivíduo enquanto fonte de conhecimentos produzidos através da prática. Todavia, estes acabam por assumir um papel que remete a ação prevista para as margens da passividade, resignando a sua ação a uma aprendizagem em contexto empresarial, mas que pouco goza das vantagens da Formação-Ação. Apesar desta realidade, no âmbito da formação profissional “ (...) *aposta-se numa estratégia de qualificação (...) que seja mais ousada e eficiente que no passado, inserida na estratégia de aprendizagem ao longo da vida e em estreita articulação com uma política que permita aumentar a qualidade e qualificação do trabalho e do emprego.*” (Silva, 2008: 3) Além de uma aposta específica nas áreas formativas a intervir e a desenvolver a nível do real, procura-se, através da Formação-Ação, criar um novo olhar sobre aquele que está no contexto. Neste sentido, pretende-se uma valorização do sujeito enquanto detentor de capacidades e competências que lhe permita melhorar a sua performance profissional.

Acima de tudo, “ (...) *as racionalidades predominantemente técnicas vão cedendo a racionalidades mais contextuais (Pacheco, 2002). É menos relevante o saber universal, passando a evidenciar-se as dimensões locais e contextuais, emergentes das comunidades sociais e organizacionais, cujas características, para além de singulares, são particularmente permeáveis a alterações sistemáticas. O conhecimento é fundamentalmente indutivo e emergente dos contextos e dos sujeitos concretos; menos teórico e universal e mais experiencial (Silva, 2007b). Do ponto de vista das políticas curriculares podemos situar-nos numa lógica do ator/sujeito. (Pacheco, 2002)* ” (Silva, 2008: 5)

Pautando-se por uma lógica de intervenção onde as ações formativas são complementadas com intervenções ao nível da consultoria, procura-se aliar o campo teórico à aplicabilidade no contexto da organização, de forma a envolver os atores no processo de mudança organizacional. Isto porque, “*a formação convencional apresenta grandes limitações no que respeita à sua aplicação. É (...) desejável que acompanhe de perto o trabalho na empresa, ajustando-se às necessidades concretas desta,*

melhorando a capacidade e a motivação para a aplicação dos conhecimentos adquiridos no plano teórico, em sala.” (Cardim, 2009: 133) O mesmo autor alerta para o facto de não bastar a realização de uma formação de boa qualidade e ajustada às necessidades da empresa, sendo imprescindível o incentivo e o devido acompanhamento para a implementação dos conhecimentos no quotidiano profissional dos sujeitos. A formação em contexto laboral configura-se como uma efetiva atualização do profissional, integrando-o na realidade da empresa.

Tendo em conta estas diretrizes, “ (...) *é necessário que a ação formativa se traduza em aplicações práticas, o que constitui um grande desafio para os responsáveis das empresas (...)* ” (Cardim, 2009: 133), uma vez que, muitas vezes, reside na sua atitude as limitações impostas à mudança. Este é um ponto central em todo o processo de intervenção, pois o sucesso do programa poderá estar condicionado pela participação e aceitação dos responsáveis na adoção de medidas que implicam uma nova forma de organização e que poderá conduzir a uma metamorfose empresarial.

No âmbito desta lógica de intervenção, convencionado pela adoção de uma metodologia de Formação-Ação, “ (...) *as atividades formativas beneficiam da ligação entre a formação convencional e a organização da aplicação prática, no local de trabalho, através do envolvimento de chefias e formandos em atividades próximas da (sua) realidade.*” (Cardim, 2009: 133) Desta forma, procura-se envolver os participantes no âmbito do projeto formativo que decorre na empresa, no seu local de trabalho, ultrapassando a esfera do mero campo teórico, que fica resignado ao contexto sala de aula, para promover a aplicação de novos métodos e técnicas às reais situações de trabalho quotidiano. Apesar da filosofia subjacente às discussões em torno da educação e formação de adultos verifica-se no concreto uma standardização do processo de formação que acaba por ser construído à margem das vozes dos sujeitos que estão no contexto. No plano real o duplo conceito de Formação-Ação transforma-se em Formação-Consultadoria.

Contudo, a abordagem pretendida e fundamentada na esfera teórica ambiciona contrapor a visão ideal da Formação-Ação com as práticas que se desenvolvem em termos contextuais e mais próximas dos sujeitos aprendentes. Neste sentido, segundo Cardim (2009), a Formação-Ação cumpre diferentes fases:

- ***Imersão no programa*** - baseia-se no esclarecimento dos objetivos, funcionamento e estrutura da formação com todos os intervenientes, ao mesmo tempo que se procede à recolha de informação caracterizadora da empresa – através de

questionários, por exemplo - que apoie a sustentação de um pré-diagnóstico. Esta fase “*serve, ainda, para sensibilizar, envolver e responsabilizar os participantes no processo de formação*”, procurando-se apontar a calendarização das ações a decorrer no contexto.

- **Diagnóstico na empresa** – Após um conhecimento do contexto sustentado no pré-diagnóstico, “ *(...) procede-se ao levantamento dos problemas, condicionantes e pontos de mudança, tendo em vista a elaboração do plano de ação e adaptação dos programas de formação às necessidades detetadas.*” O sucesso da intervenção passa pela construção de um diagnóstico que abrange as diversas dimensões que compõem a empresa. Este procedimento implica o contacto do profissional com o contexto e os participantes e “*implica, também, a realização de um relatório onde, para cada empresa, deverão constar os elementos relevantes de diagnóstico e o subsequente plano de ação.*”

- **Plano de ação e formação em sala de aula** – Nesta fase deverá ser feita uma auscultação dos intervenientes a participar na formação, tendo como preocupação as questões que enformam a sua experiência profissional. “*A articulação entre a formação em sala e a formação personalizada em cada empresa deve ser cuidadosamente planeada a partir da informação já existente.*”

- **Formação personalizada na empresa** – Nesta fase coloca-se em marcha o plano de ação traçado previamente, baseando-se no recurso e “ *(...) aplicação das técnicas e métodos objeto da formação em sala, centrados nos problemas detetados no diagnóstico.*”

- **Avaliação** – A avaliação envolve formadores/consultores e responsáveis da empresa no sentido de apurar em que medida os objetivos foram ou não alcançados. “*Podem ser realizadas avaliações intercalares para além da avaliação final.*”

Conforme nos diz Cardim (2009), em Portugal existe alguma experiência em termos da aplicação desta metodologia de Formação-Ação, tendo surgido, a partir do início dos anos 90, através de ações apoiadas pelo então Ministério da Indústria. Acima de tudo, as ações levadas a cabo no âmbito deste modelo de intervenção formativa eram dirigidas a quadros superiores e aos próprios dirigentes/empresários das PME, remetendo para um plano posterior a massa de trabalhadores. Os conteúdos das ações eram, por isso, direcionados para técnicas de gestão, métodos de produção, viabilização financeira, estratégia comercial/marketing e recursos humanos. “*Outras iniciativas contaram com um programa nacional, orientado para a formação sistemática de*

chefias intermédias na indústria (...)”, tendo-se apostado ainda em programas de formação com uma abrangência de âmbito local e voltados para o desenvolvimento de PME no norte do país.

Tendo por base os princípios de intervenção da metodologia de Formação-Ação, o mesmo autor refere que esta pode “ (...) *ser introduzida, de forma atenuada, nas ações de recorte convencional.*” (Cardim, 2009: 135) Para que esta conceção seja possível, o trabalho desenvolvido pelo formador deverá estender-se para além da formação em si, nomeadamente através do “ (...) *estabelecimento de projetos de aplicação pós-curso.*” (Idem) Assim sendo, o formador deverá orientar o seu trabalho de modo a “*estimular a identificação por cada formando de, pelo menos, um problema e um correspondente projeto de aplicação, a realizar posteriormente ao curso, nos serviços. (...) A propósito de cada tema lecionado devem definir-se possíveis projetos de aplicação e ser solicitada a adesão dos participantes para a respetiva execução.*” (Cardim, 2009:135)

Ao nível dos formandos dever-se-á registar a aquisição de noções do que poderá ser implementado no contexto em causa, servindo este trabalho para os sujeitos “(...) *realizarem um esforço de análise, esquematização de propostas e sua implementação.*” (Idem)

4.2 A mediação

O trabalho desenvolvido segundo as lógicas de Formação-Ação deixa perceber o tipo de intervenção subjacente à dimensão do projeto que se encontra aqui em análise. A relação de proximidade pretendida para com os contextos de intervenção e a perspetiva construída e adquirida sobre os sujeitos, torna mais claro o trabalho de mediação instituído de forma pouco visível. Falo de uma mediação, numa primeira dimensão, desenvolvida mais ao nível interinstitucional, e noutra dimensão, de uma mediação que se desenvolve a nível contextual e se verifica dentro dos processos que se querem formativos. “*Atualmente, a mediação constitui uma perspetiva de intervenção e um conceito fulcral nos sistemas educativos, ao funcionar como um processo facilitador da comunicação, quer seja entre pessoas, entre grupos, entre instituições ou entre culturas, promovendo o restabelecimento de laços sociais e a participação alargada dos cidadãos na gestão dos seus problemas.* (Vasconcelos-Sousa, 2002; Schnitman & Littlejohn, 1999).” (Freire, 2010: 59)

Tendo em conta que “ (...) a mediação é uma atividade fundamentalmente educativa, pois o objetivo essencial é que as partes (...) se dotem de uma sequência de aprendizagem alternativa, superando o estrito comportamento reativo ou impulsivo ao adotarem uma resposta reflexiva (Sarrado, 1998)” (Silva, 2008: 9), poder-se-á estabelecer uma análise sobre o trabalho de relação e mudança que se estabelece entre profissionais e atores/sujeitos destinatários da intervenção. “Neste sentido, podemos também assumir a mediação como uma cultura de mudança social (Torremorell, 2008) que promove a compreensividade entre os diferentes participantes no processo de mediação, defende a pluralidade, as diferentes versões sobre a realidade e fomenta a livre tomada de decisões e compromissos, contribuindo para a participação democrática.” (Silva, 2008: 9)

Tendo como elemento central da intervenção a figura do sujeito, é ao nível teórico evidente a importância que este adquire em todo o processo enquanto “*sujeito aprendente*”, “ (...) cabendo-lhe, por um lado, a atribuição de sentido a uma realidade complexa, à qual não é alheia a sua história cognitiva, afetiva e social (Barth, 1996) e, por outro lado, a sua mobilização para autoproduzir a sua vida (Pineau, 1983), utilizando-se a si próprio como recurso no processo de aprendizagem (Charlot, 2002; Silva, 2007b).” (Silva, 2008: 6) Neste contexto, a experiência adquire um novo estatuto, “ (...) deixando de ser «subalternizada» (Gonçalves, 2001) ou «desperdiçada» (Santos, 2000) e passando a constituir-se como meio e processo de aprendizagem (...).” (Silva, 2008: 7) Todavia, a focalização do programa FPME centra a sua dinâmica de intervenção nas organizações propriamente ditas, debruçando-se sobre as prioridades empresariais ao nível do incremento da competitividade e da sustentabilidade do negócio. O apelo à participação ativa dos seus colaboradores vislumbra-se ao nível do discurso ideológico que dá forma ao projeto, mas as reais preocupações de intervenção centram-se nas prioridades dos empresários e não numa mudança coletiva que deve surgir do interior da organização. Neste sentido, não são tidos em consideração os sujeitos que desenvolvem a sua atividade profissional nas organizações onde se desenvolve a ação de intervenção, sendo estes atores passivos num programa que diz ter em atenção a sua voz.

O programa FPME pretende valorizar o potencial das empresas, investindo num trabalho partilhado entre os profissionais e os destinatários, desenvolvendo processos formativos que envolvem todos os intervenientes. Contudo, no plano real dos acontecimentos, estabelece-se uma relação unidirecional onde a comunicação assume

uma importância de acordo com as prioridades organizacionais, na medida em que o trabalho produzido se realiza *para*, e não *com* os sujeitos-atores. Apesar desta realidade, afirma-se que “*no modelo de intervenção do programa encontramos um conjunto de ferramentas em que a chave da sua utilização é a “participação” (...). Estes princípios são os pilares da intervenção do programa Formação PME (...), visando a sua utilização por parte de todos os Consultores de Ligação, Consultores Especialistas e Formadores, trabalhando em equipa, para que os resultados e os impactos sejam os melhores para as empresas que vão beneficiar do programa.*”⁴⁸ (Pena, Ribeiro e Sousa:2008:8) Significa assim que os sujeitos intervenientes no processo estão condicionados, à partida, pela política subjacente ao programa FPME.

Contudo, a transição de paradigma não é assim tão linear, implicando uma rutura com os modos de fazer e de pensar impostos pelo paradigma dominante que concebe o conhecimento predominantemente como instrumental. Aos profissionais que intervêm de uma forma direta – tanto consultores, como formadores – exige-se, por isso, uma autorreflexão sobre as práticas, fomentando uma análise enquanto “*sujeitos aprendentes*”. Apoiando-me em Correia (1998) citado por Silva (2008), é necessário ao nível epistemológico, o estabelecimento de uma rutura com a definição do conhecimento e dos saberes dominantes e, ao nível pedagógico, quebrar os laços tecidos pelos modelos pedagógicos e de formação centrados na figura do professor/formador e na mera transmissão de conteúdos. Tendo em conta estes contributos importa questionar o quão longe estamos da real implementação destes ideais teóricos. Apesar da afirmação que é feita pelo programa de FPME, a realidade contextual confirma a instrumentalidade que paira sobre o domínio da intervenção. Qual a mudança a empreender para sustentar uma visão que continua remetida ao plano do ideal?

Seguindo esta linha de pensamento, urge o estímulo e o desenvolvimento de ferramentas e dispositivos que potenciem o “aprender a aprender” e “aprender a formar-se” numa lógica viva de desenvolvimento de competências. Isto implica uma boa dose de reflexão sobre a ação, não sendo, por isso, uma aprendizagem instintiva e inconsciente a partir das práticas quotidianas. Trata-se de um processo contínuo e, por vezes, moroso, mediado pelos profissionais que acompanham o desenvolvimento do projeto e do sujeito. Nesta perspetiva, constrói-se uma mediação de natureza formadora, sendo por isso “*(...) encarada como uma estratégia ou como “um paradigma da*

⁴⁸ Guia para a Ação nas PME

relação formativa (Gremmo, 2007: 66), que supõe duas dimensões essenciais: i) a autonomia do aprendente que, por sua vez, ii) não é prévia mas constitui o objetivo fundamental do dispositivo de aprendizagem. Ou seja, podemos encarar este objetivo, como a construção da competência de aprender a aprender que supõe a capacidade de empreender, organizar e reconhecer(-se) (n)a (sua) aprendizagem.” (Silva, 2008: 10)

No entanto, para que estes pressupostos se verifiquem é necessário que todos os profissionais sejam capazes de encarar o sujeito como autor do seu próprio caminho, desconstruindo a visão estereotipada construída em torno da formação de carácter meramente transmissivo e instrumental. Nesta perspetiva, *“a mediação formadora, para além de deslocar a intervenção central do formador para o sujeito aprendente, concentra a sua atenção na facilitação do desenvolvimento das capacidades reflexivas dos sujeitos, de modo a constituírem-se num recurso essencial para se apropriarem da sua ação, dos seus saberes e de si próprios.” (Silva, 2008: 11)* Contudo, vale a pena lançar uma interrogação sobre o próprio programa de FPME, uma vez que este se encontra assente numa visão dirigista, acabando por distanciar o ideal teórico da realidade contextual. Será que a filosofia deste programa consegue assegurar as medidas que se propõe focalizando a sua intervenção estritamente no projeto empresarial? Afinal o âmago do projeto FPME dirige-se às empresas, mas estas não deixam por isso de ser constituídas no seu todo por pessoas. O lugar central atribuído ao sujeito, e à sua participação ativa é, desta forma, empurrado para um plano secundário, remetendo a sua importância a um papel invisibilizado no todo que representa o processo de intervenção.

Apesar da insistente aposta que se verifica no âmbito da formação do tecido empresarial português, as grandes áreas interventivas situam-se no campo de ação circunscrito à vertente operacional das empresas, remetendo-se para segundo plano uma intervenção direcionada para as pessoas. A desvalorização dos sujeitos sustenta-se numa visão redutora e economicista do mundo empresarial, contribuindo para acentuar as dificuldades vividas pelo tecido empresarial português em relação à realidade internacional. Ninguém melhor do que os próprios sujeitos conhece e reconhece as fragilidades e problemas do local em que trabalha e se movimenta. Neste sentido, torna-se cada vez mais necessário estabelecer uma relação entre empresa e sujeito, transportando para o local de trabalho os meios que permitam que a formação seja o veículo facilitador/promotor de uma maior eficácia e rentabilidade dos recursos.

No quadro político e económico em que vivemos *“a importância hoje reconhecida à formação em contexto de trabalho é o resultado da procura de graus*

mais elevados de eficácia e de pertinência dos processos formativos. (...) A esta luz pode compreender-se a redescoberta da empresa, como lugar de formação, e o tendencial recuo de modos pontuais e escolarizados de conceber a intervenção formativa.” (Canário, 1999: 123)

4.3 A Formação no local de trabalho – uma abordagem sócio-histórica

A conceção de «trabalho» tem sofrido, ao longo dos tempos, desde a Grécia antiga passando pela Idade Média até aos dias de hoje, transformações com base em mudanças inerentes à sociedade, às formas de produção e à própria economia. Faz todo o sentido que a análise em torno da problemática da formação no local de trabalho comece por assumir uma perspetiva sócio-histórica, abordando a conceção de aprendizagem no contexto laboral enquanto processo contínuo e independente do facto de existir, ou não, um programa prévio ou um supervisor responsável pelo processo em si. Neste sentido, Cardim (2009:117) refere que o aprendizado através da experiência é a forma mais antiga de transmissão de saberes remontando às origens da civilização.

Segundo Correia (1996: 17), a conceção de «trabalho» “ (...) enquanto esfera autónoma da vida social a que se reconhece uma especificidade é um produto histórico relativamente recente”, uma vez que as atividades de carácter produtivo assumiam um papel de continuidade encontrando-se estreitamente interligadas às restantes esferas da vida dos sujeitos. Na Idade Média o desempenho das atividades laborais, “ (...) não exigia a posse de competências prévias e específicas ao seu exercício.” (*Idem*)

O aprendizado constitui-se nas instituições em que os indivíduos se inserem, aparecendo a figura do “mestre” como aquele que determinava o que era significativo a reter em relação ao desempenho das tarefas. A aprendizagem começa a constituir-se nos locais onde se desenvolvem as atividades de índole laboral, de modo a que seja passível a transmissão de modos de fazer o ofício. “Esta aprendizagem era lenta mas proporcionava a visão completa dos ofícios e do respetivo processo de produção, dando ainda funções e serviços úteis aos aprendizes.” (Cardim, 2009: 117) José Alberto Correia (1996:17), evocando André Petitat (1982:76) fala sobre os “*contratos de aprendizagem*” como um documento onde era estipulado o valor do serviço, a duração da ação e ainda os deveres do aprendiz como os do próprio mestre.

A formalização do ato de aprender no contexto de trabalho traz consigo uma nova problemática, pois a formação começa a assumir um registo de longa duração. “No

entanto, a sua duração não depende exclusivamente da complexidade tecnológica dos contextos onde se exerce a atividade produtiva. Este sistema de aprendizagem é (...) palco do aparecimento de um conjunto de tendências para o aumento «artificial» do tempo de «formação» que, para além de assegurar a existência de uma «mão de obra barata», se tende a instituir como mecanismo social de regulação contra a sobreprodução de candidatos a mestres.” (Correia, 1996:17) É visível que a organização da formação ultrapassa a esfera de uma racionalidade «técnico-pedagógica», passando a obedecer a uma lógica que tem na sua base um cariz económico e simbólico.

A partir daqui, a aprendizagem começa a estruturar-se em contextos de trabalho que exigem qualificações complexas aos indivíduos. Assim sendo, segundo Touraine (1962:187 cit in Correia,1996:17) o “operário de ofício, no antigo sistema de trabalho, possui conhecimentos técnicos inseparáveis da experiência e da habilidade, ele tem a possibilidade de se adaptar a materiais ou máquinas suscetíveis de variação; a sua capacidade aumenta com o passar dos anos, [...]; organiza o seu próprio trabalho e da equipa que dirige (...) [tendo] de seguir uma aprendizagem completa, tornando-o apto a executar todos os trabalhos de determinado tipo.” De forma sucinta, agora, o indivíduo terá de conseguir adaptar-se a novas realidades no contexto de trabalho, encontrando-se à mercê de variações de índole técnica e instrumental. Para além disso, o conhecimento torna-se indissociável da experiência que, por sua vez, aumenta com o passar do tempo.

O conceito de qualificação aparece, de acordo com Baverman (cit in Correia, 1996: 18), como estando profundamente ligado com a atividade do ofício, “ (...) quer dizer, à combinação de conhecimentos de materiais e processos com a destreza manual dada pela prática, necessária para levar a cabo um processo específico de trabalho.” No entanto, os saberes adquiridos em contexto de trabalho não possibilitam uma descontextualização para outras realidades da vida dos sujeitos, de modo a que tais conhecimentos possam ser aplicados em âmbitos distintos dos da sua produção e reprodução. Os contextos de trabalho assumem-se então como instituições específicas de formação, não abrindo, porém espaço para uma aprendizagem universal e descontextualizada que admita a aplicação de técnicas a um todo onde se inclui o exercício profissional. Antes pelo contrário, encerra o conhecimento num contexto particular ao qual o indivíduo se vê confinado. É neste sentido que “a escola, que na sua origem aparece como uma instância de «formação profissional» do clero cuja

«atividade profissional» exigia o domínio da escrita e do latim, (se) consolidou também como uma instância de produção e de reprodução de uma burguesia mercantil que manipula «saberes profissionais» propensos à sua descontextualização e, portanto, à sua «escolarização». (Correia, 1996:18) As aprendizagens geradas em contexto escolar permitem produzir conhecimentos e saberes descontextualizáveis e, cada sujeito é capaz de manipular um conjunto de materiais simbólicos que poderão ser aplicados em diferentes tempos e contextos independentes. Neste âmbito, José Alberto Correia (1996:19) apresenta as «escolas de caridade» que, desde o século VI, aparecem como “*espaços de experimentação dos modernos sistemas de ensino*”. Porém, o mesmo autor faz referência ao facto de o ensino praticado por estas instâncias pouco se assemelhar às concepções modernas deste sistema. “*Em primeiro lugar, os mestres que asseguravam [o ensino] não possuíam qualquer formação específica e caracterizavam-se por uma grande heterogeneidade social.*” (Correia, 1996: 19) O mestre-escola era, normalmente, proveniente de um estatuto social e económico baixo, não fazendo desta atividade a sua ocupação principal.

António Nóvoa (1987:417 *cit in* Correia 1996:19) refere que em Portugal, o ensino da leitura e da escrita, até meados de Setecentos, se caracterizava por uma grande diversidade, tendo como denominador comum o facto de toda a ação educativa estar submetida à supervisão da Igreja. Em termos de organização, o sistema de ensino apresentava uma desestruturação em relação às concepções atuais que hoje se tecem em relação aos parâmetros sobre a aprendizagem, não existindo uma idade específica para a se aprender, nem diferentes graus de ensino, sendo o sistema de avaliação omissivo. Seguindo estas lógicas, João Barroso (1993:75-76 *cit in* Correia, 1996: 20), apresenta uma escola que mais não era do que um espaço “natural”, auto-organizado e multifuncional ligado ao doméstico onde coexistiam diferentes dinâmicas e se desempenhavam tarefas simultâneas.

Apesar da importância quantitativa que as escolas de caridade assumiram ao longo da Idade Média, foi nos colégios, em meados do século XIII “ (...) *que se desenvolveu a moderna tecnologia de ensino.*” (Correia, 1996: 20) A sua função primeira, e até aos finais do século XV, era a de proporcionar abrigo a nível material e moral aos alunos que se encontravam distantes do seio familiar e a cumprirem os estudos de nível superior, desenvolvendo atividades com uma função complementar ao ensino que mantinha o seu âmago na escola pública. Devido a uma maior concentração de estudantes e mestres nos colégios, registou-se, durante o século XV, uma maior “

(...) «racionalização» dos métodos e organização do ensino congruentes com a transformação destas instituições em espaços sociais especializados na produção de ensino” (Correia, 1996:20). Neste sentido, a escola começa a assumir-se enquanto espaço “disciplinar, hetero-organizado e unifuncional” (Barroso, 1993:76 cit in Correia, 1996:21) controlado pelo professor, onde os alunos se encontram distribuídos por grupos/turmas, procedendo-se a uma regulação dos programas a ministrar.

De acordo com Correia (1996:21), o processo de «racionalização» do ensino cumpriu um importante papel simbólico no que respeita à produção das modernas categorias educativas, tornando possível, por um lado o aparecimento da moderna pedagogia coletiva e, por outro a regulação do ensino às especificidades de cada uma das idades dos alunos. Contudo, o mesmo autor alerta para o facto da “ (...) «invenção» da turma, como modalidade de organização do ensino, não [ter] por preocupação principal [a constituição] de grupos de idade mais ou menos homogéneos, mas grupos de nível dotados de alguma homogeneidade «cognitiva».” Seguindo esta linha de ação, este modo de organização permitiu que o conceito de turma de aproximasse, nos finais do século XIX, de uma homogeneidade etária.

O estabelecimento de uma hetero-organização e a disciplina implícita ao modelo escolar recente permitiram a evolução do conceito de ensino, passando a escola, de uma instituição sem estruturas organizativas, para uma instituição com disposições complexas onde se verifica a existência implícita uma forte cultura hierárquica. Assim sendo, “o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que transformou a escola medieval (...) numa instituição complexa e hierarquizada que realizava não só o ensino mas que vigiava e enquadrava os seus alunos.” (Correia, 1996:21)

De acordo com o mesmo autor, a entrada no século XVI marca o surgimento das escolas de paróquia onde já se veem difundidas as lógicas de organização e estruturação dos colégios, destacando-se que o aluno deixa de ser um comprador de melhores ou piores serviços educativos para passar a integrar um sistema organizado em torno de um programa de instrução moralizadora.

Como se pode verificar, “ (...) a produção histórica das modernas práticas e categorias educativas (encontra-se) intimamente relacionada com movimentações produzidas na «esfera religiosa» (...)”, sendo que as transformações ligadas ao mundo do trabalho aparecem articuladas com o “ (...) aparecimento dos modernos Estados-Nação (...) ” (Correia, 1996: 23). Neste sentido, o início do século XVII traz consigo

transformações ao nível do trabalho e do seu papel social. Encarado, até então, como um esforço/sacrifício a contornar, as conceções geradas à sua volta começam a tomá-lo “ (...) *como um atividade exaltante que interessava promover e racionalizar.*” (Correia, 1996:23) A responsabilidade pela socialização dos indivíduos, inicialmente atribuída à esfera religiosa, passa gradualmente para a esfera pública, o Estado, o qual revela preocupações relacionadas com o estabelecimento de uma nova ordem política e uma nova ética em torno das questões que enformam as conceções do trabalho. “*Mais do que a aprendizagem primeiro da leitura e depois da escrita e do cálculo, a escola parece assegurar uma aprendizagem de modos de organização do trabalho e de gestão dos indivíduos que prefiguram a organização taylorista do trabalho*” (Correia, 1996:24), refletindo-se uma nova racionalidade pedagógica na procura de uma maior eficácia e controlo nos modos de produção. As atividades inscrevem-se agora “ (...) *numa temporalidade rigidamente estruturada (...), [contribuindo decisivamente] a moderna organização do trabalho pedagógico (...) para uma nova noção de tempo.*” (Idem)

Todavia, José Alberto Correia (1996: 24) diz que esta articulação entre as modernas formas de organização do trabalho pedagógico e a conceção moderna de trabalho não pode ser analisada à luz de um fatalismo tecnológico, derivando do desenvolvimento de mecanismos de controlo social que visam a inculcação de «valores» fundamentais à funcionalidade desta nova perceção do trabalho.

Em Portugal, a primeira medida legislativa relativa à institucionalização de um sistema de ensino moderno reporta-se ao século XVIII, tendo sido promovida pelo Marquês de Pombal. Acima de tudo, esta reforma espelha um conjunto de preocupações relacionadas com o controlo das práticas educativas e, nomeadamente a centralização do poder pelo Estado de forma a promover a racionalidade organizacional do sistema de ensino. Contudo, como ressalta André Petitat (*cit in* Correia, 1996: 26), será necessário ter em atenção que as medidas adotadas “ (...) *não são específicas da situação portuguesa, [sendo] contemporâneas da Revolução Industrial, da supressão dos ‘ofícios’ e da emancipação do capital industrial aos entraves corporativos.*”

De facto, a Revolução Industrial acarretou uma transformação no domínio laboral, assistindo-se à especialização de muitas profissões. Esta realidade “ (...) *facilitou e simplificou a aprendizagem no local de trabalho (...).*” (Cardim, 2009: 117) No entanto, o registo de formas cada vez “ (...) *mais estruturadas e sistemáticas de organização do trabalho e a crescente complexidade das organizações (...)*” (Idem)

colocam ênfase sobre uma formação no local de trabalho que conduza ao maior rendimento e preparação dos trabalhadores para um desempenho otimizado das tarefas.

Atualmente, a formação no local de trabalho, *“ao contrário das ações de formação que se desenvolvem num quadro específico de informação/formação (...) destinam-se a obter resultados de desenvolvimento pessoal, (...), ligados ao próprio posto de trabalho.”* (Cardim, 2009:115) Estas preocupações procuram fazer frente a uma aprendizagem resultante da experiência do indivíduo na execução das tarefas sem que haja uma supervisão ou organização onde essa aprendizagem possa ser sustentada. Segundo o mesmo autor (2009: 116), a formação que assume um caráter meramente instintivo por parte dos agentes contextuais poderá representar uma fonte de má qualidade de desempenho, falta de rigor, rotina e resistência à mudança. No contexto empresarial, se sempre se fez assim, provavelmente continuará a fazer-se por se tratar de uma realidade conhecida e passível de reprodução entre profissionais. Contudo, o recurso à formação apresenta-se como um meio eficaz de intervenção e mudança desde que se veja envolvido num quadro de preparação e planeamento. *“Para esta melhor preparação não são necessários meios muito sofisticados mas, normalmente, apenas uma clara atribuição de responsabilidades e a análise, com os intervenientes, das tarefas a realizar e das contribuições que se esperam de cada um.”* (Idem)

Para além disso, a formação no local de trabalho assume a vantagem de circunscrever as ações a pequenos grupos de trabalhadores, *“ (...) de tal forma que são passíveis de execução em organizações de pequena dimensão em que a constituição de grupos com o efetivo mínimo necessário para a realização de ações é, normalmente, um obstáculo crítico.”* (Cardim, 2009: 115)

Após os grandes conflitos registados no século XX foram organizados, nos EUA, os métodos para a formação a partir do local de trabalho. Cardim (2009:118) refere que para isso foram sistematizados *“ (...) alguns princípios básicos que iriam caracterizar o sistema, nomeadamente a importância da preparação da ação formativa que assenta na análise e simplificação do trabalho de forma a precisar os passos que serão ensinados pelo formador e praticados pelo formando até completa aprendizagem, em situação real.”* Porém, a utilidade que esta metodologia assumiu nos EUA e a influência que exerceu a perspetiva construída em torno desta problemática, esbate-se quando se verifica que impera no contexto empresarial uma aprendizagem que tem um cariz voluntário e instintivo. *“A generalidade das empresas forma, assim, pessoas no local de*

trabalho, independentemente da existência de um plano ou de ações de formação ou, mesmo, de um supervisor que assuma essa responsabilidade.” (Cardim, 2009: 118)

Por outro lado, o autor refere que, em particular nas PME, não é fácil a substituição de trabalhadores ou mesmo o suporte económico que as suas ausências implicam. *“Nas PME, a formação não é, então, sistemática, quer pelas dificuldades de organização, quer pelos seus reduzidos efetivos, que não possibilitam a execução de ações convencionais.” (Cardim, 2009: 118)* De acordo com o mesmo autor, as pequenas empresas revelam dificuldades no que toca a organizar a formação da forma como esta é proposta pelos programas oficiais, sendo de destacar a necessidade de inculcar novas formas de intervir num contexto ligado às práticas profissionais e ao trabalho produtivo. Neste sentido, *“a formação individualizada dirigida às necessidades específicas dos postos de trabalho é, e será sempre, uma boa solução para organizações de pequena dimensão, onde os efetivos profissionais são, normalmente, restritos.” (Idem)*

Efetivamente, a formação em contexto de trabalho acarreta uma maior eficácia e um maior impacto no rendimento dos trabalhadores se existir um investimento de preparação e planificação dos conteúdos formativos, assim como um envolvimento efetivo dos responsáveis no processo de formação, considerando as suas expectativas, determinando necessidades e promovendo um acompanhamento que tem em consideração os conteúdos e a integração dos trabalhadores no seu posto.

Em termos organizativos, e de acordo com os referentes teóricos mencionados por Cardim (2009:119), a formação que atende às características de cada contexto profissional assume uma estrutura que considera diferentes passos no campo da intervenção. Deste modo, o autor menciona as seguintes etapas:

1. ***Preparação prévia do trabalho a ensinar*** – Nesta fase é focada a descrição do trabalho onde os formandos possam sustentar as aprendizagens, sendo que *“os assuntos a ensinar devem estruturar-se por etapas assimiláveis, progredindo do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato.”* Neste sentido, as instruções revelam-se fulcrais à operacionalização das tarefas formativas, apoiando-se na aplicação de procedimentos. Esta etapa reúne ainda o ponto central de toda a ação: o programa de formação. Aqui devem estar reunidos os conteúdos, objetivos e níveis de desempenho, de modo que seja perceptível a sequência de tarefas e a sua duração;

2. **Preparação do formador ou supervisor** – O trabalho a ser levado a cabo implica uma preparação cuidada por parte do responsável pela formação, isto por se tratar de um processo que tem em conta um planeamento programado;
3. **Preparação do formando** – A preparação do formando envolve questões que remetem para o campo da motivação, conduzindo-o à identificação para com os temas tratados e das suas finalidades práticas. O autor refere que “*sempre que possível a ação deve ser realizada no início do dia de trabalho, quando o formando está menos cansado*”;
4. **Apresentação do trabalho** – Este espaço deverá ser reservado às explicações do formador relativamente ao decorrer da ação formativa, revelando a metodologia onde as aprendizagens devem ser sustentadas. Neste campo a prática demonstrativa adquire novos contornos em termos de impacto nos formandos e de realização de tarefas profissionais;
5. **Prática sob orientação do supervisor** – Aqui dá-se lugar à execução por parte do formando, abrindo espaço ao supervisor para eventuais correções e esclarecimento de dúvidas;
6. **Prática autónoma** – Após o período dedicado à aprendizagem, prima-se pela autonomização dos sujeitos na execução das tarefas. O formador deverá analisar e orientar a execução, construindo um acompanhamento que conduza à prática autónoma.

Cardim (2009:121) defende que a aplicação desta metodologia se refere de modo particular à prática profissional que implica uma real aplicação dos conteúdos em contexto de trabalho. As suas vicissitudes podem também ser transferidas para contextos que ultrapassam a esfera industrial, aplicando-se na área dos serviços, informática e na própria formação às chefias. Estas etapas evidenciam, assim o processo mecânico que sustenta o campo da formação em contexto de trabalho.

De forma sucinta, importa reter que embora esta metodologia se tenha evidenciado durante a Segunda Guerra Mundial, a aprendizagem espontânea representa ainda hoje uma realidade difícil de contornar dada a instrumentalidade com que se encara o processo formativo. As suas vantagens aparecem sempre que se confere uma estrutura planeada ao processo.

4.4 A gestão da qualidade nas organizações que aprendem – Que papel para a formação?

Atualmente, a aposta na formação dos recursos humanos que compõem o quadro das empresas nacionais definem uma intervenção com clara orientação, segundo Cardim (2009:1), no sentido de melhorar o desempenho de funções, competências profissionais, atualizar conhecimentos, alargar o leque de atividades realizadas e responder a problemas e falhas do setor. Este desafio assume uma importância relevante perante o aperfeiçoamento profissional dos ativos “ (...) *se for realizado de forma focada no trabalho, se considerar as perspetivas da direção e necessidades claramente identificadas.*” (Idem)

As questões ligadas ao aperfeiçoamento profissional são hoje consideradas como uma potencial solução para fazer face a uma crise que vê na inovação – enquanto prática que faz a ligação entre objetivos de curto e longo prazo de forma contínua, assegurando a sustentabilidade da empresa e a sua competitividade – e na melhoria do desempenho empresarial das PME uma saída possível. Assim sendo, as ações formativas deverão atender às especificidades do contexto com vista a um real aperfeiçoamento das competências profissionais dos sujeitos.

De acordo com Cardim (2009:1), de um modo geral o aperfeiçoamento adota em cada organização diferentes e específicos objetivos, sendo que a sua concretização se verifica através de uma intervenção diferenciada que atende às especificidades de cada realidade em particular.

No entanto, o cariz das ações formativas não escapa a uma intervenção norteadas por indicadores que têm em conta o cumprimento de metas financeiras. Para além do carácter assumido em termos do aperfeiçoamento de competências profissionais, “ (...) *é essencial a orientação clara para o desempenho económico e funcional das organizações.*” O autor chama a atenção para o risco de não aceitação ou recusa por parte das empresas no caso de não se verificar uma preocupação voltada para as questões de natureza económica, colocando em causa o trabalho desenvolvido numa lógica de “ (...) *formação profissional como técnica e instrumento ao serviço do desenvolvimento dos recursos humanos.*” (Idem)

Apesar das preocupações se pautarem por uma racionalidade predominantemente económica, também é verdade que uma mudança aparece, a partir da década de 70, no sentido de colocar a tónica em modos de produção mais flexíveis e especializados,

procurando uma distinção no mercado em termos de qualidade e inovação. *“Depois da era fordiana dos produtos standardizados fabricados em massa, eis a chegada da era da dívida, a era da qualidade e da diferenciação.”* (Coriat, 1990 cit in Capricho & Lopes, 2007: 25) A tónica começa, cada vez mais, a ser colocada sobre uma perspetiva que tem em linha de conta novas formas de gerir as organizações, tomando a qualidade enquanto filosofia de gestão. Desta forma, constitui-se um modelo integrado de intervenção com a finalidade de melhorar processos de decisão, onde seja possível, ao mesmo tempo, aperfeiçoar os níveis de desempenho. Seguindo esta lógica, *“a questão central prende-se com o papel da qualidade como motor de um processo de mudança, que (...) conduza à aprendizagem permanente e à melhoria continua dos saberes nas organizações empresariais (...)”*, pretendendo-se o estabelecimento dos seus valores na linha de ação que compõe a cultura da empresa. Uma intervenção que assume esta filosofia pretende a transformação da cadeia de valor empresarial *“ (...) numa «cadeia de qualidade», onde a mudança e a aprendizagem interagem permanentemente, permitindo a emergência da aprendizagem organizacional.”* (Capricho & Lopes, 2007: 26)

Atualmente, a relação estabelecida entre os processos de formação/aprendizagem e a qualidade poderá fazer-se, então, de forma direta, assentando numa cultura partilhada dentro de cada organização. Tendo em conta estes aspetos, Philippe Zarifian (1995:5) revela, com base em estudos efetuados em empresas que procuram inovar as suas formas de organização e gestão, a importância que a cooperação representa na construção desta cultura partilhada. Neste sentido, o autor refere que é de cooperação *“ (...) que se trata quando, recorrendo a subtis desvios de linguagem, se fala de «agir em conjunto» ”*, evidenciando-se os méritos de um trabalho construído de forma coletiva, disciplinado, organizado e que prima pela definição de uma autonomia regulada pela organização. Independentemente das consequências menos positivas que este paradigma poderá acarretar é certo, de acordo com Zarifian (1995:6), que *“ (...) o paradigma do «incentivo à cooperação» ganha terreno, assumindo-se como uma nova referência cultural para os organizadores, a qual substitui, pelo menos em termos da sua dominância, o paradigma da separação das tarefas e responsabilidades.”* Compartilhar no seio da organização novos conhecimentos e distintas perspetivas constitui-se como uma nova estratégia que procura o estabelecimento de novas formas de comunicação fundadas na partilha e cooperação. *“A organização torna-se qualificante na medida em que legitima e favorece esse inter-relacionamento, permite a cada participante elevar a*

sua competência no contacto social com outras profissões e/ou outras categorias sociais, em função de necessidades diretamente ligadas aos desempenhos do funcionamento produtivo.” (Idem, 1995:7) A formação realizada num contexto cooperativo irá potenciar a qualidade, revelando-se como “ (...) instrumento imprescindível em todo o processo de aculturação da empresa, para adesão plena a uma filosofia da qualidade total.” (Capricho & Lopes, 2007: 188) Para que tal aconteça, segundo Ishikawa (1995 cit in Capricho & Lopes, 2007: 188), é necessário e indispensável o envolvimento das pessoas, “(...) desde a Direção até aos operários, em processos educacionais suscetíveis de transformar a sua maneira de pensar e agir.” Pretende-se o pleno envolvimento da «força ativa das empresas», implicando-as num processo de mudança que só é passível de acontecer quando se dá a oportunidade de participar no crescimento e desenvolvimento da organização em que estão envolvidos.

Atendendo ao projeto de formação PME e aos planos formativos que compõem o quadro de intervenção das diversas empresas envolvidas no programa, poder-se-á estabelecer uma nota reflexiva em relação à presença de diversos cursos que visam o estabelecimento de normas e princípios que procuram promover uma cultura empresarial em torno das questões da qualidade. Esta busca pela integração dos conteúdos, práticas e princípios de uma gestão que tem como pano de fundo os parâmetros da qualidade decorre da necessidade das organizações se imporem em termos de mercado, procurando uma certificação que reconheça formalmente o cumprimento das normas exigidas e aplicáveis ao respetivo setor de atividade. Em termos globais, as necessidades das empresas passam pela definição de objetivos claros e partilhados que permitam a mobilização da massa de trabalhadores para a sua concretização numa busca constante pela obtenção de resultados cada vez mais perfeitos e que, por sua vez, permitam a sua manutenção nos mercados. Estas metas encontram ainda justificação no reconhecimento social pretendido que, por seu turno, se sustenta na qualidade dos produtos e serviços prestados.

Estamos perante uma mudança estrutural que os autores referem como uma “ (...) mudança para a economia do conhecimento.” (Capricho & Lopes, 2007: 356) Ou seja, um sucesso que se quer sustentado e sustentável, onde “*ganha quem aprende mais rapidamente (...) endogeneizando as suas competências (Hamel, 1991) (...)*” (Idem), aparecendo associado a um «*capitalismo de aliança*». Esta mudança assenta numa rede de cooperação e partilha de conhecimentos entre empresas, onde se constituem parcerias empresariais que podem determinar o aumento da competitividade e, de um modo geral,

o futuro das organizações. O estabelecimento de parcerias coloca a tónica sobre o desenvolvimento de um processo interativo, multifuncional e multissetorial, assentando as suas bases no incremento das relações interpessoais e interempresariais que tem como objetivo a partilha de conhecimentos que atravessam as diferentes áreas setoriais dos agentes envolvidos numa relação de parceria.

Por outro lado, *“na economia atual, para as empresas serem competitivas, terão de ser capazes de manter o preço justo, melhorando a qualidade e cumprindo prazos, o que só é possível se investirem na melhoria das competências dos seus Recursos Humanos.”* (Capricho & Lopes, 2007: 245) Estes autores chamam a atenção para o processo de mundialização da economia e dos progressos estabelecidos em termos tecnológicos no ramo empresarial, referindo que o trabalho humano deixou de ser encarado como «fator de produção» para ser considerado um recurso no qual as empresas têm de fazer um investimento prioritário, encarando-se os sujeitos enquanto portadores de estratégias e capazes de uma atuação singular. Verifica-se, então, uma necessária articulação entre os recursos humanos das organizações e as exigências que o mundo empresarial suscita a quem nele se encontra envolvido. Em linhas genéricas poder-se-á dizer que o sucesso de toda e qualquer organização depende diretamente do sucesso dos seus colaboradores, competindo às empresas *“ (...) projetar as suas carreiras, respeitar as suas necessidades e gerir o sistema de forma integrada e cooperante (...).”* (Capricho & Lopes, 2007: 246)

A própria CH representa um exemplo vivo das preocupações empresariais tidas neste domínio, pautando a sua atuação por princípios e valores que têm em consideração as aprendizagens e as competências dos colaboradores, atribuindo-lhes um lugar central na atividade da empresa. *“Anualmente, o Grupo CH assume o compromisso de criar condições para a frequência de um mínimo de 40h de formação ano para todos os colaboradores. A formação decorrerá em horário laboral ou pós laboral, de acordo com o que vier a ser definido e em função da oferta de mercado existente. Será dada prevalência à formação promovida pela própria empresa.”*⁴⁹

Neste quadro a aprendizagem ocupa um espaço importante na definição da organização, uma vez que, como referido anteriormente, a empresa se vislumbra enquanto *«organização aprendente»*. A partir daqui aparece o conceito de organização qualificante enquanto *“ (...) organização que favorece, por construção, as*

⁴⁹ Política de formação da CH

aprendizagens de índole profissional, isto é, uma organização que permite aprender” (Zarifian, 1995: 5) e está, ao mesmo tempo, disposta a aprender.

Contudo, segundo Senge (1990:23 *cit in* Capricho & Lopes, 2007: 355), as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem, não residindo, contudo, na aprendizagem individual a garantia de uma efetiva aprendizagem organizacional. É importante fazer um ressalvo ao facto de não existir unanimidade entre autores no que toca à aprendizagem organizacional, embora se verifique no campo da discussão teórica um consenso entre “ (...) *os autores mais importantes.*” Neste sentido, defende-se que “*«a aprendizagem organizacional e a aprendizagem individual processam-se de forma semelhantes, podendo ser consideradas sob uma mesma definição» mais alargada, em que o próprio conceito já inclui a mudança, individual e organizacional e o ambiente adequado ao seu desenvolvimento.*” (Capricho & Lopes, 2007: 358)

Este desencontro de opiniões traz à discussão a complexidade inerente aos conceitos aqui tratados, revelando que a organização que aprende não é um mero facilitador da aprendizagem dos seus colaboradores. A definição de uma organização aprendente passa efetivamente pelo registo de uma aprendizagem de carácter construtivo no decurso da sua existência. Assim sendo, “*os contornos da Aprendizagem Organizacional ainda não se encontram definidos, devido à falta de integração das várias abordagens e à complexidade inerente ao próprio conceito (...)*” (Maques & Cunha *cit in* Capricho & Lopes, 2007: 358), sendo, muito embora, passível de uma abordagem situada entre duas correntes divergentes: a Behaviorista – centrada nos comportamentos – e a Cognitivista – centrada no processo cognitivo. (Simões *cit in* Capricho & Lopes, 2007: 358)

O recurso exclusivo a um único conceito teórico poderia limitar um processo que se apresenta como dinâmico e que está em constante evolução, sendo que apesar da importância reconhecida à perspectiva Cognitivista é imprescindível a valorização e o enquadramento da abordagem Behaviorista no contexto organizacional. Tendo em conta estes aspetos, de acordo com Capricho & Lopes, a proposta feita por Simões (1999:235) aparece como a mais abrangente no domínio da gestão, encarando a Aprendizagem Organizacional enquanto “ *um processo de reforço de conhecimentos e capacidades, destinado a alterar o âmbito de comportamentos potenciais da organização, visando o aumento da sua eficácia.*”

É consensual o grau de dificuldade que rodeia a definição do conceito aqui explorado, tonando-se importante fazer uma referência concreta ao facto de esta

definição ser mutável tendo em conta o contexto a que se aplica. Marques & Cunha citados por Capricho & Lopes (2007:360) referem que as organizações aprendem de acordo com a sua personalidade, resultando daí a dificuldade no que respeita a uma definição suficientemente abrangente para abarcar todos os processos implicados na Aprendizagem Organizacional.

Embora se constate uma discussão em torno da definição do conceito, a verdade é que se verifica a existência de pilares transversais à sua aplicação, destacando-se a mudança, a inovação e a aprendizagem em conjunto como suporte de melhoria da qualidade e a *performance* da organização e dos seus colaboradores.

Em poucas palavras, *“apesar das diferentes abordagens que esta temática suscitou, (...) todas apontam no sentido da existência de uma interação entre aprendizagem individual e coletiva no seio da organização (...).”* (Capricho & Lopes, 2007: 361)

De acordo com a exploração teórica feita até aqui é perceptível que as organizações que aprendem assumem uma intervenção diferenciada a vários níveis, orientando as suas características em função dos valores culturais, do exercício do poder, do seu enquadramento estratégico e dos estilos de gestão pretendidos.

No quadro seguinte encontram-se sintetizadas as características mais importantes das organizações que aprendem, estabelecendo-se uma relação entre as orientações culturais das empresas, o *empowerment*, o enquadramento estratégico e os estilos de gestão.

Quadro 1			
Características Mais Importantes das Organizações que Aprendem			
Orientações Culturais	“Empowerment”	Enquadramento Estratégico	Estilos de Gestão
Claras quanto às tarefas a executar para:	Orientações Claras;	Objetivos claros e partilhados;	Gestores que estimulam a experimentação e inovação;
Ouvir o cliente e o mercado;	Descentralização;	Missão definida pelo topo e compreendida;	Gestores que lideram e desenvolvem a mudança;
A aprendizagem;	Segurança;	Formação de estratégia do tipo (<i>bottom-up</i>);	Gestores que estimulam e lideram a formação;
Mudar modelos mentais prontamente;	Experimentação;	Fronteiras flexíveis e cooperação de todos;	Gestores que são treinadores dos seus trabalhadores;
Aprender, a questionar, a experimentar e a refletir;	Trabalho em equipas heterogéneas e Multidimensionais;	Sistema de informação e <i>feedback</i> disponível para todos, permitindo a partilha e reflexão;	Gestores com novos valores que facilitam a inovação e a ação;
Tolerar erros.	Elevada autonomia.	Estruturas flexíveis e <i>staff</i> reduzido.	A organização do trabalho é em torno dos processos.
Fonte: Adaptado de Marques & Cunha (1996:320 <i>cit in</i> Capricho & Lopes, 2007: 360)			

Neste momento, e após a exploração teórica em torno da Aprendizagem Organizacional, torna-se pertinente uma abordagem que foque os obstáculos à sua efetiva realização.

Segundo Capricho & Lopes (2007: 374), uma grande parte dos colaboradores que fazem parte das organizações, “ (...) *por deficiências na educação, têm dificuldades em entender, o todo organizacional, e tentam resolver problemas de âmbito sistémico, de forma linear, faltando-lhes uma visão holística (...)* ” sobre as questões de índole empresarial. Como consequência, muitas das vezes, não chegam a estabelecer uma compreensão ajustada sobre o impacto real e global da falta de qualidade das suas decisões. Esta questão relaciona-se intimamente com o recurso a «velhos modelos obsoletos» que coíbem o estabelecimento de uma harmonia entre objetivos individuais e coletivos. A focalização nestes dois tipos de objetivos encontra justificação no

equilíbrio pretendido entre aquilo que pertence ao foro privado, logo estabelecido em termos de objetivos pessoais, e a sua conciliação com questões de índole profissional, estabelecidos através de objetivos coletivos. *“Esta realidade leva-nos a concluir que a criação do «círculo virtuoso positivo» ou do «círculo vicioso negativo», depende do tipo de organização, cujo conflito só pode ser vencido através do «domínio pessoal», pois na organização de aprendizagem, os limites entre o que é pessoal e organizacional são intencionalmente indefinidos.”* (Senge, 1990: 271 cit in Capricho & Lopes, 2007: 375) Segundo a CH, existe no âmbito do grupo empresarial, uma política de conciliação entre a vida profissional, pessoal e familiar, fazendo uma claro destaque à importância que a manutenção de um equilíbrio sustentado representa na manutenção da felicidade individual dos seus colaboradores: *“ (...) Sabemos que as especificidades e exigência da nossa indústria impõem ritmos nem sempre compatíveis com práticas mais equilibradas e mais amigas da Família. (...) Estamos conscientes que nesta dimensão não conseguiremos fazer tudo o que mais gostaríamos. Ou, pelo menos, que alguns de nós vão ter de prescindir de uma parte desta dimensão, em prol do benefício coletivo.”*⁵⁰

Por outro lado, Senge (1990 cit in Capricho & Lopes, 2007: 374) faz referência às origens das dificuldades que as empresas têm em aprender, apontando para as suas estruturas tradicionais, organização, administração e os recursos humanos como fontes causadoras destas complicações, uma vez que se ignora o facto de a mudança ter de ser pensada a longo prazo. De facto, a solução não passa meramente por uma aposta que concentre os seus esforços e investimentos na tecnologia, residindo antes no apelo a estratégias de longo prazo concentradas nos recursos humanos. Estes apresentam-se como *“ (...) agentes das estratégias de diferenciação, muito importantes para inovar e criar valor, pois detêm o conhecimento tecnológico, o poder de decisão, a visão, a vontade e a capacidade para aprender a melhorar a qualidade dos produtos, dos serviços e dos sistemas.”* (Capricho & Lopes, 2007: 377)

É unânime a opinião de como é indispensável a presença de condições para que se verifique a Aprendizagem Organizacional, *“ (...) tais como a existência de elementos-chave na organização que possam protagonizar mudanças observáveis, e a gestão de topo estar sensibilizada para a aprendizagem e para o perigo das «rotinas defensivas».”* (Senge (1990), Ishikava (1995) & Quinn (1996) cit in Capricho & Lopes,

⁵⁰ Política de Conciliação entre a Vida Profissional, Familiar e Pessoal da CH

2007: 375) Este autor defende que as empresas podem funcionar bem ao lidarem com questões que revelam características rotineiras, mas quando se confrontam com problemas mais complexos o espírito de equipa tende a desaparecer. *“Há, por isso, que valorizar a aprendizagem, através da experiência direta, embora admitindo que nem sempre se pode avançar por tentativa e erro, sobretudo na decisão, sendo importante criar um novo contexto formativo, como os «laboratórios de aprendizagem» que simulem a realidade, facilitem a Aprendizagem organizacional e «derrubem as rotinas defensivas».* (Senge, 1990:34 cit in Capricho & Lopes, 2007: 375)

De forma sumária, a interação entre as variáveis mudança, inovação, qualidade e aprendizagem suscita um processo de renovação de saberes organizacionais que conduzem a um claro ajustamento em relação às necessidades do mercado. *“A mudança possibilita inovar em novos produtos e/ou serviços, sistemas, métodos, regras e comportamentos, sendo a qualidade a linguagem comum que dá sentido à mudança e facilita a sua aceitação. A aprendizagem, por sua vez, é a única forma de esquecer o velho, substituindo-o (...).”* (Capricho & Lopes, 2007: 377)

Cada vez mais é perceptível que o caminho entre as organizações que aprendem e aquelas que pretendem atingir os parâmetros da excelência é muito similar, regulando as suas políticas de acordo com práticas claras nos domínios da formação, inovação e qualidade. Trata-se de estruturas mais evoluídas onde o ambiente de trabalho é sinónimo de aprendizagem, estabelecendo-se uma rutura vincada com estruturas de carácter tradicional que insistem em separar a esfera do trabalho da esfera da aprendizagem.

O recurso a esta metodologia atende às necessidades de formação, facilitando uma correta aquisição de competências e a correção de lacunas. Para além disso, adapta-se ao sujeito que está em formação e ao trabalho real, *“ (...) considerando a formação como um subsistema de cooperação horizontal, que utiliza o potencial dos R.H. em projetos inovadores com interesse para as partes.”* (Idem: 435) Nestes contextos, *“cada um é livre na condução do seu próprio processo e o resultado coletivo resulta de interação das iniciativas individuais de todas as pessoas que se relacionam com a organização (...), levando por diante novos projetos, que sendo coletivos, também contemplam os objetivos da aprendizagem individual e de auto-desenvolvimento, criando novas sinergias que facilitam o desenvolvimento da organização e das pessoas que lá trabalham.”* (Idem: 401)

Tendo em conta a conjuntura atual, reivindica-se a proliferação de novas empresas que assumam uma posição face às questões referentes à responsabilidade social, evidenciem preocupações sobre a implementação de sistemas evoluídos e “eco eficientes” com uma abordagem ligada à Qualidade Total assente numa perspetiva sustentável. O rumo à excelência passa efetivamente pelas preocupações descritas, considerando-se que uma abordagem pró-ativa do sistema económico, social e ambiental poderá conduzir as organizações nos trilhos do sucesso. *“As organizações mais evoluídas (...), têm mais recursos, adotam o modelo de «excelência», usam o empowerment, partilham objetivos comuns e valores éticos como os da qualidade total e da confiança, aceitam a mudança, focalizam-se nas pessoas, na inovação e na aprendizagem, são mais flexíveis e integram o conceito de Responsabilidade Social, gerindo os negócios com visão holística.”* (Capricho & Lopes, 2007: 434)

A imagem positiva da organização apresenta-se como um elemento muito importante na construção da identidade das empresas ditas excelentes, uma vez que este fator transmite um sentimento generalizado que pertence a um grupo vencedor. Outra questão refere-se ao desenvolvimento das atividades empresariais, pois apesar da sua vocação as empresas excelentes definem a sua atuação pela prestação de serviços inovadores, distinguindo-se pela qualidade no atendimento.

Vive-se ativamente uma cultura da qualidade e da aprendizagem onde os valores da confiança, transparência e responsabilidade são compartilhados para que se torne possível abranger os objetivos empresariais. *“Segundo Quinn (1996) e Ishikawa (1995), nas organizações atuais dá-se ênfase a valores como: cooperação, confiança, abertura e cultura organizacional sem fronteiras, para facilitar o trabalho em grupo e criar sinergias.”* (Capricho & Lopes, 2007: 246) Neste sentido, os conhecimentos traçados em ambiente profissional são geradores de novas ideias a implementar, traduzindo-se em melhorias que pretendem o benefício da organização e dos seus colaboradores, não esquecendo possíveis recompensas pelo seu esforço de envolvimento e lealdade.

Nos dias que correm uma empresa que se pauta por parâmetros de excelência reconhece a importância da eficiência e da eficácia, pautando uma atuação assente em princípios de inovação com o intuito de contornar a inércia e, conseqüentemente ter de abandonar os mercados e a competição. Do meu ponto de vista, a aposta na formação surge como uma potencial solução para os problemas e desafios que as empresas enfrentam no mercado atual, apresentando-se como a «fórmula mágica» para garantir o sucesso e o crescimento das organizações.

4.5 Conceções e modelos de formação: um olhar sobre a Educação e a Formação de Adultos no âmbito das Pequenas e Médias empresas

As diretrizes de ação do programa FPME e, os pressupostos que estão na sua origem conduzem à preponderância de uma lógica onde o sistema é pré-determinado, ou seja definido *à priori*, antes de qualquer contacto com as evidências contextuais, dado que estão expressas “ (...) *necessidades funcionais e [cumprem-se] funções junto a (um) metassistema. Como um organismo vivo, cada sistema ou componente contribui para a satisfação das necessidades de conservação e integração do sistema no interior, de adaptação e busca de suas finalidades no exterior.*” (Maggi, 2006:176) Numa perspetiva macro, enquanto programa de ação, as diretrizes do projeto permitem a compreensão da sua estrutura enquanto sistema pré-determinado em relação às empresas e aos sujeitos envolvidos, admitindo porém, ajustamentos “ (...) *na busca do modo (ótimo) permitindo a melhor adaptação possível ao ambiente e a melhor integração dos componentes internos (...)*” (Maggi, 2006:177) às necessidades e exigências dos mercados. Estes ajustamentos são materializados através de elementos estruturantes fundamentais ao desenrolar do projeto FPME, materializando-se através do Diagnóstico Estratégico e do Plano de Desenvolvimento, levados a cabo em cada uma das empresas participantes no programa de formação.

Acima de tudo, procuram-se conciliar imposições de índole funcional com as necessidades que o sistema demonstra e que se refletem no setor produtivo e industrial do panorama português, pretendendo-se um equilíbrio sustentado entre o setor produtivo e a formação com vista ao desenvolvimento de novas estratégias de mercado e investimento. Para além disso, a flexibilidade e o dinamismo que o projeto abarca, visto este não ser estático, possibilita o aumento das suas potencialidades no caminho que se pretende traçar para uma mudança anunciada ao nível do dinamismo produtivo no mercado português.

Apesar dos constrangimentos temporais impostos pelo programa, visto o tempo de formação ser demarcado em função da dimensão da empresa – pequena ou média -, pressupõe-se que “ (...) *a formação é uma aprendizagem de longa duração, um desenvolvimento do conhecimento que o sujeito tem de si próprio, um assumir de suas competências em relação ao papel que desempenha e à rede de papéis na qual se insere.*” (Maggi, 2006:176) Afinal, nas linhas traçadas pelo discurso, os sujeitos não são uma mera parte mecânica do sistema e o programa não se encontra construído de forma

absolutamente rígido. Na verdade, ao longo do desenvolvimento e implementação e, atendendo às variáveis contextuais, o plano de formação poderá sofrer alterações e ajustamentos no caso de se verificar tal necessidade. Portanto, “ (...) *não é estático, não comporta nem rigidezes de coordenação, nem solução ótima única, como ocorre no sistema mecanicista.*” (Maggi, 2006: 176)

Relativamente aos sujeitos envolvidos é importante ressaltar que, na lógica do sistema organicista, a formação fornece conhecimentos e capacidades, seja em vista de uma melhor integração no contexto organizacional, seja para se opor a ele. Nesta medida, “*não se trata de transmitir dogmaticamente noções e prescrições, mas de estimular a aptidão à mudança. Aptidão do sujeito à aprendizagem do papel no interior das margens de flexibilidade do sistema tendo em vista um maior grau de funcionalidade.*” (Maggi, 2006: 176) Seguindo a linha condutora que o autor propõe, os indivíduos são chamados a desempenhar papéis indispensáveis ao funcionamento do sistema, sendo as suas ambições e expectativas levadas ao cumprimento de objetivos impostos pela conjuntura macro económica que domina o sistema. Deste modo, pretende-se que a formação seja destinada “ (...) *a ativar, estimular, orientar as motivações e as expectativas dos sujeitos em função das necessidades do sistema.*” (Maggi, 2006:176)

Na realidade, e num plano real centrado no processo formativo em si, é importante a abordagem ao *modelo de formação centrado nas aquisições*, onde se procura a garantia de um nível de competências definido de forma prévia no plano de formação e completamente exterior à influência dos sujeitos em formação. Não se verifica uma auscultação dos sujeitos em formação acerca dos conteúdos que são abordados no contexto de sala de aula. De um modo geral, “*a lógica interna da formação corresponde a uma “didática racional” e “os conteúdos da formação e os seus objetivos são pré determinados pelo concetor da formação, mais ou menos organizados pelo formador, enquanto que os “formandos” não têm nenhuma participação nestas determinações*”.” (Gilles Ferry, 1983 cit in Canário, 1999: 126)

Todavia, a mudança é encarada enquanto a mudança do sujeito, tendo em conta o papel que o sistema pretende que seja por ele desempenhado. Esta mudança prevê uma melhor otimização e funcionalidade do sistema tendo em consideração os objetivos que sustentam todo o projeto. Neste momento é imperativa a questão: será esta mudança possível tendo em conta o modelo de formação que impera no plano efetivo da

intervenção formativa? Como poderá o sujeito desempenhar um papel para dar resposta ao sistema sem ter consciência dessa necessidade?

No plano concetual, *“a necessidade de formação equivale a exigências funcionais de integração do sistema e dos subsistemas (...). A análise apropriada é, portanto, funcional e visa detetar as solicitações do sistema em termos de papéis, funções, manifestas ou latentes, tais como os papéis as expressam, bem como as motivações dos sujeitos em relação com as funções.”* (Maggi, 2006:182)

4.6 O panorama político, económico e social português no quadro da educação e formação de adultos

Abordar a problemática da Formação implica estabelecer um entendimento no que diz respeito aos conceitos que estruturam o seu campo de ação no sentido de refletir e questionar ativamente as práticas instituídas atualmente. Tendo em conta a base deste trabalho, torna-se fundamental estabelecer uma sustentação teórica no que se refere às conceções de Formação subjacentes ao programa FPME, atendendo particularmente ao conceito de Formação-Ação, uma vez que o projeto assenta as suas bases neste modelo de intervenção formativa. Sob este ponto de vista, revela-se pertinente discutir a lógica implícita à prática formativa no âmbito do projeto de formação para as PME, problematizando e refletindo sobre questões de índole teórica e prática que dão forma ao projeto.

Poder-se-á assumir, desde logo, que este projeto adota especial relevo perante a conjuntura económico-social que atualmente domina o nosso país. De acordo com o que se encontra disponível no *site* do POPH⁵¹, o eixo prioritário 3 – Gestão e Aperfeiçoamento Profissional *“ (...) tem como objetivo o desenvolvimento de um conjunto de formações associadas a processos de modernização organizacional, reestruturação e reconversões produtivas que contemplem a promoção da capacidade de inovação, gestão e modernização das empresas e outras entidades (...) enquanto condição fundamental de modernização do tecido produtivo, da melhoria da qualidade do emprego e do aumento da competitividade.”* Trata-se portanto, de uma área onde estão concentrados muitos esforços de investimento, tendo por base uma ideologia de progresso e desenvolvimento do tecido produtivo e económico nacional como forma de aumentar o lucro e o sucesso das empresas.

⁵¹ Retirado em Abril 4, 2012 de <http://www.poph.qren.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=367>

O propósito da intervenção do Programa FPME pauta-se fundamentalmente por princípios estruturantes que estiveram na base da utilização da metodologia eleita para o efeito, destacando-se a participação ativa dos dirigentes e colaboradores, ao mesmo tempo, que se constrói um trabalho por objetivos. No âmbito do discurso, prima-se pelo “ (...) «*paradigma da relação formativa*» [que se] *sustenta no pressuposto da construção de saberes como um processo dinâmico e singular, no qual é essencial a experiência pessoal do real e a interação do sujeito com o meio.*” (Silva, 2008: 11)

Apesar da forma que o discurso assume e da valorização participativa dos sujeitos no processo de intervenção, acontece que na prática, a ênfase incide sobre o processo em si, a implementação do projeto e, não sobre a figura daquele que o executa ou apoia na sua execução. O que me faz interrogar as questões relacionadas com a inovação e o *empowerment* proclamadas como princípios estruturantes. Neste sentido, constata-se que “ (...) *um elenco de finalidades de um processo de formação centrado na figura daquele que [o] efetua (...) parece aproximar-se mais do sentido de uma qualificação dos sujeitos, enquanto que um elenco de finalidades de um processo de formação centrado no próprio processo parece aproximar-se mais do sentido de uma qualificação do trabalho e, nesse sentido reclamando do sujeito predominantemente competências para o exercício desse trabalho.*” (Vaz, 2009: 65)

Por outro lado, os objetivos do Programa FPME tidos como meta passam pelo impacto económico, esperando-se um crescimento e desenvolvimento positivo de cada uma das entidades destinatárias abrangidas. Isto significa, fundamentalmente, um estímulo ao aumento da competitividade a todos os níveis. Teremos de prestar atenção a este último ponto referido, uma vez que a competitividade poderá trazer benefícios como o seu inverso, conduzindo a um individualismo que comprometerá o funcionamento institucional instaurado pelo projeto.

O panorama atual português em termos de políticas pauta-se, em grande medida, pelas normas e objetivos emanados pelas instâncias internacionais, destacando-se a forte influência da União Europeia. Neste sentido, as medidas adotadas a nível nacional refletem as finalidades traçadas num âmbito mais geral do que aquele que é o contexto e realidade portuguesa, remetendo-se para um plano secundário uma intervenção de carácter mais profundo e que conduz às bases do sistema.

É neste âmbito que ao longo dos últimos trinta anos, segundo Lima (2005), o campo da educação de adultos fica marcado por políticas educativas sucessivamente descontinuas, já que “ *sem uma tradição para convocar ou atualizar, em face de uma*

história de que sobressai o desapego das elites políticas e culturais relativamente à educação básica dos seus concidadãos, bem como a ausência de grandes instituições educativas ou de movimentos sociais com impacto na educação da população adulta, o regime democrático viria a ser confrontado com a necessidade de reinventar políticas de educação de adultos, atribuindo-lhes maior protagonismo no âmbito das políticas públicas (...).” (Lima, 2005:31)

A partir daqui são perceptíveis os níveis de ambiguidade a que as políticas estão sujeitas e a sua difícil adaptabilidade ao contexto e à realidade nacional. Permanecemos numa lógica *top-down* que insiste em colmatar as falhas que o sistema educativo português não consegue resolver de uma forma unidirecional e autista.

Seguindo a mesma linha de pensamento, o autor defende que a problemática inerente ao campo da educação de adultos ultrapassa os défices educativos em termos de mão de obra qualificada e da formação dos recursos humanos em geral. *“O problema é muito mais complexo e difícil de superar: é um problema de muitas décadas de políticas educativas para o controlo social, face a uma população adulta pouco escolarizada, com elevadíssimas taxas de analfabetismo literal, (...) e, nos últimos trinta anos, tem sido ainda o problema da ausência de uma política de educação de adultos democrática, séria e competente, tao paciente (porque sabe que a mudança exige tempo) quanto esperançosa, sistemática e conseqüente (porque sabe que sem retaguarda educativa e sem desenvolvimento humano não há modernização democrática sustentável.) ” (Lima, 2005:35)*

Assumindo a importância que a educação e formação representam ao nível do discurso e, sendo *“ (...) perspectivadas como um processo continuado e permanente ao longo da vida”* (Silva, 2008: 3) configura-se a iniciativa Programa Formação PME. Este facto deve-se, como refere Ana Maria Silva (2008), à mudança de paradigma que se registou ao longo da última década, evidenciando-se através da reestruturação das políticas educativas numa clara transformação de direção presidida pelos objetivos impostos ao nível europeu. Este, tal como muito outros programas de formação, surge num contexto político, social e económico debilitado que demonstra preocupações ao nível da competitividade portuguesa.

Atualmente, a grande aposta recai sobre a qualificação de inativos e ativos, proclamando-se abertamente o objetivo de qualificar o maior número de portugueses com vista à sua inserção social e laboral. No entanto, será necessário ter presente que o conceito de inserção ultrapassa a esfera da mera subsistência. Nas sociedades

contemporâneas, falar de cidadania é falar de participação social, como um direito e como um dever, num quadro em que a sociedade civil, como dizem Ortega *et al.* (2007: 501/502), seja “*«um lugar de encontro para a ação social entre e fora dos dois setores muito poderosos, o Estado e os mercados que, com frequência, deixam indefesos os cidadãos».*” (Oliveira e Freire: 2009:14)

Este investimento, tido como fundamental, encontra-se intimamente ligado com metas determinadas por organismos internacionais como a União Europeia e a OCDE. Esta afirmação tem por base a justificação das metas impostas por organismos transnacionais, pois aponta-se a importância da aposta nas qualificações como objetivo da Comissão Europeia. Neste sentido, “*a dimensão renovadora, qualificadora e claramente competitiva que suporta tal relevância nas sociedades atuais encontra-se fundamentada em fatores de ordem política, social, económica e cultural que, (...), vêm perspectivando novos modelos de inserção socioprofissional dos indivíduos e de desenvolvimento organizacional, social e económico de grupos e comunidades (...).*” (Silva, 2008: 3) Tais influências procuram visar um efetivo desenvolvimento e crescimento da produtividade laboral.

Sob um ponto de vista que aponta para a redução do défice de escolarização da população portuguesa, favorece-se o crescimento económico com base na adoção e incremento das novas tecnologias e uma aposta na qualidade e na especialização do trabalho. A formação de adultos parece reduzir-se rapidamente a um número de horas dedicadas à aprendizagem de novas tecnologias, desvalorizando-se as capacidades e competências que os sujeitos possuem resultantes das suas vivências pessoais e profissionais.

Tendo em conta este panorama e, de acordo com José Alberto Correia, admite-se a presença de uma ideologia da modernização, onde o modo de definição se centra no sector económico e na busca intensa de uma cultura de eficácia sustentada por preocupações ligadas aos padrões de qualidade e formação para o trabalho, sendo o princípio regulador a empresa, enquanto promotora do binómio produtividade-lucro. Por isso mesmo, o princípio de legitimação dos saberes nas políticas em torno das questões da formação e desenvolvimento centram-se numa utilidade económica e instrumental. Esta importância atribuída à legitimação do discurso reflete a permanente justificação com o recurso a operadores ideológicos que neste caso se pautam pela nomeação de instituições internacionais como é o caso da União Europeia e, consequentemente, os fundos associados a esta instância.

4.7 Concluindo este capítulo...

O trabalho desenvolvido é substancialmente um trabalho de contexto, evidenciando-se a relevância que o local adquire sob esta perspectiva. Posto isto, urge romper com concepções que persistem em encarar o local como deficitário ou mesmo invisível, abrindo caminhos para a definição de novas estratégias em oposição a um paradigma de índole exclusivamente difusionista onde se vê valorizada a centralidade do Estado na definição das políticas e onde a formação se constrói de forma meramente abstrata. Nesta lógica procura-se enquadrar positivamente a atividade económica através do fomento de uma mão de obra especializada que necessita de uma constante readaptação às necessidades estruturais e funcionais de um mercado cada vez mais instável.

Portanto, teremos de justificar o desenvolvimento local com base num paradigma de ordem territorialista, colocando em primeiro plano a negociação enquanto instrumento que permite envolver os sujeitos cidadãos enquanto atores do seu próprio processo formativo e ativos participantes na determinação do projeto local de desenvolvimento. É importante envolver e questionar a comunidade num processo de mudança coletivo e desenvolvimento integrado, onde se vislumbra a cooperação entre diferentes estruturas organizacionais.

Assim sendo, o trabalho de um agente de desenvolvimento/ mediador apresenta-se como um desafio face à conjuntura política e económica da atualidade, dada a permanência das lógicas de mercado e a primazia do capitalismo. No entanto, é importante salientar uma vez mais, que o trabalho desenvolvido não se realizou em contexto de intervenção. Ou seja, a minha ação restringiu-se ao desempenho de funções de carácter administrativo, pelo que a análise apresentada pode evidenciar algum distanciamento face à realidade e, uma aproximação ao discurso do programa.

Esta análise revela-se pertinente a partir do momento em que se torna fundamental perceber as lógicas pelas quais a ação do Estado se pauta em relação às medidas de descentralização do poder administrativo e às políticas de desenvolvimento local previstas através da aprovação de projetos e programas operacionais enquadrados no Quadro Comunitário, mais especificamente no Quadro de Referência Estratégico Nacional onde este Programa se enquadra.

V. Repercussões em torno do processo de profissionalização

5. A legitimidade do tempo de estágio no panorama atual e a importância da inclusão no mundo do trabalho

Pensar a legitimidade do tempo de estágio e, conseqüentemente a importância que esta experiência adquire para a inclusão no mundo do trabalho, torna-se cada vez mais pertinente dadas as dificuldades que moldam a atualidade em termos de inserção profissional. Faz todo o sentido, portanto, refletir e equacionar sobre os benefícios desta experiência ao contribuir para a consolidação e construção de uma identidade profissional no campo das ciências sociais, em particular no domínio das Ciências da Educação.

Se por um lado, o tempo de estágio se constituiu, de facto, como um tempo que permitiu o exercício de reflexão sobre o estatuto do profissional em Ciências da Educação, facilitando uma aproximação, que se quer paralela, entre o domínio do campo teórico e o domínio das práticas profissionais, por outro lado, admitiu a possibilidade de integrar o contexto profissional e interagir com uma realidade de cariz instrumental regida por dinâmicas internas ao mercado. Assim sendo, o espaço aqui reservado a esta reflexão impõe-se no sentido de problematizar questões inerentes ao domínio da formação e, ao mesmo tempo, ao domínio conferido a um tempo onde se pretende estimular o exercício de uma profissionalidade construída a partir dos contributos epistemológicos das Ciências da Educação.

Afunilando a abordagem para a experiência que aqui se encontra espelhada, importa fazer uma alusão ao momento de aprendizagem em contexto, proporcionada pelo estágio.

Em primeiro lugar, a experiência de estágio proporcionada pelo 2º ciclo de estudos – Mestrado em Ciências da Educação, domínio de Desenvolvimento Local e Formação de Adultos – apresenta-se aos estudantes como um primeiro passo em relação à incursão pretendida no mercado de trabalho, estabelecendo-se uma maior aproximação com o contexto da prática profissional, através de uma mediação regulada pelo domínio académico. Para além disso, o prolongamento e o investimento tidos na minha formação, em particular, justificam-se com base nesta procura pela materialização de uma experiência que ultrapassasse as fronteiras do domínio académico com o propósito de encontrar caminhos viáveis no atual mercado de trabalho. Isto porque o processo inerente à aprendizagem em contexto de trabalho

configura-se como verdadeiramente enriquecedor do ponto de vista do incremento das competências despertadas pela formação universitária iniciada aquando da Licenciatura em Ciências da Educação.

Hoje, e cada vez mais, é inegável o grau de importância que o exercício da prática profissional confere, estimulando o desempenho de tarefas várias associadas à atividade em questão. Atendendo a esta experiência em particular poder-se-á pensar as questões inerentes à entrada no mundo do trabalho até então praticamente desconhecido. A inserção no contexto implica uma adaptação à realidade que lhe dá forma, acatando regras e normas estabelecidas para o bom funcionamento institucional. O tempo de estágio é, assim, um assimilar entre a componente formativa que a experiência acarreta e, ao mesmo tempo, a apreensão da complexidade dos modos de fazer em contexto. *“De forma sincera, sinto que ainda tenho muito a aprender. Ainda estou a dar os primeiros passos no programa de gestão da formação (HT) e, por isso mesmo, os pedidos de apoio são uma realidade.”*⁵²

Entrar no campo do desconhecido implica, desde logo, uma postura de humildade face às aprendizagens que se pretendem construir em contacto com o mundo profissional, considerando todas as tarefas como potenciais fontes de conhecimento que irão permitir elevar a reflexão a um patamar que ultrapassa a esfera do teórico. Por outro lado, estas questões revelam novos níveis de exigência face ao contacto estabelecido, reconhecendo-se como imprescindíveis aptidões como a dedicação, o espírito de equipa, a capacidade crítica, o sentido de responsabilidade e, essencialmente uma disponibilidade que se pretende conciliada entre a esfera do pessoal e a esfera do profissional.

Por outro lado, encaro este espaço de trabalho em contexto como lugar permeável à colocação de questões direcionadas para a prática e o exercício das tarefas profissionais, o lugar de experimentação e mobilização de conteúdos adquiridos ao longo da formação académica. Sob esta perspetiva, o tempo de estágio configura-se como um tempo indicado à construção de uma identidade profissional que tem ainda contornos indefinidos. É, portanto, o trabalho de contexto que auxilia e enforma esta construção, conferindo-lhe uma estrutura com base nas características que têm em conta o exercício associado a uma prática singular.

⁵² Registo de estágio III, 21 de Outubro de 2011

Todo este trabalho transporta consigo benefícios associados à entrada no mundo laboral, bem como ao próprio exercício da prática desempenhada no âmbito das Ciências da Educação. Desde logo, o tempo de estágio evidencia-se como uma preparação para a entrada na vida ativa, tendo, para isso, assumido um registo fiel ao quotidiano de todos os colaboradores da empresa. Neste sentido, as dinâmicas começaram por se pautar por uma racionalidade mais desligada do âmbito académico, para se centrar, praticamente por completo, no registo associado ao exercício profissional. Esta transação entre os dois mundos – o da formação e o da profissionalização – permitiu, por um lado captar o lado prático e burocrático das questões teorizadas ao longo de um percurso voltado para o desenvolvimento local e a formação de adultos e, por outro, fortalecer dinâmicas de reflexão sobre a ação. De uma forma geral, todos estes aspetos acabam por traduzir uma real apropriação de novas competências e o incremento de outras capacidades antes inexploradas, admitindo ainda uma consciencialização sobre a complexidade inerente ao mundo do trabalho.

O contacto privilegiado com o mundo do trabalho conferido pelo estágio permite a construção de uma rede, antes inexistente, e que agora se pauta pelo estabelecimento de relações profissionais. Neste sentido, esta experiência permite abrir o leque de novas conexões ao admitir a partilha de conhecimentos entre equipa e o cruzar modos de pensar e fazer em contexto.

Esta reflexão sobre a ação conduz a um questionamento sobre os limites e obstáculos em contraposição com os desejos e expectativas traçados antes de uma inserção no contexto. Este ponto faz sentido a partir do momento em que se verificaram constrangimentos que limitaram a ação a tarefas instrumentais e que acabaram por se sustentar no estabelecimento de uma rotina diária quase sagrada. Impõe-se então a questão: até onde poderia ir o exercício e o desempenho das minhas funções tendo em conta o contexto onde se desenrolou o estágio?

Os condicionamentos e os constrangimentos associados à prática são questões sobre as quais também se poderá estabelecer uma aprendizagem em contexto, dado que preenchem a realidade do mundo laboral. Estes parâmetros ganham forma através das hierarquias que estão presentes nas instituições e organizações ao determinarem uma escala vertical de forças e influências.

5.1 A problemática em torno da construção de uma profissionalidade informada pelas Ciências da Educação

Tendo em consideração os conteúdos e reflexões mobilizados neste relatório impõe-se, neste momento, uma abordagem que considere os contributos epistemológicos do domínio das Ciências da Educação atendendo ao facto de verificar alguma ambiguidade, ainda, generalizada face às áreas que são passíveis de uma análise e/ou intervenção à luz dos seus contributos.

5.1.1 Especificidade e identidade epistemológica das Ciências da Educação

As Ciências da Educação detêm atualmente um espaço original, no que diz respeito à sua definição de cientificidade, que «contamina» o panorama político e ideológico com base na sua inserção social, difusão e apropriação dos seus resultados. Esta realidade funda-se nas características que dão forma a um objeto plural e projetual que, por sua vez, coloca em causa a definição clássica de objeto científico. (Lopes, Coelho, Pereira, Ferreira, Leal & Leite, 2007) Neste sentido, o espírito da cientificidade movido por esta originalidade cresce na busca de uma epistemologia que pretende, por um lado zelar pela autonomia “ (...) *deste campo do saber em relação a outras disciplinas científicas (...) e, por outro, mantém a dimensão transformadora que esteve na génese da emergência da educação como campo suscetível às políticas.*” (Idem: 108)

Segundo Charlot (1995:21 *cit in* Boavida & Amado, 2006:149), a definição de uma disciplina científica implica, antes de mais, “ (...) «(...) *não esquecer que esta produz resultados (de saber), mas também um discurso sobre ela mesma (porque para se construir ela deve validar-se, isto é, regular-se internamente e legitimar-se externamente)*».” Esta descrição encaixa perfeitamente sobre a realidade das CE na busca de uma legitimidade externa que se funda na sua regulação interna.

Todavia, o carácter epistemológico das Ciências da Educação é ainda reconhecido com linhas bastantes ténues, sobressaindo como parte integrante de um leque de áreas científicas recentes encaradas como “*epistemologicamente frágeis, híbridas, ou mesmo duvidosas.*” (Charlot 1995:20 *cit in* Canário 2003:1 e 12) Tal facto decorre do seu carácter complexo e multifatorial atravessado, segundo João Boavida e João Amado (2006), por questões de princípio, problema das finalidades e métodos de investigação e

aplicação singulares. Neste sentido, segundo Charlot (1995:35 *cit in* Boavida & Amado, 2006:193), poder-se-á dizer que o que distingue as CE é, precisamente, o que elas produzem, ou seja, saberes sobre um processo – a Educação – que está implicado num campo de debates filosóficos, sociais e políticos com elevado cariz simbólico e associado a um campo de práticas.

Seguindo esta linha de pensamento, os mesmos autores fazem uma alusão ao objetivo que sustenta o campo científico das CE, como sendo o de “ (...) *descrever, explicar, levantar novos problemas teórico-práticos, e compreender e justificar os processos internos e os condicionamentos de qualquer prática educativa ou formativa, quer atendendo a níveis de interação como os que se verificam no frente a frente entre educador e educando, quer atendendo aos níveis mais amplos, como os de gestão e administração organizacional ou de administração política e económica do sistema educativo.*” (2006:193/194) Para além disso, cabe-lhe ainda uma análise sobre a evolução das práticas educativas e formativas com o propósito de construir um conjunto de conhecimentos científicos que sustentem as decisões de mudança sob uma perspetiva crítica.

A construção da cientificidade em CE resulta da construção de saberes e práticas profissionais inspiradas em disciplinas científicas anteriormente estabelecidas, como a sociologia e a psicologia. As Ciências da Educação evidenciam-se, então, a partir do momento em que é necessário estabelecer uma base de compreensão acerca do universo educativo, fundando-se, para isso, linhas de análise que começaram por assumir um carácter mais disciplinar em torno das questões da educação. Contudo, estas preocupações conduziram a uma dificuldade acrescida no que toca à sua afirmação enquanto ciência capaz de produzir um conhecimento cumulativo e reconhecido como verdadeiramente válido no círculo científico. Tais obstáculos estão intimamente associados à produção de conhecimento no domínio social, sendo comum entre as ciências que assumem uma vertente voltada para a área humana, social e educativa.

No entanto, as Ciências da Educação têm vindo a reclamar a autoria na produção dos seus próprios instrumentos e meios de divulgação científicos, tendo já criado uma comunidade singular com “ (...) *uma presença significativa em termos de ensino superior (...) e um conjunto assinalável (e documentável) de atividade de investigação.*” (Canário, 2003:13) Ainda neste sentido, Albano Estrela (1999:10) reforça esta realidade, louvando a produção de “ (...) *um corpo que começa a ter consciência de saberes, sistematizados e metodologicamente orientados e submetidos a*

critérios de validade internos e externos, critérios esses decorrentes dos paradigmas utilizados na sua construção.”

O trabalho desenvolvido neste domínio é um trabalho crítico com preocupações voltadas para a problematização das práticas sociais em contraposição com a produção de verdades a partir do paradigma positivista. Neste sentido, as CE, enquanto área de produção de conhecimento no domínio educativo e social, possuem uma identidade própria ao reunir uma série de especificidades que dão sentido a um trabalho vivido e desenvolvido em contexto sob o signo de um paradigma compreensivo. Por isso mesmo, *“a identidade das ciências da educação e a natureza epistemológica do saber que potencialmente podem produzir constituem questões teoricamente dissociáveis do valor efetivo e da pertinência social do trabalho de investigação que é desenvolvido.”* (Canário, 2003:20)

Como referido anteriormente, estas especificidades assentam numa base de partilha *“ (...) com outros campos cuja base é idêntica”* (Idem), distinguindo, em primeiro lugar, a sua ação científica pelo foco colocado no modo de “olhar” e se posicionar face à realidade social. Guy Berger (1992 *cit in* Canário, 2003:13) refere-se à pertinência que esta especificidade assume ao quebrar com a linha de ação tomada pelos distintos campos disciplinares que debruçam as suas preocupações sobre o social. Neste sentido, traz à discussão a ênfase que as Ciências da Educação colocam na *investigação em educação* numa oposição relativamente direta à *investigação sobre educação*. Trata-se, portanto, de uma questão de postura face ao modo como encaramos a realidade e, a partir daí, construímos uma atitude profissional com base na consciência da não-neutralidade. Assim sendo, a investigação em educação distingue-se pelo *“ (...) facto de ser feita, não a partir de um saber construído do exterior, mas a partir do interior, porque os investigadores «pertencem a este universo que é simultaneamente o seu objeto, o seu sistema de pertença, ao mesmo tempo que se constitui como o sistema de finalidades a que se ligam».*” (Idem) Seguindo esta linha de pensamento, Rui Canário faz alusão à indispensabilidade de superar a posição de distância e exterioridade entre observador/observado, sujeito/objeto imposto pelo paradigma positivista, passando de uma epistemologia do olhar para uma epistemologia da escuta.

Para além do seu carácter plural, as CE fundam-se, segundo Ardoino e Berger (1994 *cit in* Canário, 2003:14) numa abordagem multidisciplinar dos factos sociais, o que lhes confere uma identidade singular face às diferentes abordagens tidas no âmbito social por outras disciplinas. *“A pertinência desta abordagem decorre da necessidade*

de produzir inteligibilidade sobre factos educativos complexos o que faz apelo a uma pluralidade de perspetivas e mesmo de linguagens distintas.” (Idem) Impõe-se a este campo disciplinar a integração de diversas racionalidades com o objetivo de promover uma afirmação plural. Assim sendo, “as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objeto em estudo, e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação.” (Nóvoa et al., 1991: 30) No entanto, o mesmo autor refere que o pluralismo em que as CE assentam não poderá colocar em causa uma identidade que se pretende vincar. Ao mesmo tempo este argumento não tolera qualquer justificação para a falta de rigor, dispersão ou «superficialidade científica», defendendo-se que a pluralidade deste campo disciplinar não deverá encobrir “as reais dificuldades epistemológicas e heurísticas das Ciências da Educação”. (Idem)

A “pureza” das ciências que sustentam a sua base num paradigma de índole positivista entra em conflito com as abordagens adotadas no campo de investigação em educação. Neste sentido, as CE revelam uma natureza sustentada em características de mestiçagem, aparecendo, muitas vezes, como ciência “impura” à luz das exigências traçadas por outras disciplinas que exigem, desde logo, a neutralidade como primeiro parâmetro a respeitar numa imposição clara de separação entre sujeito/objeto. Neste domínio, onde as fronteiras entre observador e observado são muito ténues, torna-se complicado separar o processo de produção de conhecimentos da tomada de decisões em si, associando-se intimamente à “ (...) impossibilidade de dissociar a investigação em educação das práticas que constituem o seu objeto.” (Canário, 2003:14)

As particularidades que giram em torno das CE residem, precisamente, no modo como é construído o seu objeto de investigação, resultando, “ (...) em primeiro lugar, do modo específico como questionam a realidade do campo de práticas que estudam.” (Idem) É este questionamento ativo o elemento que caracteriza e diferencia as Ciências da Educação, sustentando-se, de acordo com Charlot (2001) citado por Canário (2003: 15), naquilo que ele designa como “horizonte problemático”.

É unânime a inexistência de um critério exclusivo de cientificidade, sendo, por isso, pertinente estabelecer uma rutura entre o domínio do natural e o domínio do social, criando-se assim um afastamento propositado em relação ao predomínio do paradigma positivista sobre a forma de conhecer e estudar a realidade. Tendo por base os contributos de Canário, desta forma, torna-se possível e legítima a produção de um conhecimento que, ao mesmo tempo, se impõe como rigoroso, específico e pertinente.

Porém, *“a marca que, do ponto de vista epistemológico, mais parece fragilizar as ciências da educação é o facto de serem postos em jogo, ao mesmo tempo, saberes, finalidades e práticas o que é um traço comum a outros campos disciplinares recentes e cuja emergência pode ser interpretada como um processo de recomposição do campo global das ciências e, em particular, das ciências sociais.”* (Idem)

Apesar de se verificarem constrangimentos no que toca à aceitação de uma produção de conhecimentos que escapa à doutrina positivista, Canário menciona o trabalho de investigação como resposta a uma *“procura social”*. Isto significa que *“(…) os cientistas da educação constroem os seus objetos científicos a partir de interrogações que têm como ponto de partida interrogações mais gerais do ponto de vista social.”* (Idem) Neste sentido, as respostas aparecem a partir de uma reconfiguração das questões formuladas inicialmente, sendo mediadas por um trabalho de transformação dos objetos sociais em objetos científicos. É portanto *“justamente esta capacidade de interrogar criticamente e reformular as questões de que se alimenta a procura social do trabalho científico que torna possível que a comunidade científica possa edificar a sua autonomia.”* (Canário, 2003: 16)

Segundo Giddens, pelas especificidades que lhe estão associadas e as finalidades que procura cumprir através da produção de conhecimento científico, as Ciências de Educação desenvolvem processos de reflexividade social ao darem a possibilidade à sociedade de pensar-se a si mesma, examinando e modificando práticas. (1998:27 *cit in Idem*) Tal facto assenta as suas bases numa postura crítica que procura um questionamento e uma interpretação sustentados sobre a realidade tida enquanto objeto de análise, ponderando ainda as consequências da sua problematização. Assim sendo, Bourdieu (1997:74) refere que *“estamos (...) perante uma função de «produção» de problemas que implica não apenas redefinir a maneira como eles são espontaneamente equacionados pelos atores sociais, mas também demolir os problemas «falsos» ou «mal colocados» (...), ou ainda «estar atento a todos os problemas que não acedem à formulação».”* (*cit in* Canário, 2003: 17)

Tendo em conta a abordagem estabelecida até aqui é importante referir que *“(…) o papel das ciências da educação é o de contribuir para um acréscimo de lucidez, por parte de todos os atores sociais envolvidos no campo da educação.”* (Canário, 2003:20) Portanto, de acordo com João Boavida e João Amado (2008:279), a afirmação social desta disciplina apresenta-se como um espaço cada vez mais consolidado. O seu estatuto epistemológico assenta precisamente no modo como é construída a

investigação em educação, “ (...) isto é, a partir dos problemas educativos, segundo projetos educacionais, o que significa transformar aquelas contribuições em componentes de um conjunto que é mais que a soma das partes e de uma dinâmica que entra com muitos outros fatores.” (Idem:281)

A reflexão educativa impõe-se, assim, enquanto projeto de transformação que se debruce sobre as práticas desenvolvidas em contexto, remetendo “ (...) para «discursos» que procuram qualificar-se pela sua cientificidade e que, simultaneamente se desqualificam nesta cientificidade.” (Correia, 2007: 202) Neste sentido, o mesmo autor refere que esta dinâmica entre qualificação e desqualificação da cientificidade em CE se situa no encontro de um equilíbrio sustentado pelos investigadores em educação entre a razão e a paixão. Os desafios que lhe estão subjacentes constituem, portanto, a urgência tida numa gestão relativa à conflitualidade dos seus objetos e relações inerentes ao exercício da sua prática. “A construção de Ciências compreensivas da Educação é um desafio apaixonante, que as (re)situará em redes de interação e de produção científica e lhes permitirá um acompanhamento mais crítico e interveniente dos processos de mudança.” (Nóvoa et al., 1991: 30)

De acordo com o mesmo autor (Idem: 32), a consolidação institucional das Ciências da Educação antecedeu a sua afirmação científica, fazendo com que lhe fosse admitida uma grande influência social e política. Logo, esta realidade contribuiu para a fragilização da produção científica neste domínio, lançando a polémica à volta de um rigor questionável por comparação com a produção científica revelada por outras ciências, como foi explorado anteriormente. Para além disso, as fragilidades expandem-se ao campo da definição do próprio objeto, onde Charlot (1995) nos chama à atenção para o facto de as CE se debruçarem sobre um domínio incontestável, mas vazio. Isto porque, “(...) a Educação é um fenómeno humano, com imensas vertentes, de grande complexidade.” (cit in Boavida & Amado, 2006:151) Logo, trata-se de desenhar um objeto que reflita a complexidade que lhe é inerente, revelando, ao mesmo tempo, a “centralidade e riqueza do fenómeno educativo”. (Idem)

O trabalho desenvolvido no âmbito das Ciências da Educação é, atualmente, o rosto da luta pela conquista do seu fortalecimento e reconhecimento com o intuito de promover um rigor associado ao desenvolvimento de conteúdos empíricos, tornando nobre uma intervenção que ambiciona traçar as linhas da mudança social e educacional.

5.1.2 A construção de uma profissionalidade em Ciências da Educação

A ambiguidade que preenche o domínio científico e o campo de intervenção das CE reflete-se de forma direta nas dificuldades associadas à construção de uma profissionalidade consistente e com ampla visibilidade e reconhecimento social. De facto, “ (...) sabemos hoje que a tradição mais rica das Ciências da Educação está ligada a momentos de abertura social e política, à tentativa de afirmação transversal (por integração), à fecundação de ideias e de práticas, ao estímulo de um diálogo «transdisciplinar».” (Carvalho, 1988 cit in Nóvoa, 1991: 28) Esta tradição e abertura a um diálogo que interligue diferentes áreas do conhecimento trazem à discussão os obstáculos sentidos e vividos fora dos muros institucionais, empurrando a reflexão para as questões que implicam a construção da profissão. Neste sentido, “é evidente que há um problema de identidade para os especialistas em Ciências da Educação que têm percursos sinuosos. E é preciso dizer que somos quase todos.” (Hameline cit in Nóvoa et al., 1991: 23)

Tendo em conta estes aspetos é evidente que este processo é marcado por inúmeras tensões, evidenciando-se, desde logo, a inexistência de um “(...) campo profissional próprio e específico (...) e a multiplicidade de funções possíveis que obstaculizam a construção de um corpo profissional com identidade própria.” (Costa, Coelho & Moreira, 2007: 55) É verdade que a ausência de uma designação profissional é, provavelmente, a maior culpada da invisibilidade a que os profissionais das CE estão subjugados. De tal forma que esta ausência abre espaço à não especificidade profissional de uma intervenção neste domínio, tardando um reconhecimento sobre o próprio curso em Ciências da Educação, como das próprias competências profissionais que os seus especialistas oferecem no âmbito da investigação e da intervenção social e educativa.

As especificidades que enformam o campo da formação das Ciências da Educação apontam para a construção de uma profissionalidade “(...) com base em necessidades ou exigências sociais, mais ou menos explícitas, e para as quais vai sendo definida a formação que melhor se adequa ao seu exercício.” (Costa, Coelho & Moreira, 2007: 56) Neste sentido, a constituição de um corpo profissional com base nas CE nasce a partir das atividades desenvolvidas em contexto, atendendo às tarefas e funções desempenhadas face às exigências sentidas. Verifica-se, portanto, a existência de uma diversidade de práticas resultantes dos tecidos socioprofissionais em que os

especialistas se inserem, desenhando-se o objeto a partir de uma intervenção contextualizada. Trata-se de uma preocupação tida no estabelecimento da formação em CE, onde *“mais do que promover uma pedagogia da acumulação, a preocupação central é a de desenvolver uma pedagogia da recomposição onde o alargamento dos mapas cognitivos dos formandos se articula com o desenvolvimento de disposições que lhes permitam recombinações originais de recursos disponíveis.”* (Idem:62)

Será importante lembrar que estas particularidades não são exclusivas ao campo das CE, sendo transversal a distintas áreas académicas, onde a designação profissional se constrói a partir de um exercício que assume contornos singulares face à formação académica tida como base. Assim sendo, *“ (...) a designação profissional ancora-se na atividade exercida e não na formação obtida, sendo que esta é considerada pertinente para aquela.”* (Idem:55)

Atendendo ao domínio das CE, é de salientar a utilidade que a formação de base assume na análise social e educativa, onde o objetivo se centra na preparação de profissionais *“ (...) dotados de uma capacidade de refletirem na ação, de se constituírem em «investigadores no seu contexto prático» (...). ”* (Correia, 1993a:9 cit in Costa, Coelho & Moreira, 2007: 59) Esta realidade fomenta a aquisição de competências adaptáveis aos distintos contextos de investigação e intervenção ao permitir ao profissional considerar as condicionantes contextuais e pensar a sua própria ação.

Segundo Robert Reich (1991 cit in Costa, Coelho & Moreira, 2007: 59), poder-se-á considerar a existência de distintas categorias profissionais, sendo que a organização do setor de serviços se sintetiza em três grandes dimensões:

- Serviços de produção de rotina;
- Serviços interpessoais;
- Serviços simbólico-analíticos.

É precisamente nesta última dimensão que poderemos situar o exercício profissional dos especialistas em Ciências da Educação, *“ (...) cuja atividade se traduz na «resolução de problemas, identificação de problemas e intermediação estratégica» através do uso de ferramentas «ou qualquer outro conjunto de técnicas que permita fazer puzzles concetuais.”* (Idem) Desta forma, capta-se as dificuldades inerentes à definição da profissão, uma vez que esta se encontra dependente dos processos e conteúdos envolvidos no contexto da ação.

Uma análise mais atenta sobre outra perspectiva poderá revelar as vantagens que esta indefinição assume perante os mercados atuais e as constantes adaptações exigidas, em vastos domínios, aos seus profissionais. Ora, tendo em conta que “ (...) a Educação [é] um fenómeno muito rico e de muitas faces, a formação para investigar e agir no seu domínio, não pode deixar também de ser complexa” (Boavida & Amado, 2006:355), tendo como objetivo assegurar a definição de uma visão plural, compreensiva e capaz de fundamentar os fenómenos educativos. Assim sendo, dá-se conta “ (...) da diversidade de campos de intervenção profissionalizante dos diplomados em Ciências da Educação, como bem o sintetizou J. A. Correia (1996a): «formação de professores, apoio ao desenvolvimento de inovação e de investigação-ação, avaliação de sistemas e de programas de formação, formação profissional, animação e formação de adultos, desenvolvimento comunitário, educação para a saúde, educação ambiental, apoio às autarquias (...)».” (Idem:356)

Afunilando esta abordagem para a experiência de estágio propriamente dita, urge fazer referência a uma busca pela definição que deu forma ao trabalho desenvolvido em contexto. Apesar de se enquadrar numa dinâmica de gestão da formação, as tarefas e funções assumidas passaram ao lado das responsabilidades tidas no âmbito da coordenação de projeto e gestão propriamente dita, estreitando o desempenho das tarefas e funções para o *back office* dos projetos tidos entre mãos.

Uma designação possível, tendo em conta os exercícios desempenhados, aproxima-se da denominação “Técnica de Formação”, muito embora seja, sob o meu ponto de vista, questionável dado o encerramento em tarefas de carácter monótono que pouco se aproximaram dos contextos formativos propriamente ditos. De facto, a reclusão das tarefas e funções num nicho de trabalho privilegiado para a empresa não permitiu o estabelecimento de uma reflexão partilhada entre profissionais sobre os modos de fazer e abordar as problemáticas associadas aos projetos de formação. Por isso mesmo, o tempo de estágio assumiu um carácter predominantemente instrumental, não abrindo espaço, por um lado, a uma verdadeira reflexão na ação e, por outro, ao incremento da capacidade de (re)interpretação e (re)ordenação dos dados. Neste sentido, não se verificou uma participação efetiva e dinâmica na conceção e desenvolvimento do projeto, limitando-se a ação de estagiária a funções de carácter burocrático o que afunilou a possibilidade de uma reflexão mais conhecedora dos meandros dos processos inerentes ao projeto.

5.1.3 O(s) sentido(s) da mediação na construção de uma identidade profissional em Ciências da Educação

De acordo com Delcroix e Varro (2000) citado por Henrique Vaz (2009: 56), poder-se-á fazer uma análise dos modos de mediação que estão por trás da experiência de estágio. Neste sentido, o reconhecimento do tipo de mediação pauta-se por uma “ (...) *mediação emergente que põe em presença públicos atomizados e sem voz face a uma instituição que não comunica de modo a ser compreendida e, que, por outro lado, não procura reformar-se.*” (Idem:57) Contudo, em termos do estabelecimento da comunicação é pertinente referir que neste domínio a organização é exímia e estabelece elevados padrões ao nível da comunicação interna. Agora, focando a experiência em si mesma, é real a ausência de uma voz ativa no plano mais interventivo. A abordagem que mais se adequa a este caso é, então, uma *abordagem interposta* onde “ (...) *a mediação não põe em causa o funcionamento social, procurando apoiar os utentes na adaptação ao mesmo.*” (Idem)

Seguindo a mesma linha de pensamento do autor, esta etapa apresenta-se como um tempo e um espaço de “ (...) *exercício sobre uma relação tensa entre, por um lado, um contexto manifestamente de formação e, por outro lado, contextos também formativos, mas de exercício de um trabalho.*” Por isso mesmo, a configuração da profissionalidade admite esta intensa articulação entre a formação académica e a pertinência do exercício proporcionado pelo contexto de estágio, cabendo ao estagiário assumir o papel de objeto e, ao mesmo tempo, afirmar-se enquanto sujeito no estabelecimento da relação interinstitucional. A situação de estágio “ (...) *parece configurar a mediação entre contextos possuidores de linguagens distintas, admitindo-se com mais clareza uma situação de subordinação do contexto de formação ao contexto de trabalho de modo a melhor garantir o êxito desta mediação (e onde, de acordo com esta perspetiva, a dimensão de metamediação que o estágio potencia fica praticamente inexplorada).* ” É, portanto, a prática e o exercício tido na ação que permite validar as capacidades adquiridas e desenvolvidas em contexto formativo, remetendo para a esfera profissional a legitimação da “ (...) *eficácia de um fazer tecnicamente instrumentado.*” (Idem:64)

De facto, atualmente, o potencial associado ao tempo de estágio reside na busca de uma profissionalidade sustentada, “ (...) *neste caso, estritamente em torno da*

«competência», deixando em aberto todo o espaço da «deontologia» inerente a essa mesma profissionalidade.» (Vaz, 2009:60)

Consolida-se um campo que fomenta o domínio das competências e a interpretação do real a partir da mobilização de um saber-fazer especializado e dominado pelas regras do mercado, opondo-se cada vez mais, a uma formação que valoriza o espírito crítico e as preocupações de caráter deontológico, justificando-se, portanto, esta aproximação entre o mundo da formação especializada e o mundo do trabalho neste ciclo de estudos. *“Admite-se então que (...) a mediação se configure enquanto um referencial central para aproximar o contexto formativo de hipotéticos contextos de trabalho (...).” (Idem:67)*

5.2 Considerações Finais

A experiência de estágio, levada a cabo no âmbito do Mestrado em CE no domínio de Desenvolvimento local e formação de adultos, apresentou-se como um tempo e um espaço onde foi possível dar corpo e conteúdo às aprendizagens iniciadas aquando da entrada na licenciatura em Ciências da Educação. A pertinência do local eleito para o seu desenvolvimento assenta as suas bases no tema do domínio de especialização, fazendo todo o sentido um exercício de estágio fundamentado a partir de práticas desenvolvidas no domínio da formação e consultoria.

Nos dias que correm faz todo o sentido fazer recair o estudo sobre a formação profissional desenvolvida no âmbito do mercado empresarial, que tem como objetivo a melhoria de um segmento que tem sede de inovação e competitividade. Estes fatores determinam a preponderância que a gestão em torno das questões da qualidade adquire na procura de uma consolidação empresarial que se pauta por critérios de excelência. Neste sentido, a pertinência deste trabalho assenta precisamente numa análise crítica pretendida sobre as questões que incorporam o mundo da formação no domínio das PME, sendo imprescindível a referência a um campo “ (...) *que tem andado à mercê das tendências políticas que dele fazem, por vezes, mais um estandarte do que uma realidade efetiva.*” (Boavida & Amado,2006:361)

Justificam-se, assim, as opções tomadas no domínio da exploração teórica, adotando uma postura reflexiva face a um discurso que se sustenta em ditames políticos e económicos.

Sob o ponto de vista das repercussões em torno do processo de profissionalização tornou-se importante equacionar os contributos das Ciências da Educação com o objetivo de construir uma reflexão sobre as questões inerentes à definição da profissionalidade. Este ponto consolida-se num questionamento levado a cabo ao longo do tempo de estágio numa busca individual – aliada às preocupações coletivas de um grupo que procura uma designação profissional – pela construção do «eu» profissional. Esta indagação funda-se no facto de “*atualmente as Ciências da Educação já não [serem] ciências «à revelia», mas ciências que encontraram uma especificidade científica própria, múltiplos campos de intervenção pertinente, com implicações nos mais diversos domínios, e que de modo algum podem continuar a ser vistas como uma área científica e cultural que se possa impunemente marginalizar.*” (Idem:363)

Apesar de se constituir como um campo em aberto, as questões que o exercício de estágio levantou em termos de definição profissional conduzem a uma conclusão inevitável: esta construção é desenhada ao longo da própria profissionalização, definindo-se no seu próprio exercício e no seio da ação onde se desenvolve. Portanto, não se pode insistir num modelo de formação redutor e de índole positivista que mantém a imagem do sujeito como um instrumento a utilizar de acordo com os objetivos definidos *à priori*. Sem as Ciências da Educação continuaremos a praticar uma Educação redutora e incapaz de responder aos desafios que a sociedade atual levanta todos os dias.

Referências Bibliográficas

—BOAVIDA, João & AMADO, João (2006). A especificidade epistemológica das ciências da educação. In *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. (149-195). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

—BOAVIDA, João & AMADO, João (2006). Afirmação social das ciências da educação. In *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. (279-356). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

—BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). Trabalho de campo. In *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (pp. 125-133). Porto: Porto Editora.

—CANÁRIO, Rui (1999). Formação de adultos e modos de trabalho pedagógico. In *Educação de Adultos – um campo e uma problemática*. (pp. 119-129). Lisboa: Educa.

— CANÁRIO, Rui (2003). O impacte social das ciências da educação. *O Estado da Arte em Ciências da Educação: Atas do VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, VII*, 1-28.

—CAPRICHIO, Lina & LOPES, Albino (2007). *Gestão da qualidade*. Lisboa: Editora RH.

—CARDIM, J. C. (2009). *Gestão da formação nas organizações*. Lisboa: Lidel.

—CORREIA, José Alberto (1996). *Sociologia da educação tecnológica – Transformações do trabalho e da formação*. Lisboa: Universidade Aberta.

—CORREIA, José Alberto (2005). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho. In Canário, Rui & Belmiro Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp. 61-72). Lisboa, EDUCA.

—CORREIA, José Alberto (2007). Conferência de abertura do 1º congresso das licenciaturas em ciências da educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, (24), 193-208.

—COSTA, Alexandra Sá, COELHO, Orquídea & MOREIRA, Rui (2007). Os licenciados em ciências da educação: Itinerários de inserção e configuração da profissão. *Educação, Sociedade e Culturas*, (24), 39-65.

—ESTRELA, Albano (1999). *O tempo e o lugar das Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.

—FINGER, Matthias & ASÚN, José Manuel (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

—FREIRE, Isabel Pimenta (2010). A Mediação em Educação em Portugal. In José Alberto Correia e A. M. C. Silva. *Mediação (d)os contextos e (d)os atores*. (pp.59-70) Porto, CIIIE, Edições Afrontamento.

—LIMA, Licínio C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In Canário, Rui & Belmiro Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa, EDUCA.

—LOPES, Amélia, COELHO, Rita, PEREIRA, Fátima, FERREIRA, Elisabete, LEAL, Rui & LEITE, Carlinda (2007). Os processos e os produtos da investigação em ciências da educação na FPCE-UP: caracterização e prospetiva. *Educação, Sociedade e Culturas*, (24), 107-134.

—MAGGI, B. (2006). As conceções da formação. In L. Sznelwar (Coords.), *Do agir organizacional: um ponto de vista sobre o trabalho, o bem-estar, a aprendizagem*. (pp. 169- 186). São Paulo: Edgard Blücher.

—MELO, Alberto (2005). Formação de adultos e desenvolvimento local. In Canário, Rui & Belmiro Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp. 97-113). Lisboa, EDUCA.

—NÓVOA, António *et al.* (1991). Da identidade à pluralidade das ciências da educação (e vice-versa). In Nóvoa, António, *Ciências da Educação e Mudança*. (pp. 21-33) Porto: Edições Afrontamento.

—OLIVEIRA, Ana e Freire, Isabel. (2009). *Sobre... a mediação Sócio-Cultural*. ACIDI: Cadernos de apoio à formação: 3.

—PETERS, Th. J. & Waterman Jr. R. H. (1994). *En busca de la excelencia*. Barcelona: Folio.

—QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (2008). A observação. In *Manual de investigação em ciências sociais*. (pp. 155-200). Lisboa: Gradiva.

—SILVA, Ana Maria Costa (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendente ao longo da vida. In *ANAIS (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos* (pp. 1-13). Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.

—VAZ, Henrique (2009). A mediação em contexto de formação como reinvenção de novos ofícios – O caso dos estágios e de licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto. (pp. 53-72). *Educação, Sociedade e Culturas*, 29.

—ZARIFIAN, Philippe (1995). Organização qualificante e modelos da competência: que razões? que aprendizagens?. . *Revista Europeia de Formação profissional no.5. CEDEFOP*, 5-10. Retirado em Maio 9, 2012 de http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/133/5_pt_zarifian.pdf

Outros documentos

- Manual de Organização e Funcionamento (Abril 2011) – Programa Formação PME 2011-2012.
- PENA, R., RIBEIRO, M., e SOUSA, A. (2008). *Guia para a Ação nas PME*.
Leça da Palmeira: Associação Empresarial de Portugal.
- Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011
- Código Genético Rev. 00
- Política da Qualidade Rev. 01, 14 de Setembro de 2010
- Política de Ambiente Rev. 00, 14 de Setembro de 2010
- Política de Conciliação entre a Vida Profissional, Familiar e Pessoal
- Política de Formação
- Política de Recursos Humanos Rev. 01, 14 de Setembro de 2010
- Sete Pecados Capitais Rev. 00, 14 de Setembro de 2010
- Síndromes Organizacionais Rev. 00

Anexos

Anexo I - Autorização da CH Business Consulting para divulgação dos documentos internos da organização

CH | Business
Consulting

Parque Empresarial de Eiras, Lt. 22
3020-430 Coimbra, Portugal

T. +351 239 499 110
F. +351 239 499 119
E. geral@chconsulting.pt
www.chconsulting.pt

DECLARAÇÃO

CH Business Consulting, SA, pessoa colectiva n.º 504 052 241, com sede no Parque Empresarial de Eiras, Lote 22, 3020-430 Coimbra, declara para os devidos efeitos, que autoriza Ana Cláudia da Silva Campos a divulgar os seguintes documentos internos no relatório de estágio de Mestrado em Ciências da Educação:

- Código Genético Rev. 00;
- Política de Recursos Humanos Rev. 01, 14 de Setembro de 2010;
- Política de Ambiente Rev. 00, 14 de Setembro de 2010;
- Política da Qualidade Rev. 01, 14 de Setembro de 2010;
- Código de Ética e Conduta Empresarial, Janeiro 2011;
- Sete Pecados Capitais Rev. 00, 14 de Setembro de 2010;
- Síndromes Organizacionais Rev. 00;
- Política de Conciliação entre a Vida Profissional, Familiar e Pessoal;
- Política de Formação.

Coimbra, 10 de Maio de 2012


CH | Business
Consulting.

Anexo II – Código Genético Rev. 00

CÓDIGO GENÉTICO

REV. 00

Para entender a nossa matriz cultural, importará viajar no tempo até 1998, ano da fundação, e perceber quais os traços mais marcantes da nossa personalidade organizacional. Desde os primeiros passos que nos afirmámos como uma organização:

- | | | |
|---|---------------------|---|
| 1 | DETERMINADA | "É preciso Acreditar!" foi o lema durante muitos anos. O pressuposto de sempre foi "Conseguimos tudo aquilo que queremos!". Quanto maior o desafio .. maior o gozo! |
| 2 | CRIATIVA | Está muito longe de ser um lugar-comum. As quase três dezenas de prémios nacionais atribuídos pelo IEFP no âmbito do "Concurso de Ideias de Negócios" são um dos muitos exemplos. São inúmeros os "requintes" que sublinham esta nossa marca de identidade. |
| 3 | APRENDENTE | Foi assim que construímos o império CH..aceitando cada novo desafio com entusiasmo e vontade de aprender. A formação continua é fundamental, estando muito longe de ser uma "cadeira opcional". |
| 4 | AGIL | A capacidade organizacional de responder rápida e apropriadamente às mudanças da envolvente foi, desde sempre, uma das nossas características inatas. A aposta num estilo de gestão fortemente marcado por múltiplas escolhas e uma visão proactiva não são escolhas inocentes. |
| 5 | DIVERTIDA | A boa disposição sempre foi uma imagem de marca. As nossas festas são hoje conhecidas (e cobçadas) de norte a sul do país. A sua importância na nossa cultura organizacional e na construção de um espírito de equipa verdadeiro, vão ao ponto de condicionarmos a ascensão a partner aos quadros que não partilhem deste espírito. |
| 6 | EXIGENTE | Porque sim..como se diz às crianças - poderia ser a reposta. É claro para nós que ambicionar a Liderança tem um preço. A exigência é um dos requisitos indispensável à tão amada Mudança. Fazemo-lo com enorme prazer. |
| 7 | TRANSPARENTE | O mote "Organização Transparente" é recente. As práticas, essas são muito antigas. É antiga a nossa obsessão pelo Report escrito. "Não está escrito não é verdade!" chegou a figurar como um dos pecados capitais. A formalização dos processos torna tudo incrivelmente claro e objectivo, evitando indesejáveis mal entendidos e falhas de comunicação. |

Anexo III - Princípios de Gestão - Código de Ética e Conduta Empresarial



A equipa de gestão responsável pela condução das negócios do Grupo CH partilha das seguintes princípios de governação:

- 1** **PRINCÍPIO DE GESTÃO POR PRINCÍPIOS** A gestão obedece a Princípios e Políticas de Empresa. Não decidimos com base em pessoas ou situações, mas antes em princípios transversais, que aplicamos a todas as actividades do grupo.
- 2** **PRINCÍPIO DE COERÊNCIA** Na ausência de princípios, procuramos, em coerência com a matriz cultural da organização e dentro de um quadro de justiça e equidade, tomar decisões com base no que, a cada momento, julgamos ser o melhor para a organização.
- 3** **PRINCÍPIO DA FORÇA DO EXEMPLO** Acreditamos que o exemplo tem de partir de quem lidera. Exige-se a todos os colaboradores com funções de gestão, seja a que nível for, que respeitem os nossos valores essenciais e apliquem os Princípios de Governação do Grupo CH.
- 4** **PRINCÍPIO DA TRANSPARÊNCIA** As relações devem assentar numa plataforma de absoluta transparência e honestidade, condição indispensável para o crescimento sustentado da organização.
- 5** **PRINCÍPIO DA OBJECTIVIDADE** A tomada de decisão deve, sempre que possível, assentar em factos concretos e objectivos. Em situação alguma toleramos a intriga.
- 6** **PRINCÍPIO DA RETROACTIVIDADE** Os compromissos assumidos são sagrados. Sempre que, por qualquer motivo, não conseguimos cumprir na data prevista determinado compromisso, as decisões deverão ser tomadas com efeitos retroactivos.
- 7** **PRINCÍPIO DOS TRÊS "H'S"** Ao rigor e exigência que nos diferenciam, devemos, a todo o tempo, juntar três atributos incontornáveis:
Humor, como ingrediente indispensável de todas as nossas jornadas. É uma das condições de acesso ao universo CH;
Humanismo porque as pessoas são o centro de tudo, "razão" e "coração" devem caminhar lado a lado, sem que isso signifique necessariamente sucumbirmos à força das "emoções";
Humildade, a maior de todas as virtudes. Por maior que seja a nossa ambição, não devemos nunca esquecer estarmos sujeitos ao erro e ao fracasso. A grandeza de aprender com os erros é apreciada.

Coimbra, 14 de Setembro de 2010



Administração

Anexo IV - Política da Qualidade Rev. 01, 14 de Setembro de 2010

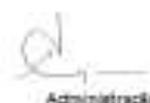
Rev.01 **POLÍTICA DA QUALIDADE**

Garantir que todas as empresas do Grupo orientam a sua actividade para a satisfação das necessidades e requisitos das organizações suas clientes oferecendo soluções inovadoras e de elevado valor acrescentado.

Para isso, o Grupo CH adapta como política da qualidade os seguintes 7 princípios:

- 1** **SATISFAÇÃO DOS CLIENTES** | Garantir que todas as empresas do Grupo orientam a sua actividade para a satisfação das necessidades e requisitos das organizações suas clientes, oferecendo soluções inovadoras e de elevado valor acrescentado, garantindo o cumprimento dos requisitos legais.
- 2** **APRENDIZAGEM PERMANENTE** | Estimular o constante aperfeiçoamento dos conhecimentos e competências dos seus Colaboradores.
- 3** **HONESTIDADE E ÉTICA** | Manter uma postura de honestidade e de Ética, pessoal e profissional, pautada pelo cumprimento integral do Código de Ética e Conduta Empresarial adoptado por todas as empresas do Grupo CH.
- 4** **COMPROMISSO COM STAKEHOLDERS** | Estabelecer uma relação de compromisso com todos os seus Accionistas, Colaboradores, Clientes e Fornecedores, de modo a garantir a sustentabilidade económica e financeira do Grupo CH.
- 5** **MELHORIA CONTÍNUA** | Melhorar continuamente todos os seus processos, tendo em vista a melhoria contínua da sua eficácia e o desenvolvimento de metodologias inovadoras, adaptadas às necessidades dos seus clientes.
- 6** **LIDERANÇA** | Aplicar internamente as melhores práticas de gestão através do envolvimento de todos os colaboradores e do estímulo à criatividade pessoal; à versatilidade; à responsabilidade e à capacidade individual de adaptação.
- 7** **MARCA CH** | Criar um Grupo empresarial forte, que se diferencie pela multiplicidade e nível de competências; pela capacidade de superar expectativas e pelo gosto de aceitar novos desafios.

Coimbra, 14 de Setembro de 2010


Administração

Anexo V - Política de Ambiente Rev. 00, 14 de Setembro de 2010



No Grupo CH acreditamos que uma gestão ambiental pró-activa é geradora de valor, sendo um dos princípios fundamentais de uma empresa socialmente responsável.

O Grupo CH assume na sua cultura organizacional os seguintes valores e princípios ambientais:

- 1 GESTÃO RESPONSÁVEL** Adoptar de práticas de gestão apropriadas à utilização eficiente dos recursos naturais e energéticos.
- 2 CUMPRIMENTO DOS REQUISITOS LEGAIS** Cumprir os requisitos da legislação ambiental aplicável às actividades, bem como outros compromissos voluntariamente assumidos.
- 3 RELACIONAMENTO COM AS AUTORIDADES** Pautar por princípios éticos, de transparência, honestidade e integridade, as relações com as autoridades competentes e as restantes partes interessadas.
- 4 PREVENÇÃO** Melhorar continuamente o desempenho ambiental, nomeadamente na no que diz respeito à prevenção da poluição e minimização dos seus impactos.
- 5 GERIR OS RISCOS AMBIENTAIS** Gerir os riscos ambientais, com vista a eliminar ou minimizar os impactos negativos das actividades, tanto nas situações normais, como nas de emergência, acidente ou catástrofe.
- 6 RECICLAR** Promover boas práticas de reciclagem e reutilização.
- 7 SENSIBILIZAÇÃO** Promover boas práticas de consumo de energia e conservação do meio ambiente, através da partilha das nossas políticas.

Coimbra, 14 de Setembro de 2010



Administração

Anexo VI - Política de Recursos Humanos Rev. 01, 14 de Setembro de 2010



1	FELICIDADE	Oferecer um projecto empresarial onde os colaboradores possam crescer e ser felizes.
2	IGUALDADE	Garantir a promoção das boas práticas de igualdade de género e de tratamento, bem como o cumprimento de outros requisitos legais
3	CRESCIMENTO	Apostar no crescimento individual e no desenvolvimento permanente de competências, numa abordagem integrada de gestão de carreira.
4	RECONHECIMENTO	Assegurar que os colaboradores vêem reconhecido o seu esforço e dedicação, a par com uma remuneração justa e competitiva.
5	EQUIPA	Garantir uma liderança que estimule o trabalho de equipa como motor do espírito de união, partilha e aprendizagem colectiva.
6	ABERTURA	Promover um ambiente de trabalho transparente que estimule os colaboradores a revelarem as suas preocupações e ansiedades sem receios.
7	ENVOLVIMENTO	Dar oportunidade aos colaboradores de se envolverem de forma crescente nos negócios do Grupo, incentivando a partilha da carreira técnica com a dirigente.

Coimbra, 14 de Setembro de 2010


Administração

Anexo VII - Sete Pecados Capitais Rev. 00, 14 de Setembro de 2010



O que são pecados capitais?

- São compartamentos ou atitudes que de toda reprovamos
- São situações cujo não cumprimento reiterado ou incumprimento deliberado, poderão conduzir a processos disciplinares e à rescisão de colaboração

Por traduzirem um conjunto de dimensões consideradas críticas para a manutenção da notoriedade e bom nome da organização e para a qualidade do nosso trabalho, estas grandezas integram a componente qualitativa do processo de avaliação de desempenho individual.

1	MENTIR	É o pior de todos os pecados. A mentira fere uma das condições fundamentais no relacionamento humano: a confiança.
2	ESTAR INCONTACTÁVEL	Aos colaboradores exige-se disponibilidade e prontidão. É inaceitável que o colaborador permaneça incontactável por um período de tempo superior a 2 dias. Sempre que haja necessidade de se ausentar por motivo de férias ou outra qualquer situação, deverá informar o DRH e as chefias operacionais a quem esteja a reportar no momento.
3	VIOLAR O CÓDIGO DE ÉTICA E CONDUTA EMPRESARIAL	A violação expressa e deliberada dos compromissos assumidos na aceitação do Código poderá constituir motivo de justa causa para pormos termo ao acordo de colaboração estabelecido.
4	IGNORAR AS NORMAS E PROCEDIMENTOS	O conjunto de normas, procedimentos e metodologias da organização são o garante da qualidade prometida aos nossos clientes. Não toleramos o seu não cumprimento deliberado.
5	NÃO REPORTAR	Os processos de delegação e partilha de responsabilidade implicam a prática de reporte às equipas /chefias / Administração. O nível de reporte deverá ser definido por projecto, em função da complexidade da actividade e da experiência do colaborador. Não reportar implica não permitir a monitorização dos processos, prática considerada inaceitável.
6	SCP	Não cumprimento das normas em vigor, conforme "manual de procedimentos". A deficiente utilização desta ferramenta de gestão poderá conduzir a organização a conclusões erradas e a prejuízos efectivos.
7	NÃO PEDIR AJUDA	O incentivo à iniciativa individual não deverá impedir o colaborador de pedir ajuda sempre que julgar necessário. Pedir ajuda é um sinal de força e não de fraqueza!

Coimbra, 14 de Setembro de 2010



Administração

Anexo VIII - Síndromes Organizacionais Rev. 00



A nossa prática empresarial permitiu-nos identificar e catalogar um conjunto de sintomas associados a diferentes patologias organizacionais. Eis o quadro clínico das sete síndromes mais frequentes:

- | | | |
|---|----------------------------------|---|
| 1 | SÍNDROME DA AVESTRUZ | Sempre que alguém, na presença de um problema, procura solução no "isolamento". Está mais do que provado que "colocar a cabeça na areia" não ajuda a resolver os problemas. Não hesite em pedir ajuda. Estamos cá para isso. |
| 2 | SÍNDROME DE DEUS | É o princípio da omnipresença. É um sintoma indispensável a todos quantos desempenham funções de Gestor de Projecto. Ser Gestor de Projecto exige um acompanhamento a 360º sobre tudo o que de relevante se passa no projecto, obrigando a uma lógica de reporte regular de toda a equipa de projecto. |
| 3 | SÍNDROME DO PETER PAN | Quando alguém pura e simplesmente se recusa a crescer. A soltar amarras e a assumir responsabilidades. |
| 4 | SÍNDROME DE SNIPER | Alguém apropriar-se de determinada situação profissional para empreender iniciativas em nome pessoal ou a favor de entidades estranhas ao grupo CH. Não actuamos enquanto entidades individuais mas integrados numa organização. As oportunidades de negócio são um activo que deverá ser prontamente reportado ao superior hierárquico. |
| 5 | SÍNDROME DA CENDURA | Sempre que alguém condiciona a sua actuação em função de eventuais prémios ou incentivos comerciais, desprezando os mais elementares princípios de camaradagem, espírito de entreaajuda e sã convivência. |
| 6 | SÍNDROME DA FEIRA POPULAR | Ainda se recorda, quando era pequeno, daquela sensação que tinha sempre que visitava a Feira Popular? Tantas diversões e você condenado a desfrutar de apenas um ou dois carrrosséis, de acordo com a generosidade e boa disposição dos seus pais. Tantas coisas boas que ficavam por experimentar...

Pois bem, prepare-se para revisitar esta sensação. São muitas as "diversões" que temos à sua disposição na comunidade CH (e muitas mais as que estamos a preparar). Seguramente que não irá ter tempo para desfrutar de todas. Mas não se preocupe. Este parque de diversões não fecha no inverno... J |
| 7 | SÍNDROME DE RONALDO | É o sétimo síndrome, tal qual a camisola que exhibe actualmente no Real Madrid. Pode ser, porventura, uma analogia injusta. Pretende simbolizar a opção pessoal pelo individualismo em detrimento do colectivo. Uma prática muito presente no mundo do futebol. Por cá, temos imensas craques o que nos deixa muito felizes mas, definitivamente, continuamos a dar mais importância à equipa enquanto um todo. |

Anexo IX – Prémios e Reconhecimentos (I)



1. APRESENTAÇÃO

A CH BUSINESS CONSULTING SA. orgulha-se de partilhar com os seus clientes algumas das melhores práticas mundiais na gestão de pessoas, acreditando ser este o seu grande segredo, para os éxitos que repetidamente tem alcançado.

De seguida, apresentamos alguns dos reconhecimentos recentes, no domínio da Gestão de Pessoas:



O nosso Sistema de Gestão de Recursos Humanos está certificado segundo o referencial NP 4427, de modo integrado com as normas de Qualidade e Ambiente.



Fomos e eleitos pela Exame/Accenture como a Melhor Empresa Portuguesa para Trabalhar em 2011, com um grau de compromisso dos Colaboradores de 84,61. Para além desta distinção, a CH arrecadou ainda os prémios de:

- Melhor Consultora / Melhor PME / Melhor Comunicação Interna / 3º Lugar no Ranking Geral

O estudo das Melhores Empresas para Trabalhar analisa as práticas de recursos humanos em Portugal e distingue as empresas com o maior grau de compromisso dos seus trabalhadores.



Fomos eleitos pelo Great Place to Work Institute como a 3ª Melhor Empresa Portuguesa para Trabalhar em 2011. Tendo participado pela primeira vez nesta iniciativa, subimos directamente ao 10º lugar do ranking geral, proeza nunca antes conseguida, naquele que é considerado o mais antigo estudo de clima organizacional realizado à escala internacional. Para além desta distinção, integramos ainda o grupo restrito de empresas nomeadas para as categorias de: "Melhor empresa para trabalhar para mulheres", "Melhor empresa para trabalhar para jovens" e "Melhor empresa para trabalhar de consultoria".



Susete Pires, 39 anos, directora de recursos humanos do Grupo CH, foi a profissional eleita pela revista RH Magazine para o "Prémio Revelação RH 2011". Esta distinção é atribuída todos os anos e pretende homenagear um profissional dos Recursos Humanos que tenha demonstrado ser uma revelação no exercício das suas funções.

Anexo X - Prémios e Reconhecimentos (II)



1. APRESENTAÇÃO

A CH BUSINESS CONSULTING SA. orgulha-se de partilhar com os seus clientes algumas das melhores práticas mundiais na gestão de pessoas, acreditando ser este o seu grande segredo, para os éxitos que repetidamente tem alcançado.

De seguida, apresentamos alguns dos reconhecimentos recentes, no domínio da Gestão de Pessoas:



O nosso Sistema de Gestão de Recursos Humanos está certificado segundo o referencial NP 4427, de modo integrado com as normas de Qualidade e Ambiente.



Fomos eleitos pela Exame/Accenture como a Melhor Empresa Portuguesa para Trabalhar em 2011, com um grau de compromisso dos Colaboradores de 84,61. Para além desta distinção, a CH arrecadou ainda os prémios de:

- Melhor Consultora / Melhor PME / Melhor Comunicação Interna / 3º Lugar no Ranking Geral

O estudo das Melhores Empresas para Trabalhar analisa as práticas de recursos humanos em Portugal e distingue as empresas com o maior grau de compromisso dos seus trabalhadores.



Fomos eleitos pelo Great Place to Work Institute como a 3ª Melhor Empresa Portuguesa para Trabalhar em 2011. Tendo participado pela primeira vez nesta iniciativa, subimos directamente ao 10º lugar do ranking geral, proeza nunca antes conseguida, naquele que é considerado o mais antigo estudo de clima organizacional realizado à escala internacional. Para além desta distinção, integramos ainda o grupo restrito de empresas nomeadas para as categorias de: "Melhor empresa para trabalhar para mulheres", "Melhor empresa para trabalhar para jovens" e "Melhor empresa para trabalhar de consultoria".



Susete Pires, 39 anos, directora de recursos humanos do Grupo CH, foi a profissional eleita pela revista RH Magazine para o "Prémio Revelação RH 2011". Esta distinção é atribuída todos os anos e pretende homenagear um profissional dos Recursos Humanos que tenha demonstrado ser uma revelação no exercício das suas funções.