

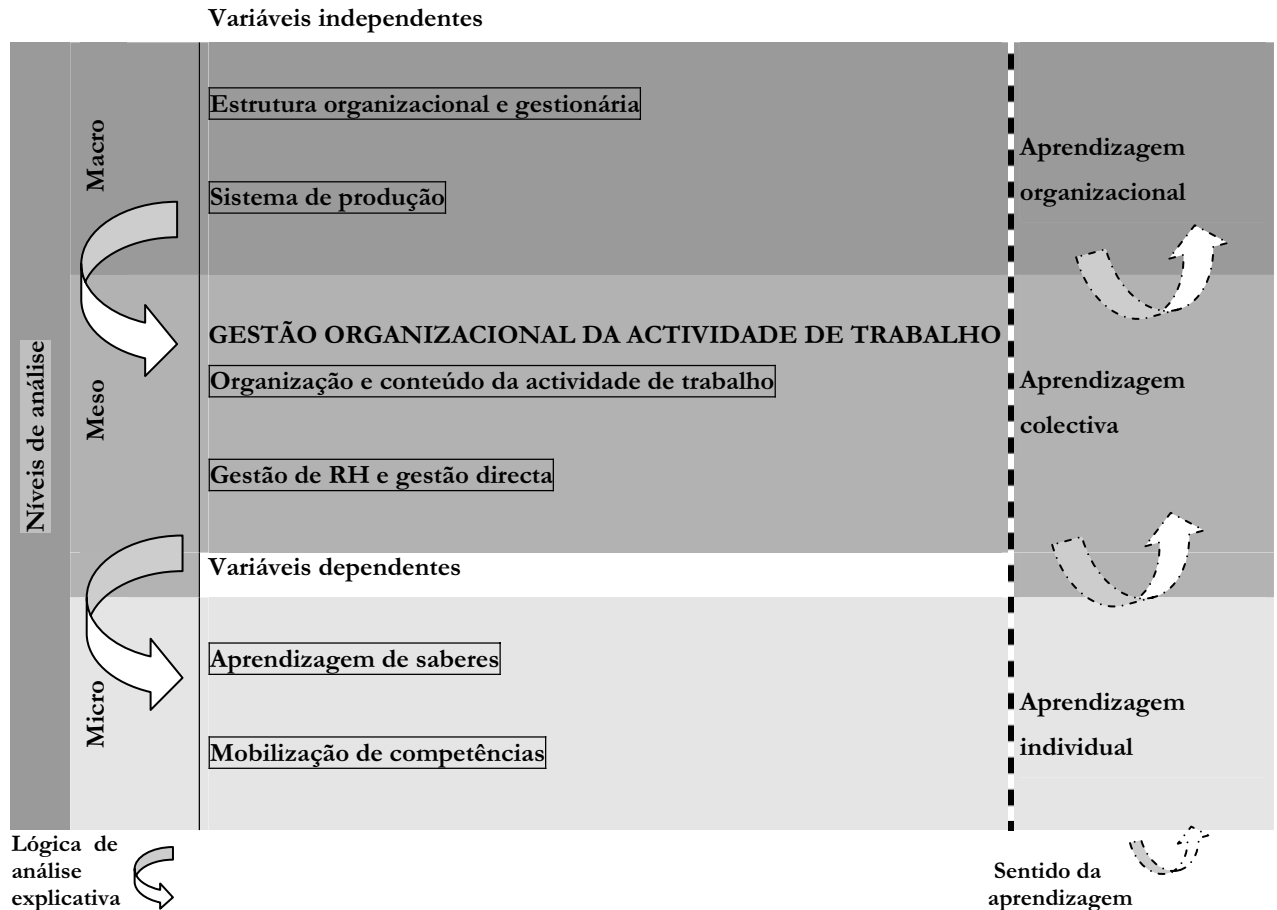
CAPITULO 3

CONTEXTOS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NAS EMPRESAS

Este capítulo tem como objectivo discutir a articulação entre os conceitos de mudança e de aprendizagem aplicados às empresas. Procurar-se-á demonstrar que o conceito de mudança organizacional exposto no capítulo anterior e sua problematização teórica no âmbito da Sociologia se encontra pouco ajustado aos propósitos deste trabalho. Optou-se por complementá-los com algumas das abordagens teóricas da aprendizagem organizacional, de forma a construir uma matriz analítica adequada à análise dos processos de aprendizagem de saberes e de mobilização das competências dos sujeitos no seio das empresas. A argumentação adoptada é que a produção de saberes e a sua mobilização em competências (variáveis dependentes principais) dependem de condições facilitadoras e/ou inibidoras que as empresas criam, por um lado, por intermédio dos modelos de organização do trabalho e do conteúdo da actividade laboral e, por outro, por via das práticas de gestão dos RH e dos modelos de gestão directa, como se pode visualizar na figura 3.1. Na análise proposta neste trabalho, estas constituem as quatro variáveis independentes que, definidas a nível meso, explicam a produção de saberes e a mobilização de competências. A combinação e a complementaridade no quotidiano laboral entre as variáveis em questão conduzem-nos a conceptualizá-las através da noção compósita de gestão organizacional da actividade de trabalho.

A gestão organizacional da actividade de trabalho é, por sua vez, condicionada pelas estruturas organizacionais e gestionárias, definidas a nível macro-empresarial pelos dirigentes do topo estratégico, que determinam, em última instância, a orientação das empresas para a aprendizagem, isto é, delas deriva o carácter mais ou menos favorável que as variáveis organizacionais – a organização e o conteúdo do trabalho – por um lado, e as variáveis gestionárias – práticas de gestão dos RH e de gestão directa – por outro, podem assumir face às oportunidades de aprendizagem por parte dos sujeitos, bem como da sua partilha e generalização aos níveis colectivo (grupo/equipa) e organizacional (empresa no seu todo) (figura 3.1).

Figura 3.1
Níveis e variáveis em análise



Na abordagem da triangulação entre aprendizagem individual, aprendizagem colectiva e aprendizagem organizacional adoptam-se as teses de Argyris e Schon (1978) e de Nevis, Dibella e Gould (1995). As primeiras são accionadas com o objectivo de dar conta das determinantes organizacionais da aquisição individual de saberes e da passagem do estágio de aprendizagem individual ao de aprendizagem das empresas (colectiva e organizacional). A segunda matriz analítica é trabalhada de forma a estudar-se a convocação geral das empresas para a aprendizagem, através da análise das orientações e dos factores de aprendizagem. Ao apropriar estas teorias, procedemos a adaptações nos seus conceitos: por um lado, faz-se depender os eixos analíticos originais destas propostas das variáveis independentes de primeiro grau constitutivas da nossa análise, a saber, a organização e conteúdo do trabalho; a gestão dos RH e a gestão directa (figura 3.1.); por outro, procede-se a um raciocínio inverso àquele que é comum nestas abordagens, isto é, não se assume como ponto de partida de

reflexão o modo como as organizações aprendem, mas questiona-se de que forma os trabalhadores encontram, no seio daquelas, condições para a aquisição individual de saberes e como é que estes últimos se generalizam ao todo colectivo e/ou organizacional.

Deste modo, propõe-se um modelo de análise da aprendizagem de saberes, da sua mobilização em competências e da sua partilha e generalização à organização ou a parte dela, influenciado por um duplo eixo organizacional e gestor, não se excluindo os condicionalismos provenientes do sistema de produção, particularmente no que se refere ao sistema técnico. No seio desta bifurcação, considera-se não existir aprendizagem organizacional e colectiva sem aprendizagem individual. Analisa-se este último tipo de aprendizagem em duas vertentes, a da produção de saberes e a da mobilização de competências. Finalmente, aborda-se a estruturação das competências baseada na proposta de Malglaive (1990) acerca do processo de aprendizagem individual, na medida em que o autor assume como pressuposto básico a possibilidade de esta se concretizar a partir da prática da actividade de trabalho.

1. CONCEITOS DE MUDANÇA E APRENDIZAGEM APLICADOS AO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

O debate em torno dos conceitos de mudança e de aprendizagem, aplicados ao contexto organizacional¹, clarifica-se no seio das abordagens da aprendizagem organizacional. Os autores conotados com a abordagem académica da aprendizagem organizacional (Denton, 1978) proporcionam um quadro heurístico adequado à problematização das relações entre processos de mudança e de aprendizagem organizacionais, bem como à da passagem da aprendizagem individual à organizacional, ou seja, da sua generalização, ou não, à organização².

¹ Como já se referiu, consideram-se as empresas como um tipo de organização. Neste capítulo em particular, discutem-se as problemáticas da aprendizagem à luz do conceito de organização, utilizando-se o termo aprendizagem organizacional e não o de aprendizagem nas empresas ou empresarial, de modo a respeitar a terminologia da corrente teórica que se encontra na base da argumentação.

² Apesar de se seguir de perto a matriz analítica das abordagens da aprendizagem organizacional, procura-se moderá-la nos aspectos em que manifesta uma nítida tendência para reificar as capacidades das empresas/organizações para a aprendizagem, salientando-se neste trabalho o papel dos sujeitos enquanto actores-chave do processo de aprendizagem.

Segundo algumas das orientações deste quadro teórico, parece erróneo equiparar o conceito de mudança aplicado ao contexto empresarial ao conceito de aprendizagem organizacional, porque a primeira é apenas uma condição facilitadora da segunda e não um processo de aprendizagem em si mesmo.

Hedberg (1981) sugere que o conceito de mudança significa um simples comportamento de ajustamento defensivo a um estímulo, nomeadamente a uma mudança no ambiente interno ou externo da organização, enquanto o de aprendizagem organizacional envolve a compreensão das razões inerentes àquelas mudanças ambientais, para além de uma resposta comportamental. Contudo, o autor enfatiza que nem todas as formas de aprendizagem requerem compreensão, admitindo que a simples adaptação, sem a compreensão das relações causais inerentes, pode fazer parte de um tipo de aprendizagem, ou melhor, pode constituir um nível elementar de aprendizagem. Todavia, como alertam Fiol e Lyles (1985), não se pode limitar a aprendizagem a um mecanismo adaptativo e a um conteúdo meramente comportamental. A aprendizagem é um processo mais vasto que implica a compreensão das causas inerentes a um acontecimento, o desenvolvimento de novos saberes e o estabelecimento de associações cognitivas entre acções passadas, presentes e futuras, e a sua eficácia.

Fiol e Lyles (1985), num texto clássico que constitui um marco da abordagem científica da aprendizagem organizacional, ao discutirem o problema da sua definição e medida, utilizam a diferenciação entre os conceitos de aprendizagem e de adaptação como quadro de referência para analisarem as diferentes modalidades assumidas pelos processos de aprendizagem organizacional nas empresas. Consideram que, o conceito de mudança aplicado às organizações implica uma alteração do comportamento destas, enquanto o de aprendizagem envolve um desenvolvimento cognitivo, demonstrando que a mudança não implica necessariamente aprendizagem. Mudança e aprendizagem são duas dimensões distintas que podem ocorrer separada ou simultaneamente, sendo essencial diferenciar igualmente o comportamento da cognição, já que não só representam dois fenómenos diferentes, como um não é, necessariamente, reflexo do outro. Mudanças no comportamento podem ocorrer sem nenhum desenvolvimento de associações cognitivas, da mesma forma que podem ser adquiridos novos saberes sem nenhuma mudança ao nível comportamental (Fiol; Lyles, 1985).

Na perspectiva das autoras, existem relações entre a mudança comportamental da organização e a aprendizagem individual e organizacional. Em ambientes estáveis e imutáveis, as empresas tendem a não alterar as suas práticas e as oportunidades de aprendizagem são menores. Porém, condições inversas não se posicionam inevitavelmente como mais favoráveis

à aprendizagem – as situações de extrema instabilidade implicam, geralmente, uma elevada sobrecarga para os comportamentos quotidianos, impondo respostas adaptativas imediatas sem que seja garantido espaço para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, o qual exige mudanças graduais (Fiol; Lyles, 1985, p. 806).

Para Hedberg (1981), a aprendizagem requer tanto mudança quanto estabilidade nas relações entre os sujeitos que aprendem e seus ambientes.

Demasiada turbulência pode impedir os sujeitos de planearem os seus ambientes. A experimentação torna-se sem sentido quando as situações experimentais mudam frequentemente. (...) Contudo, demasiada estabilidade é também disfuncional para a aprendizagem. Situações muito estáveis produzem pouca informação e poucas oportunidades de aprender (Hedberg, 1981, p. 5).

Esta perspectiva aproxima-se da tese dos economistas evolucionistas quando distinguem entre as rotinas estáticas e dinâmicas. As primeiras referem-se a simples repetições de práticas, que são imprescindíveis para se desenvolverem as segundas, ou seja, para se desencadearem comportamentos orientados para a aprendizagem e, por isso, capazes de dar resposta às mudanças ambientais.

Não pondo em causa os pressupostos acima desenvolvidos, considera-se que, neste trabalho, a aprendizagem individual, colectiva e organizacional – relativa à aprendizagem desenvolvida pelos sujeitos, disseminada e partilhada pelos grupos/equipas ou unidades funcionais e pela empresa no seu todo, respectivamente – encontra terreno propício ao desenvolvimento (ainda que não necessariamente) quando se vivem processos de mudança nas empresas. É este o pano de fundo e o contexto enformador do trabalho em curso. Interessa, então, esclarecer o modo como se perspectiva a articulação entre mudanças e aprendizagem nas empresas.

Os processos de mudança desenvolvem-se quotidianamente nas empresas a partir de alterações, com origem endógena ou exógena. São processos dinâmicos, quase omnipresentes, frequentemente contínuos em realidades organizacionais que enfrentam a instabilidade e a incerteza do contexto económico mundial actual e face ao qual têm de se posicionar e de actuar.

Numa perspectiva etapista, as situações de mudança caracterizam-se por uma sucessão de fases: (i) constatação da sua necessidade num momento inicial, em que se decide ou se é constringido a levá-las a cabo; (ii) os momentos de implementação, definidos enquanto períodos de transição de um estado a outro; o estado final, em que é dada como consumada ou não, total ou parcialmente, a transformação. Esta descrição simplista do processo de

mudança nas empresas enquanto desenvolvimento linear e perfeitamente controlado por alguns sujeitos é questionável. Prefere-se neste trabalho substituí-la por uma concepção de mudança enquanto processo contínuo e progressivo, nem sempre desencadeado de forma intencional e estratégica, nem sempre concretizado num estado final representativo de um ponto de chegada. É, muitas vezes, um estado permanente e continuado, em que as metas atingidas com uma mudança constituem o ponto de partida para novos desenvolvimentos e as novas mudanças surgem inter-conectadas com fases intermédias de outras tantas mudanças.

O contexto de mudanças sucessivas que as empresas, umas vezes por imposição heterónoma, outras como medida preventiva e de antecipação, tendem a criar e a fomentar internamente, configura-se como parâmetro central na análise das modalidades de implementação adoptadas. Independentemente do seu carácter intencional ou não, as estratégias de gestão da mudança influenciam, de forma decisiva, as suas consequências em termos das possibilidades ou não de serem acompanhadas por processos de aprendizagem por parte dos indivíduos, dos grupos ou unidades funcionais e das organizações.

As modalidades de implementação das mudanças, definidas com maior ou menor liberdade face a constrangimentos múltiplos pelos dirigentes das empresas, condicionam a apropriação que os sujeitos fazem do processo nas suas diferentes fases, vertentes e no seu conjunto, assumindo esta apropriação configurações diferenciadas entre empresas. Por sua vez, os sujeitos envolvidos no processo de mudança e aqueles sobre os quais incidem as transformações, adoptam-no e interiorizam-no segundo uma racionalidade própria, desenvolvendo comportamentos mais ou menos favoráveis ao projecto.

A participação dos trabalhadores nas mudanças implementadas assume formas diferenciadas, consoante se opta por uma estratégia antropocêntrica ou tecnocêntrica de gestão da mudança e, destas, resultam processos de apropriação igualmente distintos. De uma forma simplista, pode afirmar-se que uma estratégia antropocêntrica tem maior probabilidade de desencadear uma apropriação intensa da mudança e de resultar num processo de aprendizagem; sendo a adaptação a configuração assumida no caso da opção por uma estratégia tecnocêntrica, que tenderá a promover uma apropriação superficial das alterações, consequência, nomeadamente, de uma imposição das mesmas.

Todavia, as estratégias empresariais antropocêntricas, e correspondentes atitudes de participação directa dos trabalhadores no processo de mudança, não constituem condições suficientes para a ocorrência de processos de aprendizagem. Pense-se, por exemplo, num mero comportamento de adaptação dos trabalhadores a uma alteração das condições produtivas – neste não existe qualquer acréscimo de saberes para os sujeitos. Trata-se de um

mero ajustamento que não altera substancialmente o estado cognitivo dos sujeitos. Encontra-se frequentemente associado a contextos laborais que se pautam por conteúdos do trabalho empobrecedores, inibidores de práticas de desenvolvimento cognitivo. Seria, neste caso, decisivo enriquecer o conteúdo da actividade de trabalho. Ter-se-ia, então, uma estratégia antropocêntrica no verdadeiro sentido do termo. Postula-se, assim, que não são apenas as formas de implementação das mudanças que condicionam a possibilidade ou não de desenvolvimento de processos de aprendizagem, situação que se encontra condicionada pelo carácter tendencialmente antropocêntrico ou tecnocêntrico assumido pela combinação entre variáveis organizacionais – organização e conteúdo da actividade de trabalho – e variáveis gestionárias – práticas de gestão dos RH e de gestão directa.

A mudança pode constituir uma oportunidade de aprendizagem – esta oportunidade pode ou não concretizar-se, decorrente de uma pluralidade de factores, e ao concretizar-se pode assumir uma amplitude mais ou menos vasta, aos níveis individual, colectivo (equipa/grupo ou unidade funcional) e organizacional (a empresa na sua totalidade).

A aprendizagem é, para além de um simples processo de adaptação a situações diferentes, (...) um processo cumulativo e construtivo de evolução do conhecimento, com memorização dos efeitos das experiências passadas (Lopes, 1998, p. 1), ou seja, a aprendizagem remete para o desenvolvimento cognitivo e comportamental, enquanto a adaptação trata de um ajustamento comportamental reactivo e defensivo desencadeado face a um acontecimento³. Se toda a aprendizagem implica uma mudança por parte dos sujeitos, pelo menos em termos do seu estágio de saberes, nem sempre a mudança resulta de um ou num processo de aprendizagem.

A aprendizagem refere-se a um processo de endogeneização das mudanças pelos sujeitos, resultando na introdução de alterações necessariamente ao nível cognitivo e eventualmente ao nível comportamental, o que não significa que se concretize apenas no domínio individual, podendo manifestar-se, como já referido, aos níveis colectivo e organizacional. Porém, a aprendizagem individual é condição necessária, ainda que não suficiente, da aprendizagem colectiva e organizacional. Estes dois últimos níveis de aprendizagem implicam que os saberes sejam transferidos e generalizados, para além dos sujeitos individuais, a outros sujeitos que fazem parte do mesmo colectivo de trabalho (aprendizagem colectiva), o que não significa necessariamente a toda a empresa dado que, neste último caso, estar-se-á já face ao que se designa de um processo de aprendizagem

³ Esta diferenciação corresponde, na proposta de Argyris e Schon (1978), à aprendizagem, respectivamente, de primeiro nível (*single loop learning*) e de segundo nível (*double loop learning*).

organizacional. O conceito de aprendizagem colectiva remete, na linha de Wittorski (1997), para as dinâmicas colectivas que, no seio dos grupos de trabalho, se traduzem na produção de saberes e potenciam a mobilização de competências, resultado da tendência actual para a valorização do trabalho em grupo e de projecto. Considera-se o desenvolvimento do trabalho colectivo como um meio de transformação conjunta dos indivíduos, dos colectivos e das organizações finalizado na melhoria da eficácia organizacional (Wittorski, 1997, p. 18).

Por outro lado, importa não esquecer que os processos de aprendizagem podem surgir independentemente das configurações assumidas pelas mudanças em curso no ambiente interno. Isto é, não são apenas os processos de mudança planeados e decididos de forma estratégica que potenciam processos de aprendizagem. A actividade de trabalho quotidiana pode caracterizar-se por um conteúdo que fomente atitudes de aprendizagem, sem que lhe esteja associada uma mudança projectada, à qual subjaz um processo de gestão deliberado, em primeira instância, pelos dirigentes das empresas. Na opinião de Lopes, a aprendizagem na actividade de trabalho depende fundamentalmente da natureza e da complexidade dos problemas que o trabalhador tem de enfrentar no seu desempenho laboral (Lopes, 1999, p. 16) e, portanto, assume um carácter eminentemente informal, afastado de qualquer decisão de formação formal devidamente arquitectada.

Assim sendo, considera-se neste trabalho que a aprendizagem tende a estar associada a uma diversidade de situações, quer formais e explícitas, quer informais e implícitas, sendo, no entanto, mais dificilmente desencadeada em contextos empresariais imutáveis. Porém, as empresas podem levar a cabo mudanças que não se concretizem em modificações cognitivas dos sujeitos que as integram e, conseqüentemente, não impliquem qualquer desenvolvimento ao nível dos saberes. A mudança pode implicar apenas uma simples adaptação individual às alterações introduzidas, isto é, uma mera alteração comportamental que não supõe qualquer tipo de desenvolvimento cognitivo para os sujeitos, podendo mesmo traduzir-se numa deterioração dos saberes, situação que Argyris e Shon (1978) denominam de entropia organizacional⁴.

A problemática da deterioração dos saberes assume menor importância que a da aquisição dos mesmos na abordagem da aprendizagem organizacional, dada a apropriação gestonária de intervenção de que esta proposta é alvo. Contudo não está completamente ausente, como se constata, ainda que de forma mitigada, a partir da distinção entre

⁴ O conceito de entropia remete para a teoria geral dos sistemas, onde designa a tendência que qualquer sistema aberto apresenta para a desagregação decorrente da não renovação de energia (Bertalanfy, 1937 in Bernoux, 1985).

aprendizagem e mudança ou, como veremos adiante, com a tese de Argyris e Schon que conclui pela não concretização da aprendizagem de segundo nível (*double loop learning*).

Hedberg é um dos autores que discute as condições de desaprendizagem, porém num sentido positivo. Define-a como um processo através do qual os sujeitos se desfazem dos saberes detidos, rompem com eles e abrem caminho para novas respostas e novos saberes (1981, p. 18). O conceito de desaprendizagem aparece associado a mudanças substanciais nas relações entre a organização e o ambiente, as quais desencadeiam um completo questionamento e ruptura com as respostas antigas e aprendizagens passadas, bem como a sua consequente substituição (1981, p. 9). Sabe-se que, no seio das empresas, a tendência mais comum não é tanto a de uma reestruturação total dos saberes mas, pelo contrário, o reforço destes, o que, de alguma forma, torna o processo de desaprendizagem, grande parte das vezes, difícil e moroso, senão mesmo impossível. Estudos citados por Argyris e Schon (1996, p. 202-222), nomeadamente desenvolvidos por Van de Ven and Polley (1992) e Robert Burgelman (1994), ilustram um “conservadorismo dinâmico”, isto é, a persistência das empresas em aderirem a padrões de práticas passadas quando a informação recebida induziria a desencadear processos de mudança.

Neste trabalho considera-se, seguindo a linha de abordagem sociológica clássica dos processos de qualificação e desqualificação, existirem mudanças que se podem traduzir numa deterioração dos saberes, isto é, podem conduzir a uma regressão ou estagnação dos saberes dos trabalhadores. Neste caso, não se está face a um processo de aprendizagem mas, respectivamente, de desaprendizagem (e desqualificação) e não aprendizagem (e não qualificação). Estes fenómenos são também objecto de análise nesta investigação⁵, todavia equacionados de forma distinta dos da aprendizagem organizacional, fundamentalmente com base num quadro teórico assente na perspectiva relativista da desqualificação dos trabalhadores⁶, quer dos seus saberes, quer dos seus títulos escolares e profissionais.

É, igualmente, importante ter em conta que mesmo face a uma vontade expressa de mudança por parte dos dirigentes e ao desencadeamento de práticas gestionárias de cariz antropocêntrico que, como ficou demonstrado no capítulo anterior, se orientam para fomentar atitudes de participação directa dos trabalhadores nos processos de mudança, estes podem concentrar atitudes de resistência por parte dos sujeitos. Como refere Bento, para além do discurso da aprendizagem, convém colocar a hipótese realista das pessoas não pretenderem aprender numa dada situação ou quando o desejam não poderem fazê-lo (1999, p. 313),

⁵ Cf. ponto 3.1. do capítulo 4.

nomeadamente devido à descoincidência entre os objectivos das empresas e os objectivos dos trabalhadores.

As mudanças organizacionais são entendidas neste trabalho enquanto eventuais situações de aprendizagem, já que tendem a confrontar os sujeitos com situações novas. Com efeito, podem estar na origem do desenvolvimento de processos formativos de carácter formal, definidos pelas empresas de forma deliberada, e/ou de carácter informal decorrentes das próprias características das actividades de trabalho que, por criarem situações de resolução diversificadas, desconhecidas e mesmo inesperadas e/ou pelo seu conteúdo relacional, fomentam a aprendizagem. Todavia, podem favorecer igualmente situações opostas de não aprendizagem ou de regressão de saberes e promover, paralelamente, processos de desqualificação. Da mesma forma, também a estabilidade pode proporcionar condições favoráveis à aprendizagem desde que se esteja face a situações de trabalho enriquecedoras e a práticas de gestão dos RH reconhecedoras dos desempenhos individuais, colectivos e organizacionais. Aprender num ambiente minimamente estável é o que se procura que aconteça nas etapas de iniciação a uma ocupação.

As empresas gerem os processos de produção e de destruição de saberes e a sua mobilização, ou não, em competências, de acordo com os seus objectivos, optando por integrá-los, ou não, numa perspectiva estratégica. Numa óptica estratégica, cabe-lhes garantir a integração dos saberes individuais no seio da organização, isto é, assegurar a sua disseminação e generalização a parte ou à totalidade da empresa, o que não implica que o façam sem resistência por parte dos trabalhadores, designadamente porque, muitas vezes, os processos de mudança criam novas situações de segregação profissional, caracterizadas pela inclusão de alguns trabalhadores em situações profissionais mais favoráveis e a exclusão de outros no acesso às mesmas.

Analisar a mudança organizacional à luz da problemática da aprendizagem organizacional, para procurar compreender as suas relações com a aprendizagem individual de saberes e a mobilização destes em competências, impõe que se tomem precauções no sentido de recusar os pressupostos reificantes das capacidades de aprendizagem das empresas, característicos da corrente intervencionista desta abordagem. Importa pois reflectir sobre as ambiguidades teórico-analíticas que rodeiam a problemática da aprendizagem organizacional.

As incongruências que envolvem as abordagens da aprendizagem organizacional manifestam-se, desde logo, nas designações pelas quais a problemática é conhecida e no seu

⁶ Para um maior desenvolvimento, cf. Parente (1995, p. 35-36).

significado difuso. Para alguns autores, as diferentes noções de aprendizagem organizacional, de organização qualificante e de organização que aprende, entre outras pelas quais a problemática é conhecida, são assumidas como sinónimos, enquanto outros preferem definir algumas linhas de diferenciação. Stahl, Nyhan e D' Aloja professam a primeira postura⁷, ao considerarem que todos estes conceitos remetem sinteticamente para a capacidade da organização assumir a sua própria aprendizagem, no sentido de ser capaz de aprender através da sua prática⁸ (1993, p. 57).

Parece, no entanto, interessante introduzir dois tipos de diferenciações. Um destes tipos, definido, nomeadamente por Denton (1978) e por Aygyris e Schon (1996), distingue as abordagens científicas, que utilizam o conceito de aprendizagem organizacional, das abordagens da consultoria em gestão, que preferem o termo de organização aprendente (ou organização que aprende)⁹, sendo estas últimas as que têm assumido maior relevo e divulgação nos escritos dos autores da actualidade.

Outra distinção é realizada entre, por um lado, os conceitos de aprendizagem organizacional e de organização aprendente (ou que aprende) e, por outro, o conceito de organização qualificante. Neste caso, o conceito de organização qualificante, de origem francófona¹⁰, remete para uma abordagem de carácter micro e individual, que se debruça sobre as relações entre aprendizagem individual e conteúdo da actividade de trabalho, no seguimento do princípio piagetiano de que o conhecimento está ligado à acção. Os conceitos de aprendizagem organizacional e de organização que aprende, de origem norte-americana, remetem para uma perspectiva de carácter colectivo de aprendizagem, alargada a toda a organização. Nesta, assume-se como condição necessária, mas não suficiente, a aprendizagem individual, integrando-se como eixos básicos de análise a relação das empresas com os ambientes externo e interno, o papel dos dirigentes, das experiências passadas e dos fluxos de informação e comunicação na aprendizagem organizacional.

Neste trabalho perfilha-se a tese da distinção entre as perspectivas de abordagem da

⁷ Autores portugueses que se têm dedicado a este assunto defendem igualmente esta perspectiva. Cf., nomeadamente, Bento (1997) e Moreira (1997).

⁸ São este tipo de concepções que têm inerente a si a perspectiva reificada das empresas enquanto sujeito da aprendizagem.

⁹ Defendem esta posição em Portugal, nomeadamente, Fernandes (1998).

¹⁰ A noção foi lançada por A. Riboud, em 1987, para se referir ao conjunto de práticas que se caracterizam por colocarem os trabalhadores em situações de aprendizagem permanente. Para um maior desenvolvimento, cf. Riboud (1987).

organização qualificante e da aprendizagem organizacional, desenvolvendo-se neste capítulo, fundamentalmente, a segunda, dado que a primeira foi equacionada no âmbito das problemáticas da organização e do conteúdo da actividade de trabalho ao nível micro-organizacional¹¹.

Centra-se, então, a atenção na diferenciação entre as abordagens académicas e as abordagens gestionárias da aprendizagem organizacional.

A problemática da aprendizagem organizacional é antiga, todavia foi recentemente instrumentalizada, em especial a partir do final dos anos 80 do século XX, pelas perspectivas gestionárias fruto do novo contexto de competição global. Estas, de uma forma normativa e prescritiva, com objectivos ideológicos e de manipulação gestionária, tendem a aconselhar as empresas a optarem por metodologias que lhes permitam melhorar o seu desempenho¹², na medida em que os seus defensores consideram que as organizações que aprendem tendem a adaptar-se mais rapidamente e a serem mais competitivas do que as restantes (Fernandes, 1998)¹³.

Esta convicção é comum às abordagens de cariz académico seguidas neste trabalho, as quais se diferenciam das indicadas imediatamente antes por duas ordens de razões: (i) consideram que a aprendizagem pode ser positiva ou negativa, boa ou má, estar ligada ou não à acção efectiva e a resultados desejáveis; (ii) assumem um carácter descritivo, analítico e desinteressado ao serem orientadas por princípios científicos de investigação. Os autores que professam esta postura, apesar das suas divergências, tendem a estar de acordo na concepção de aprendizagem organizacional. Definem-na enquanto processo (e não resultado) que ajuda a compreender como no interior das empresas se constrói, organiza e inova na produção de saberes, os quais são utilizados pelos trabalhadores no funcionamento quotidiano da organização.

Mesmo no seio da linha científica da aprendizagem organizacional, da qual são considerados expoentes máximos Argyris e Schon¹⁴, Heldberg, Fiol e Lyles e Nevis, Dibella e

¹¹ Cf. ponto 3.2. do capítulo 2.

¹² Veja-se Senge (1992) quando identifica, do ponto de vista da gestão, o processo pelo qual as empresas se podem transformar em "organizações que aprendem".

¹³ Autores representativos desta perspectiva são, nomeadamente, Garvin (1993), Senge (1992), ainda que este último seja, frequentemente, rotulado como integrando igualmente a abordagem académica.

¹⁴ Nas obras de 1978 e 1996. Apesar de identificados com a linha científica, os autores assumem, para além de um modelo teórico interpretativo de análise da aprendizagem organizacional, uma abordagem normativa orientada para a intervenção.

Gould¹⁵, se constata a existência de abordagens variadas, pouco integradas e resultantes de diferentes domínios disciplinares¹⁶. As propostas analíticas destes autores não constituem um quadro teórico estabilizado, para além de serem alvo de críticas por utilizarem um conceito impossível de ser reconhecido na prática, dada a metaforização subjacente, isto é, as organizações não têm qualquer capacidade de aprendizagem, quem aprende são os indivíduos que as integram na condição, entre outras, de existir uma estrutura organizacional e gestionária interna propícia à transmissão, partilha e aprendizagem de saberes.

Não se segue nesta pesquisa nenhuma das linhas das abordagens académicas destes autores na integralidade, ainda que se tenha adoptado os conceitos e as propostas de análise que se afiguraram heurísticamente pertinentes para dar conta das condições organizacionais de aprendizagem, as quais implicam perceber duas questões centrais deste estudo, a saber: (i) as relações entre, por um lado, a organização e o conteúdo da actividade de trabalho e, por outro, as práticas de gestão dos RH e os modelos de gestão directa, ou seja, entre configurações organizacionais e gestionárias; (ii) a influência desta articulação na produção de saberes ao nível dos processos de aprendizagem individuais e na sua conversão em competências laborais, bem como na sua disseminação e utilização aos níveis da aprendizagem colectiva e organizacional.

Prefere-se, assim, adoptar a designação condições organizacionais de aprendizagem para clarificar como estas influenciam e condicionam a aprendizagem dos sujeitos e, por via destes, a aprendizagem dos grupos das empresas.

2. ABORDAGEM COGNITIVISTA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

2.1. A APRENDIZAGEM INDIVIDUAL COMO METÁFORA

Nos anos 50 do século XX, H. Simon propôs a aplicação do conceito de aprendizagem individual às organizações. Cyert, March e Simon foram os precursores mais representativos desta proposta ao desenvolverem, na universidade americana de Carnegie Mellon, um conjunto de trabalhos sobre a aprendizagem organizacional numa perspectiva

¹⁵ Respectivamente, nos artigos publicados em 1981, 1985 e 1995.

¹⁶ Estas abordagens atravessam as áreas da Psicologia, da Sociologia, da Economia e da Gestão e o que as distingue das perspectivas gestionárias de intervenção não é tanto o seu enfoque analítico, mas os objectivos e interesses que lhes estão subjacentes.

comportamentalista do tipo estímulo-resposta (Hedberg, 1981). Esta noção foi retomada na década de 70 por um número considerável de autores que, numa perspectiva cognitivista da psicologia, se dedicaram a analisar, nomeadamente, as relações entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. Esta segunda corrente de pesquisa sobre a aprendizagem organizacional é marcada pelos trabalhos de Argyris e Shon, responsáveis principais pelo interesse de que actualmente esta abordagem é alvo (Yeung; Ulrich; Nason, 1999).

A abordagem cognitivista da aprendizagem organizacional incide, como a própria designação indica, sobre os processos cognitivos da mesma. Debruça-se sobre a forma como os sujeitos aprendem em contextos de trabalho e sobre a forma como as organizações aprendem através de um conjunto de capacidades metaforicamente equiparadas às dos sujeitos. Os autores que postulam esta tese desenvolvem um raciocínio em que procuram compreender o fenómeno da aprendizagem nas empresas, através de um conjunto de conceitos utilizados pela Psicologia para dar conta dos mecanismos cognitivos da aprendizagem individual, tais como a resolução de problemas, a “memória” ou a “inteligência organizacional”. Deste modo, utilizam a metáfora da aprendizagem individual como instrumento linguístico para a análise da aprendizagem organizacional. Uma vez utilizado este recurso estilístico, o significado da aprendizagem individual é transposto para o de aprendizagem organizacional devido a uma relação de semelhança subentendida. O conceito metafórico é então naturalizado. A este associam-se tantos outros conceitos com base na mesma relação analógica, também alvo de uma apropriação naturalizada, deixando de ser pensados enquanto figuras de estilo auxiliaadoras da compreensão humana.

Um outro pressuposto da abordagem cognitivista da aprendizagem organizacional é a importância assumida pelos processos de aprendizagem individual, apesar de aquela não se esgotar nestes. Ou seja, a aprendizagem organizacional, apesar de se definir como um processo colectivo, tem origem nos indivíduos e concretiza-se na existência de um sistema de referências e procedimentos formalizados, partilhados pelos trabalhadores de uma organização. E embora a aprendizagem organizacional ocorra por intermédio dos sujeitos, a aprendizagem organizacional não significa simplesmente a soma das aprendizagens de cada indivíduo (Fiol; Lyles, 1985) ou o seu resultado cumulativo (Heldberg, 1981).

Os processos de aprendizagem organizacional, apesar de terem como ponto de partida a aprendizagem individual, são processos grupais – colectivos e/ou organizacionais – que se constroem pelo desenvolvimento de um sistema de referências comuns aos trabalhadores das empresas. As organizações não possuem cérebros, mas possuem algum tipo de “sistemas

cognitivos” e de “memórias”, na medida em que desenvolvem as suas ideologias ao longo do tempo. Estes sistemas de referências implicam, quer na sua constituição, quer na sua manutenção dinâmica, trocas, diálogos e confrontos entre os saberes dos trabalhadores e a sua integração, após consenso e validação, em “mapas cognitivos” específicos das empresas.

Os “mapas cognitivos” ou “mapas mentais organizacionais” são definidos enquanto quadros organizados que definem as características do sistema organizacional através de padrões e princípios estruturadores, os quais ilustram a interdependência existente entre as partes, que orientam a acção dos trabalhadores e as suas modalidades de relacionamento (Argyris; Schon, 1978, p. 160). O conceito de estrutura organizacional de Mintzberg (1995) permite ilustrar o que está aqui em causa. As estruturas organizacionais assumem configurações diversas entre empresas. São dinâmicas e mutáveis, ainda que sejam constituídas por traços¹⁷ que se mantêm independentes dos sujeitos que as integram, compondo um quadro enformador que tende a manter-se e a balizar as mudanças implementadas. É neste sentido que se utiliza o conceito de mapa cognitivo para designar as normas e regras (como é o caso dos organigramas ou das instruções de trabalho) e as rotinas (pense-se, por exemplo, nas práticas de trabalho diárias) instituídas nas empresas, as quais constituem os seus princípios estruturadores.

O conceito de “memória organizacional” é entendido nesta perspectiva como o repositório das normas lógicas, valores e rituais que regulam o funcionamento quotidiano das empresas. Trata-se de um conjunto de regulações que orientam as empresas, sem que, muitas vezes, haja um conhecimento explícito e acessível por parte de todos os trabalhadores acerca das mesmas; são produzidas pelos sujeitos que as integram e, independentemente da permanência ou não destes nas empresas, adquirem e preservam um dinamismo e uma lógica próprios, decorrentes do contexto organizacional onde se criam e consolidam. Remete então para componentes organizacionais que se encontram em constante processo de construção e reconstrução, ao integrar os contributos das experiências presentes no capital acumulado das experiências passadas.

Partindo deste tipo de raciocínio analógico, a aprendizagem organizacional tem lugar quando as acções ou as mudanças desenvolvidas por determinados sujeitos, no seio das empresas, são seguidas de alterações cognitivas e comportamentais por parte ou pela

¹⁷ Ou marcas no sentido antropológico do termo, o qual remete para a integração e agrupamento de elementos em conjuntos mais vastos, dando origem a associações combinadas de traços integrados de maneira interdependente e funcional, que tendem a prevalecer no tempo como características estruturais e estruturadoras das organizações.

totalidade dos trabalhadores e concretizadas em mudanças observáveis em diversas áreas das empresas. Estas são integradas na “memória organizacional” através das interações, da troca e dos diálogos estabelecidos entre os trabalhadores no seio da organização.

2.2. PROCESSOS E CONTEÚDOS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL – A CONVERGÊNCIA DE ABORDAGENS

Foram Argyris e Schon (1978) que, numa obra pioneira que marcou o percurso da abordagem científica da aprendizagem organizacional, expuseram os processos interactivos subjacentes à aprendizagem organizacional a partir da “teoria da acção” individual.

A proposta dos autores é interpretada neste trabalho com base em dois grandes argumentos. O primeiro refere-se ao facto de se considerar que o desenvolvimento do processo de aprendizagem assume características diferenciadas segundo as modalidades e o alcance dos processos de detecção e correcção de erros, fundamentalmente no que diz respeito às retroacções informativas e às alterações daí decorrentes no domínio das “teorias da acção” organizacionais. O segundo refere-se à importância das teorias da acção individuais e organizacionais enquanto factores inibidores da aprendizagem organizacional¹⁸.

As teorias da acção configuram-se, de acordo com Argyris e Shon (1978; 1996), segundo dois modelos, quer a nível individual, quer organizacional: as “teorias oficiais” ou “teorias expostas” e as “teorias-em-uso”¹⁹. Ou seja, as organizações, tal como os indivíduos, ainda que de forma mais acentuada que estes, têm um funcionamento racional e estrategicamente

¹⁸ O desenvolvimento da argumentação que se segue vai no sentido de que as teorias da acção organizacionais tendem a constituir-se como condições inibidoras da aprendizagem. Contudo, há que ter presente que apesar de esta ser a situação organizacional mais comum, pelo menos do ponto de vista da sua argumentação teórico-empírica, as teorias da acção organizacionais têm de ser igualmente consideradas como condições facilitadoras da aprendizagem. Como facilmente se perceberá com o prosseguimento da leitura do texto, esta faceta assume menor relevância na tese de Argyris e Schon, dado que nas empresas alvo dos seus estudos nunca se viram confrontados com situações típicas de aprendizagem do tipo *double loop* (1978; 1996).

¹⁹ As primeiras referem-se às teorias da acção a que formalmente os indivíduos e as organizações se afirmam vinculados. Remete para a concepção de ideologias teóricas que se opõe ao de ideologias práticas, na concepção de Althusser (in Pinto, 1978, p. 46-54). Estas últimas dão conta das teorias-em-uso, ou seja, das práticas reais e concretas dos sujeitos. São as que verdadeiramente se realizam na acção, remetendo para o conjunto de «ideias realizadas» em comportamentos, atitudes, etc. (...) (Pinto, 1978, p. 47). No fundo, trata-se de pensar as articulações entre sistemas ideológicos e manifestações ideológicas, na medida em que os primeiros não se situam acima ou fora das relações sociais, mas concretizam-se com desvios nas práticas sociais.

orientado por normas, crenças e valores, que estão presentes nas suas “teorias da acção”, isto é, nos seus quadros de referência e nas suas práticas e formas de actuação, respectivamente nas teorias da acção oficial e nas teorias-em-uso.

Ao nível dos indivíduos, as teorias oficiais estão patentes na forma como os sujeitos afirmam actuar face a uma determinada situação, englobando os seus valores, crenças e atitudes, e as teorias-em-uso referem-se à “teoria” que os indivíduos accionam na realidade nas práticas das suas acções. Esta pode ou não ser compatível com a teoria oficial, não tendo os sujeitos, frequentemente, consciência da incompatibilidade entre elas (Argyris; Schon, 1978, p. 11; Argyris, 1998, p. 60).

Ao nível organizacional, as teorias oficiais remetem para tudo o que é assumido de forma explícita pelas empresas, nomeadamente, as normas que regulam o desempenho, as estratégias desenvolvidas com objectivos de concretização dessas normas e os pressupostos que orientam as estratégias e normas (Argyris; Schon, 1978, p. 14-15). Constituem um sistema complexo de normas, estratégias e pressupostos explícitos e orientadores das actividades que se concretizam na missão das empresas, no organigrama, na cultura oficial, nas funções e nas responsabilidades atribuídas. As teorias-em-uso reportam aos comportamentos constitutivos das práticas quotidianas das empresas, assumindo, frequentemente, um carácter tácito e apenas visível através da observação directa dos mesmos²⁰.

A aprendizagem é, nesta perspectiva, entendida como uma reestruturação de teorias da acção e, quer ao nível organizacional, quer individual, é possível analisar o impacto das teorias da acção nas capacidades de aprendizagem (Argyris; Schon, 1978, p. 11). Como se constatará ao longo do texto, são particularmente as teorias da acção organizacionais – oficiais e em uso – que estão na origem dos factores inibidores ou das rotinas defensivas face aos processos de aprendizagem individual e organizacional, os quais constituem percursos marcados por inúmeros obstáculos e contingências.

Segundo Argyris e Schon, a aprendizagem organizacional enquanto processo de envolvimento da organização na detecção e correcção de erros²¹ desenvolve-se, fundamentalmente, em dois ciclos.

²⁰ Os conceitos de teorias oficiais e de teorias em uso organizacionais correspondem à distinção clássica introduzida pela Escola das Relações Humanas entre os domínios formal e informal das empresas, e ao poder deste último na prossecução das actividades empresariais, apesar da sua confrontação com o poder formal instituído.

²¹ Um erro é, segundo Argyris e Schon, um desvio entre a intenção da acção e as consequências da acção, entre um projecto e seus efeitos, entre as expectativas face a uma situação e os seus resultados (1978).

Caso os trabalhadores se relacionem com as mudanças nos meios externo e interno da organização, detectando erros e corrigindo pontualmente os seus comportamentos sem alterarem as características centrais da teoria-em-uso organizacional, estamos face a um ciclo de aprendizagem de primeiro nível, que os autores designam de *single loop learning*. Trata-se de uma aprendizagem adaptativa, correctiva ou incremental, baseada numa retroacção única e linear, visto que se circunscreve a uma esfera restrita no sentido em que os novos comportamentos são desenvolvidos no âmbito das normas, pressupostos e objectivos vigentes nas empresas, sem que haja um questionamento dos mesmos e da razão de ser do erro. Bateson (1958 in Argyris; Schon, 1978) já havia salientado anteriormente que este tipo de aprendizagem permite que as organizações mantenham os seus traços de estabilidade dentro de um contexto de mudança relativa. Assiste-se apenas à modificação de alguns aspectos das teorias-em-uso organizacional, corrigindo-se as acções que provocaram os erros, o que garante a eficiência a curto prazo.

A aprendizagem em ciclo duplo, designada na literatura anglo-saxónica de aprendizagem organizacional de *double loop learning*, é considerada como um nível de aprendizagem superior, na medida em que implica a alteração das normas e dos pressupostos organizacionais. Baseada numa retroacção dupla permite quer a correcção dos erros, quer uma intervenção sobre as causas originárias dos erros, como resultado de uma reflexão, análise e consequente alteração de valores directrizes da organização. O *double loop learning* constitui uma espécie de questionamento organizacional que interroga os valores que guiam as estratégias da acção e que altera ou elimina as normas organizacionais incompatíveis com o funcionamento eficaz das empresas. Define novas prioridades e normas ou reestrutura as existentes, reformulando a teoria oficial. Deste modo, os valores propícios a este tipo de aprendizagem radicam na possibilidade quer de se dispor de informações válidas para se fazerem escolhas informadas, quer de se controlar a aplicação destas escolhas de modo a poderem-se corrigir os erros (Argyris, 1998).

A proposta de Argyris e Schon foca ainda outro ciclo de aprendizagem transversal além dos dois anteriormente referidos. Designado por Bateson de *second-order learning* ou de *deutero-learning*, remete para o processo pelo qual a organização aprende a aprender, isto é, a levar a cabo a aprendizagem de primeiro e segundo níveis (1966 in Argyris; Schon, 1978, p. 27). Os sujeitos aprendem ao reflectir sobre os contextos prévios da aprendizagem, ao descobrir as situações facilitadoras e inibidoras da aprendizagem, ao questionar as experiências passadas da organização e ao inventar novas estratégias, inserindo os resultados da aprendizagem em

imagens individuais e mapas públicos, que reflectem a prática da aprendizagem organizacional (Argyris; Schon, 1978, p. 27).

Neste quadro, os processos de aprendizagem relacionam-se directamente com os conteúdos da aprendizagem e com as suas consequências ou resultados, em termos de permanência ou alteração de quadros de referência, que orientam as acções individuais e as práticas organizacionais.

No que se refere aos resultados da aprendizagem, Bateson (1977), autor da conceptualização original da capacidade de as organizações aprenderem a aprender, apresenta uma proposta interessante de definição dos níveis ou tipos de lógicas de aprendizagem, ao equacionar situações de não aprendizagem, frequentemente ignoradas nas abordagens mais recentes da aprendizagem organizacional. O nível zero da aprendizagem organizacional corresponde exactamente à recepção de uma informação que desencadeia acções não passíveis de correcção. Assim sendo, um acontecimento análogo surgido num momento posterior transmitirá a mesma informação e desencadeará o mesmo tipo de comportamento. Daí se estar face a uma situação de não aprendizagem.

A hierarquização dos níveis posteriores de aprendizagem traduz já gradações e resultados distintos, os quais correspondem sempre a mudanças no processo de aprendizagem imediatamente anterior e se excluem mutuamente (Divry; Dubuisson; Torre, 1995, p. 8). Segundo Bateson (1977), o nível 1 compreende a revisão das acções específicas anteriormente realizadas através da correcção dos erros, todavia, dentro de um conjunto restrito de possibilidades que se encontram definidas *a priori* e de forma inquestionável (em termos genéricos corresponde ao *single loop learning* de Argyris e Schon). O nível 2 é uma mudança no processo de aprendizagem de nível 1, que se manifesta pela redefinição das opções e possibilidades no interior das quais se desenrola a escolha; corresponde, aproximadamente, ao *double loop learning* de Argyris e Schon, na medida em que se trata de uma mudança correctora no conjunto das possíveis onde se efectua a escolha. O nível 3 abrange o questionamento das próprias maneiras de escolher e de aprender, bem como do sistema no interior do qual se procede às escolhas. Bateson define ainda teoricamente um quarto nível de aprendizagem. No entanto, considera fortemente improvável que o ser humano o atinja, dadas as características ontogénicas dos homens (Bateson, 1977, p. 266).

No domínio dos conteúdos da aprendizagem, as duas dimensões que, segundo Fiol e Lyles (1985), encontram na literatura sobre a problemática alguma consistência, fazem corresponder uns níveis de aprendizagem ao desenvolvimento comportamental (adaptação) e outros ao desenvolvimento cognitivo (aprendizagem), como já referido.

A aprendizagem de baixo nível, segundo as autoras, pode consistir numa mera repetição de comportamentos passados, normalmente de curto prazo, com ajustamentos parciais que não ultrapassam a dimensão de rotina, incluindo, eventualmente, novas respostas ou acções baseadas nas interpretações dos acontecimentos (Daft; Weick, 1984 in Fiol; Lyles, 1985). Equivale ao que constitui para Bateson o nível I da aprendizagem e para Argyris e Schon o *single loop learning*.

Contudo, o gérmen dos processos de inovação situa-se nos níveis 2 e 3 da aprendizagem – onde tem lugar, para além do *double loop learning*, o processo de *deutero learning* – (Divry; Dubuisson; Torre, 1995, p. 8), na medida em que proporcionam uma mudança não só nas práticas, mas uma alteração das normas, quadros e pressupostos de orientação referencial de base. Concretizando com a proposta de Fiol e Lyles (1985), trata-se da aprendizagem de alto nível, que tem como objectivo ajustar e modificar o conjunto de regras e de normas – e não somente alterar comportamentos ou actividades específicas –, através do uso de heurísticas, da compreensão da causalidade e de associações interpretativas complexas. As associações que resultam deste tipo de aprendizagem têm efeitos a longo prazo com impactos na organização como um todo. É, por isso, um processo de carácter eminentemente cognitivo, em contraposição com a aprendizagem de baixo nível que, muitas vezes, resulta em meros comportamentos repetitivos.

Apesar de se considerar que, em termos normativos, é a aprendizagem transformacional ou de nível superior que melhor responde às actuais exigências das empresas no seio de um ambiente externo dinâmico, a sua concretização é questionável. Fiol e Lyles (1985) afirmam que, face às condições ambíguas e mal definidas em que este tipo de aprendizagem ocorre, aquela acaba por se restringir ao topo estratégico, linha hierárquica, tecnoestrutura e apoio logístico²², não se generalizando à organização. Argyris e Schon (1978; 1996) defendem uma posição ainda mais radical dado que nas suas pesquisas não encontraram casos de empresas que desenvolvessem este tipo de aprendizagem organizacional, considerando-a excepcional, senão mesmo utópica no domínio empresarial, facto que os leva a interrogarem-se e a reconhecerem a existência de ciclos inibitórios da aprendizagem.

²² Segundo a terminologia de Mintzberg (1995).

2.3. CICLOS INIBIDORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A problemática da inibição da aprendizagem organizacional impõe que se aprofunde a análise já iniciada acerca dos “mapas cognitivos organizacionais”, enquanto padrões orientadores do funcionamento da organização e do comportamento dos sujeitos. Segundo Argyris e Schon (1978), tratam-se de representações públicas da teoria-em-uso organizacional a que os indivíduos se reportam nas suas práticas. São descrições partilhadas da organização, construídas conjuntamente por alguns dos seus elementos e usadas genericamente na orientação da acção. Têm uma dupla função de definição dos padrões actuais e de orientação futura da acção, no sentido em que delimitam o “máximo de consciência possível”²³ da organização. Um dos recursos chave dos mapas cognitivos existentes nas organizações é a “memória organizacional” que remete para o mapa do passado da organização²⁹ (Argyris; Schon, 1978, p. 160). Paralelamente aos mapas organizacionais, os indivíduos constroem a sua própria representação da teoria-em-uso da organização – uma imagem privada, sempre incompleta e em constante reestruturação de forma a integrar as próprias alterações da organização. Daqui decorre uma teoria-em-uso organizacional que armazena a informação organizacional, codificada em imagens privadas, para além de mapas públicos (Argyris; Schon, 1978, p. 17). Caso os indivíduos disponham de imagens e de mapas das teorias oficial e em uso organizacional, alicerçados em informações vagas, ambíguas e inconsistentes²⁴, não têm capacidade de os relacionar com os erros organizacionais e, por isso, reproduzem nos seus comportamentos individuais as condições do erro, criando, desse modo, circunstâncias adversas à aprendizagem²⁵. Está-se face ao modelo I da teoria-em-uso organizacional em que

²³ Por analogia àquilo que Goldmann define como o máximo de consciência possível de uma classe social, considera-se que as empresas constroem uma ideologia, uma visão do mundo e uma determinada forma de o ler que corresponde aos limites máximos da realidade que uma empresa pode conhecer, sem que essa visão choque com os seus interesses económicos e sociais (adaptado de Goldmann, 1967 in Nunes, 1991, p. 65-66).

²⁹ A memória organizacional pode encontrar-se apenas memorizada na mente dos indivíduos ou em ficheiros e documentos ou ainda na memória dos computadores. Integra frequentemente informação inacessível à maioria dos sujeitos, sendo um dos objectivos propostos pela vertente operacional desta corrente reunir a informação inacessível num quadro organizado capaz de satisfazer os objectivos de aprendizagem e de actuação (Argyris; Schon, 1978, p. 160).

²⁴ Nomeadamente, incertezas acerca das funções de cada um ou acerca dos critérios de desempenho, as quais aumentam o sentimento individual de desconfiança e de defesa.

²⁵ As incompatibilidades presentes na teoria-em-uso organizacional tendem a exprimir-se em conflitos interpessoais, os quais são vividos pelos indivíduos em termos de jogos, em que há sempre vencedores e

as interações interpessoais baseadas, designadamente, na coerção unilateral, na fuga e na dissimulação de questões ameaçadoras e embaraçosas resultam num tipo de relacionamento com os outros defensivo e num reforço das condições de erro “de partida”.

Ao ciclo inibidor primário (*primary inhibiting loops*) acabado de descrever, Argyris e Schon acrescentam um ciclo inibitório secundário (*secondary inhibiting loops*) que resulta de duas condições: (i) a não consciência do erro, que se traduz na incapacidade de o descobrir e de proceder à sua correcção; (ii) o carácter disfuncional, quer das dinâmicas de grupo e intergrupo, quer das normas e regras organizacionais. Os erros tendem a tornar-se incorrigíveis quando a sua correcção questiona e ameaça os valores centrais da teoria-em-uso organizacional ou individual, sendo camuflados, isto é, escondidos, disfarçados ou mesmo recusados. Apenas se desenvolvem práticas de correcção que não se configurem como uma fonte de vulnerabilidade individual ou organizacional.

Argyris e Schon referem ainda um outro ciclo de camuflagem – “camuflar a camuflagem”, em que se esconde, manipula ou distorce os erros incorrigíveis como, por exemplo, fugindo das dificuldades, mas dissimulando essa fuga de modo a eliminar qualquer eventual discussão.

Estes sistemas limitados de aprendizagem intensificam o modelo I da teoria-em-uso organizacional, inviabilizam um processo de aprendizagem de segundo nível e criam um círculo vicioso particularmente frustrante e constrangedor para os indivíduos que se vêem confrontados com a impossibilidade de discutirem as condições, os processos e as razões dos erros e das regras. Na terminologia de Bateson (1977), dão origem ao efeito *double-binds*. Trata-se de um duplo constrangimento a que os sujeitos estão expostos e que os conduz a reafirmarem o modelo I da teoria-em-uso, na medida em que não tendo consciência dos erros, não reúnem condições para os questionar. Os erros tornam-se reincidentes, o que provoca, entre outras situações, uma deterioração dos desempenhos e uma degradação dos saberes e das competências individuais, gerando mesmo situações de *stress* aos sujeitos²⁶.

Apesar destes ciclos inibitórios, não deixam de existir condições para que a aprendizagem de primeiro nível se processe. Contudo, o que prevalece é o desenvolvimento de rotinas defensivas, isto é, de práticas que evitam que os sujeitos se deparem com situações

vencidos, situação que reforça as tendências para uma ausência de diálogo, questionamento e partilha e, logo, propicia as condições para se cometerem erros.

²⁶ Argyris e Schon explicam o duplo constrangimento ilustrado a partir do papel de um indivíduo que sai vencido de um jogo. Este, para além de não ganhar o jogo, encontra-se face a um conjunto de regras perfeitamente definidas e não passíveis de discussão (1978).

embaraçosas ou se sintam ameaçados, o que os impede de descobrirem as causas dos erros e de aprenderem e, simultaneamente, os “protege” a eles próprios, bem como à organização.

Os indivíduos desenvolvem planos para permanecerem na ignorância, estratégias de fuga e dissimulação para não se confrontarem com dificuldades, sobretudo quando os problemas são complexos, momentos que seriam, segundo Argyris, oportunidades ideais para uma aprendizagem eficaz. E o grande paradoxo decorre dos sujeitos tenderem a estar conscientes da não consequência e da não consciência dos actos e das palavras dos outros. Mas só raramente têm consciência da sua própria inconsequência e inconsciência. É nesta contradição que reside grande parte das dificuldades de comunicação – os sujeitos focalizam os defeitos sobre os outros e colocam-se em posição defensiva, o que obsta o desenvolvimento de processos de aprendizagem individual e organizacional (Argyris, 1998, p. 60). Em sistemas organizacionais deste tipo, a aprendizagem é restrita visto que as estratégias pessoais de fuga e dissimulação conduzem a fugas e dissimulações generalizadas ao nível organizacional.

Segundo Argyris e Schon, nas sociedades contemporâneas, os sujeitos são socializados com e para o modelo I das teorias-em-uso, o que os predispõe mais para o *single loop learning* do que para o *double-loop learning*. Nesta lógica, situa-se outro dos paradoxos vividos nas organizações: por um lado, preferem-se trabalhadores que permaneçam na aprendizagem de primeiro nível, dado que permite à organização garantir as suas funções num ambiente de continuidade e manutenção do *status quo*; por outro lado, os trabalhadores têm de saber lidar com a descontinuidade, a inconsistência, a instabilidade e a mudança do *status quo* pois, de outro modo, dificilmente podem sobreviver numa situação em que coexistem um ambiente externo dinâmico e instável e um ambiente interno em mutação (1978, p. 122-123). Uma envolvente interna e externa complexa exige uma aprendizagem de segundo nível, capacidade que não é desenvolvida nos processos de socialização secundários no seio das empresas pelo próprio efeito de desconforto que cria aos sujeitos e às próprias organizações. Explica-se, deste modo, no âmbito empresarial, e ainda que de forma parcial, a tendência, sempre presente, para a estabilidade e resistência à mudança.

Argyris e Schon vão mais longe na sua proposta de abordagem da aprendizagem organizacional ao desenvolverem uma argumentação, agora já numa perspectiva de intervenção, acerca do modelo II da teoria-em-uso organizacional. Apesar de não interessar directamente aos objectivos deste trabalho, a abordagem revela-se importante ao fazer incidir a atenção nos mecanismos necessários para reduzir as rotinas defensivas e modificar a lógica dos actores, no modo como procuram e resolvem as condições de erro.

Neste caso, as condições propícias à ocorrência de erros (informações vagas, ambíguas e inconsistentes) interagem com o modelo II da teoria-em-uso da organização. Um modelo em que se promove o “questionamento organizacional” constante das ideias defendidas, a discussão de questões ameaçadoras, a clarificação de ambiguidades com o objectivo de se resolverem as incompatibilidades, se tornarem transparentes as questões camufladas e se esclarecer a informação vaga. O questionamento organizacional ocorre quando os indivíduos, em interacção, se questionam num esforço para produzir resultados produtivos de aprendizagem organizacional (Argyris; Schon, 1996, p. xxii). Os sujeitos, apesar de prosseguirem os seus objectivos específicos, não exercem um controlo unilateral. Organizacionalmente, criam-se condições para que exponham claramente os métodos segundo os quais elaboram as suas avaliações e realizam as suas atribuições, para que haja uma partilha de poder e para o desenvolvimento de um trabalho em grupo eficaz na tomada de decisão. O questionamento organizacional, por um lado, diminui os comportamentos defensivos, as disfunções presentes na dinâmica dos e entre os grupos, nas normas e nas actividades organizacionais e, por outro, fomenta atitudes individuais e organizacionais favoráveis à aprendizagem, quer de primeiro, quer de segundo nível.

Na aprendizagem de primeiro nível, os indivíduos produzem e avaliam acções para a correcção de erros – se a resposta corrige os erros, a aprendizagem termina; se não, o sujeito volta novamente ao diagnóstico do erro. Na aprendizagem de segundo nível, o erro é diagnosticado em termos de incompatibilidade face aos valores vigentes ou da incongruência entre a teoria oficial organizacional e as teorias-em-uso individual e organizacional. A sua correcção implica o desenvolvimento de um mapa alternativo que forneça uma perspectiva diferente e congruente do problema – se o erro é corrigido porque a resposta é apropriada, termina o ciclo de aprendizagem; se tal não acontecer, há um novo questionamento e assim sucessivamente, até que se consolide a modificação das teorias-em-uso na organização.

O processo de aprendizagem é inseparável da dialéctica organizacional – um processo aberto e infundável em que os ciclos de aprendizagem organizacional criam novas condições para se cometerem novos erros e para um novo ciclo de correcção de erros (Argyris; Schon, 1978, p. 144). Trata-se agora da questão inversa. Apesar de Argyris e Schon não discutirem explicitamente os ciclos facilitadores da aprendizagem, é essa a problemática em causa quando referem a capacidade para se levar a cabo uma boa dialéctica organizacional. Esta concretiza-se num questionamento organizacional capaz de identificar os erros, as incongruências e as incompatibilidades na teoria da acção organizacional, os quais emergem, nomeadamente, e de forma mais intensa, quando o ambiente da organização muda. Mais uma vez, os momentos de

mudança são equacionados como uma oportunidade privilegiada de aprendizagem.

Ainda seguindo a proposta dos autores, é a estrutura organizacional que permite que os indivíduos se tornem actores da aprendizagem organizacional. Por estrutura organizacional, os autores entendem o complexo constituído pelos padrões de papéis implícitos no sistema organizacional, pelos canais de informação e circulação da mesma (Argyris; Schon, 1978, p. 21), pelos sistemas de informação em sentido lato (incluindo as tecnologias usadas), pelo ambiente espacial, pelos procedimentos e rotinas e ainda pelos sistemas de incentivos, na medida em que todos estes vectores influenciam os padrões de comunicação e a possibilidade de questionamento organizacional (Argyris; Schon, 1996, p. 28). Na concepção que preside a este trabalho remete para os conceitos de organização e conteúdo da actividade de trabalho. Segundo os autores, numa estrutura organizacional favorável à aprendizagem, a qual assume uma configuração de carácter orgânico, os embaraços, as ameaças e as dificuldades não dão origem a fugas, nem a dissimulações, mas a confrontações e discussões, das quais emergem as resoluções. Porém, este não é um processo linear. Exige, entre outras condições, uma grande motivação por parte dos trabalhadores e vontade de mudança, particularmente incentivada pelos dirigentes. Estes factores que propiciam o questionamento organizacional são designados pelos autores de “facilitadores” (Argyris; Schon, 1996, p. 28) e são abordados mais adiante, numa perspectiva gestonária, a partir da proposta de Nevis, Dibella e Gould (1995).

2.4. REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A ABORDAGEM COGNITIVISTA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A abordagem cognitivista da aprendizagem organizacional é particularmente ilustrativa da complexidade do processo de aprendizagem em análise, suscitando algumas reflexões críticas.

A primeira refere-se à equiparação linear entre os processos de aprendizagem individual e organizacional. Fica por esclarecer se as organizações desenvolvem processos de aprendizagem idênticos aos indivíduos, contudo a níveis diferentes. Seguindo este tipo de raciocínio, aquilo que constituiria um erro para os sujeitos e para a organização diferia particularmente do ponto de vista da sua amplitude. Este pressuposto não é de modo nenhum partilhado neste trabalho. Raciocina-se de forma alternativa, afirmando-se que a aprendizagem organizacional diz respeito aos processos de aprendizagem individuais que, como consequência de configurações organizacionais e gestonárias, serão ou não generalizados e partilhados entre os diferentes trabalhadores, dando origem a uma aprendizagem colectiva

(grupos/equipas ou unidades funcionais) e organizacional. Considera-se este pressuposto teórico central para a análise teórico-empírica desenvolvida nesta pesquisa. Procura-se assim responder ao que se considera ser uma das principais ambiguidades que a abordagem da aprendizagem organizacional deixa em aberto e para a qual se formula uma via de interpretação sustentada por variáveis ao nível meso, isto é, suportada pelos modelos de organização e conteúdo da actividade de trabalho associados às práticas de gestão dos RH e de gestão directa, enquadrados os primeiros nas configurações organizacionais e as segundas nas configurações gestionárias.

Uma outra ambiguidade radica no processo de universalização organizacional da aprendizagem no sentido da generalização da aprendizagem à empresa, parcamente esclarecedora no que se refere à sua operacionalização. Considera-se que as empresas podem configurar-se como organizações de aprendizagem apenas para alguns sujeitos, o que significa que para outros podem não proporcionar uma aquisição de saberes ou estar na origem da regressão ou estagnação dos mesmos. Todavia, por intermédio dos processos de aprendizagem individual que proporcionam aos primeiros, podem favorecer a aprendizagem colectiva restrita a um conjunto de trabalhadores, a qual poderá concretizar-se ou não numa aprendizagem organizacional. No caso da aprendizagem se circunscrever a um conjunto de sujeitos, esta ainda que limitada, pode manifestar-se, eventualmente, como satisfatória para as empresas, atendendo aos resultados económicos pretendidos. Está-se a equacionar uma situação em que a correcção de um erro desencadeia a discussão e reflexão sobre as origens do mesmo, bem como uma reformulação de um conjunto de pressupostos e normas relativas a um colectivo restrito de trabalho, por exemplo, um grupo de trabalho ou uma unidade funcional. Dois cenários podem ser desenhados a seguir. Um, em que se assiste à difusão da aprendizagem colectiva por toda a organização, ou seja, após discussões e diálogos, ponderações e avaliações das vantagens e desvantagens da sua aplicação no seio daquele colectivo de trabalho, põe-se em marcha um conjunto de medidas direccionadas para uma reestruturação global de valores, normas e princípios estruturadores das acções agora questionadas ao nível de toda a organização. Outro, em que a partilha se limita ao grupo de trabalho ou à unidade funcional em causa e apenas ultrapassa as fronteiras funcionais nas suas implicações a montante e a jusante. Não se trata de uma mera aprendizagem colectiva restrita àquele grupo ou unidade, porque desencadeia consequências a montante e a jusante nos seus limites funcionais, porém as reformulações prosseguidas não atingem um grau de generalização que permita designá-las de aprendizagem organizacional.

Outras controvérsias merecem a nossa atenção no seio desta abordagem:

(i) são pouco claros os limites operacionais que definem as teorias oficiais e teorias-em-uso, as teorias individual e organizacional e os mapas cognitivos individuais e organizacionais, carecendo estes conceitos de uma explicação esboçada do ponto de vista lógico-dedutivo, dadas as suas características sobrepostas e contraditórias;

(ii) verifica-se o centramento excessivo da aprendizagem organizacional em acções deliberadas e racionais, ficando por analisar um conjunto de situações de aprendizagem que, assumindo uma dimensão informal e implícita, não são directamente observáveis. É o caso da aprendizagem informal por intermédio das actividades quotidianas de trabalho, sem que exista, por um lado, qualquer erro ou problema para resolver e, por outro, qualquer tutor/mentor direccionador e motor da aprendizagem. Este postulado decorre do facto da aprendizagem organizacional ser uma abordagem perspectivada do ponto de vista da direcção, sendo os dirigentes ou os quadros, ou melhor, as suas acções que são responsáveis pelas mudanças nas diferentes esferas das actividades organizacionais. Neste trabalho questiona-se tal perspectiva e postula-se a capacidade de outros sujeitos poderem ter, igualmente, este papel, de acordo com as modalidades assumidas pelas configurações organizacionais e gestionárias;

(iii) paralelamente, as teses de aprendizagem organizacional pressupõem que o topo estratégico e a linha hierárquica constituem potenciais agentes de mudança que procuram lutar contra a tendência para a entropia organizacional. Considera-se neste trabalho que nem sempre assim acontece. Existem situações de deterioração das normas organizacionais, de não aprendizagem, de não partilha de saberes e, mesmo, de estagnação ou regressão de saberes protagonizados por aqueles sujeitos;

(iv) da mesma forma, é sabido que nem sempre os conflitos surgem como uma oportunidade para se reflectir e se reestruturarem as normas, as estratégias e os pressupostos que estão na sua origem e, portanto, nem sempre se constituem como oportunidade de desenvolvimento de uma aprendizagem de segundo nível (*double loop learning*). Muito pelo contrário, procura-se, frequentemente e a todo o custo, não dar eco aos conflitos, de forma a manter uma estabilidade aparente e a confirmar as teorias oficiais e, mesmo, as teorias-em-uso organizacional. Apesar de os autores reconhecerem esta limitação, partem sempre do princípio de que os conflitos são oportunidades de aprendizagem, o que tem o inconveniente de enviesar positivamente as potencialidades da análise;

(v) apesar do primeiro e do segundo ciclos de aprendizagem não constituírem uma tipificação bipolar das organizações do ponto de vista da aprendizagem organizacional, considerando que em cada um destes ideais tipo existem vários resultados de aprendizagem,

Argyris e Schon (1978) tendem a enfatizar a aprendizagem transformacional, na medida em que é esta que introduz as verdadeiras situações de reestruturação nas teorias-em-uso organizacionais. Porém, o contra-senso manifesta-se quando reconhecem a ausência de processos de *double loop learning* nas empresas. Deste modo, a aprendizagem de primeiro nível não pode ser descurada porque, para além de ser a predominante, é responsável pela manutenção e evolução das empresas, pelo seu funcionamento a curto prazo, ainda que tenha um impacto organizacional mais reduzido e menos visível. As rupturas completas só podem ser equacionadas ao nível teórico²⁷. E, assim sendo, considera-se com Nevis, Dibella e Gould (1995) que os dois grandes tipos de aprendizagem se reforçam mutuamente, podendo a aprendizagem adaptativa ou incremental ser um factor de consolidação de uma aprendizagem transformacional (1995, p. 74). Por sua vez, a primeira parece constituir uma condição necessária, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento da segunda, para além de ser detentora de validade em si mesma ao promover uma acção de correcção e de adaptação. As suas consequências no domínio do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, da sua vontade de mobilizar competências e de generalizar ao grupo e à empresa, ficam dependentes de um conjunto de factores de carácter psicossocial, tais como a satisfação no trabalho e a auto-estima, e face aos quais assumem, na perspectiva adoptada neste trabalho, um estatuto privilegiado as práticas de gestão dos RH e os modelos de gestão directa.

2.5. CONDICIONALISMOS GESTIONÁRIOS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Apesar de todas as críticas dirigidas à abordagem de Argyris e Schon, considera-se que, do ponto de vista interpretativo, a mesma permite perceber como se desenvolvem os processos de aprendizagem individual, bem como analisar à sua luz os processos de aprendizagem colectivos e organizacionais. Possui igualmente a vantagem de considerar que a estrutura organizacional condiciona a possibilidade de os sujeitos se tornarem actores da aprendizagem.

A interpretação da proposta analítica dos autores, ao objecto de estudo deste trabalho, implica que se considere que a organização e o conteúdo do trabalho são os factores que condicionam a produção de saberes ao nível da aprendizagem individual, a qual é a base de sustentação da aprendizagem colectiva e organizacional. Porém, a transposição da aprendizagem de saberes para a sua mobilização em competências é condicionada

²⁷ Com excepção dos casos de encerramento de actividade.

privilegiadamente pelos modelos de gestão directa e de gestão de RH²⁸, na medida em que esta transposição é profundamente marcada por variáveis sociopsicológicas que conferem autonomia aos trabalhadores. São as motivações individuais que decorrem, entre outros factores, da satisfação face ao trabalho e da auto-estima de cada sujeito, que vão assumir um poder fundamental na transformação dos saberes em competências. Isto é, a organização e o conteúdo da actividade de trabalho podem ser enriquecedoras em termos da possibilidade de aquisição de saberes, todavia se os trabalhadores não se sentirem reconhecidos pelo seu desempenho, tenderão a manifestar um fraco envolvimento pessoal pouco propício àquela transposição dos saberes em competências. No quadro teórico que se propõe, é “a motivação para”, “a satisfação com” e o auto-conceito laboral de cada um que resultam do reconhecimento dos desempenhos laborais, por intermédio das práticas de gestão directa e de gestão de RH, que determina a vontade de converter os saberes em competências, bem como de transpor as aprendizagens individuais em benefício de processos de aprendizagem colectivos e organizacionais. Advirta-se, porém, que não se exclui a influência das configurações organizacionais na mobilização de competências, nem das configurações gestionárias na formação de saberes e de ambas na transformação dos saberes em competências e da aprendizagem individual em colectiva e/ou organizacional. Porém, considera-se aquelas determinações gestionárias privilegiadas. É sobre o papel das configurações gestionárias no processo de aprendizagem e na conversão dos saberes em competências, que se centra a atenção neste ponto.

São vários os autores que dentro da perspectiva da aprendizagem organizacional, nomeadamente Garvin (1995) ou Huber (1991 in Santiago, 1999), Nevis, Dibella e Gould (1995), consideram que o processo de aprendizagem organizacional engloba, genericamente, três fases: a aquisição de saberes, baseada no desenvolvimento de antigos ou na criação de novos – nível individual; a sua partilha e disseminação, a qual conduz a novos entendimentos e a novas interpretações – níveis individual e colectivo; a sua utilização, a qual permite a integração da aprendizagem na organização ao tornar os saberes disponíveis e aplicáveis a novas situações – níveis individual, colectivo e organizacional.

Este processo não é linear, pois, designadamente, a aquisição de saberes não se limita à primeira fase, sendo transversal a todas as restantes. Também não é um processo simples. Como ficou demonstrado pela abordagem de Argyris e Schon, há condições inibidoras que,

²⁸ Cf. figura 5.1. no capítulo 5.

com maior ou menor força, impedem o desenvolvimento de processos de aprendizagem. Não obstante é um processo que tem sempre como ponto de partida a aprendizagem individual. A questão que se coloca é da transposição desta para os níveis colectivo e organizacional. São as configurações gestionárias que vão condicionar o tipo de transferência possível, em determinado contexto empresarial, da experiência individual para a *memória organizacional*.

A aprendizagem individual de saberes por influência de factores de ordem gestionária, que actuam particularmente ao nível psicossocial, poderá ou não ser partilhada e integrada em parte ou na totalidade da empresa, traduzindo-se ou não num processo de aprendizagem colectiva e/ou organizacional. Significa que a generalização da aprendizagem aos colectivos de trabalho e à empresa, bem como a mobilização dos saberes em competências, podem ser incentivadas ou obstadas pelas práticas gestionárias.

Seguindo o raciocínio exposto, e acrescentando-o ao anteriormente elaborado com base na proposta de Argyris e Schon, a aprendizagem organizacional é sustentada pela aprendizagem individual, dependendo ambas das configurações organizacionais e gestionárias mais ou menos propícias ao seu desenvolvimento, difusão e generalização.

Os sujeitos são os actores do processo de aprendizagem organizacional por via do seu processo de aprendizagem individual, onde, quer na aquisição de saberes, quer na sua disseminação e partilha, quer ainda na sua tradução em competências profissionais, são condicionados pelas configurações organizacionais e gestionárias das empresas.

Existe uma dinâmica de reciprocidade entre as aprendizagens individual, colectiva e organizacional, em que os diferentes níveis de aprendizagem se encontram sobredeterminados pelas configurações organizacionais e gestionárias. Por um lado, estas últimas estão na sua origem e, por outro, constituem igualmente resultado no sentido em que os processos de aprendizagem contribuem para a constante estruturação e reestruturação.

A proposta interpretativa agora enunciada permite esclarecer quais as relações e mediações que se estabelecem entre os níveis individual, colectivo e organizacional nos processos de aprendizagem, tendo em conta não apenas as configurações organizacionais, mas igualmente as configurações gestionárias. Estas últimas, analisadas por intermédio da abordagem de Nevis, Dibella e Gould, enquadram e enformam as configurações organizacionais, ainda que ambas integrem áreas de actuação que se encontram perfeitamente autonomizadas.

Nevis, Dibella e Gould (1995), num artigo recente – que os celebrou na matéria por argumentarem a existência de vários estilos de aprendizagem organizacional e por proporem um modelo analítico de identificação e interpretação dos mesmos –, definem a aprendizagem

organizacional como os processos que são desenvolvidos no seio das organizações para que estas mantenham ou melhorem o seu desempenho baseado na experiência. Pretendem com esta afirmação demonstrar que as organizações aprendem à medida que garantem a sua actividade produtiva, não tendo de sacrificar a quantidade e a qualidade da produção em função da aprendizagem, pois a experiência quotidiana pode ser encarada ela própria como um sistema de aprendizagem (Nevis; Dibella; Gould, 1995, p. 75) ou, melhor, como uma via de aprendizagem.

As experiências passadas e presentes aparecem como a base da aprendizagem. As novas opções, resultantes das conclusões anteriormente retiradas, surgem no quadro de referências pré-existentes, isto é, são interpretadas no seio dos mapas organizacionais (na perspectiva de Argyris e Schon), ainda que possam posicionar-se em ruptura com eles, transformando-se progressivamente em acções habituais (Levitt; March; 1988; 1996; Cyert; March, 1963 in Santiago, 1999, p. 5). É seguindo este tipo de raciocínio que, segundo Nevis, Dibella e Gould (1995), os processos de aprendizagem organizacional se encontram, de alguma forma, circunscritos, ao terem como parâmetros de enquadramento a cultura organizacional. Nesta temática, Shein postula que a capacidade de aprender (individual e organizacional) depende de um conjunto de pressupostos partilhados que atravessam os diferentes subsistemas organizacionais e que assumem uma autonomia e dinâmica próprias. Estes constituem a cultura organizacional explicada quer como consequência de aprendizagens anteriores, quer como dimensão facilitadora da capacidade de aprendizagem da organização. Neste processo de aprendizagem, as dimensões mais fortes da cultura organizacional tendem a manter-se e nestas vêm integrar-se novas ideias e novas dimensões (1997 in Santiago, 1999, p. 7)²⁹.

A abordagem da cultura organizacional permite ter presente que nas empresas há um conjunto de elementos que, ao serem apreendidos pelos trabalhadores, lhes facultam formas de resolver os problemas de sobrevivência no meio externo e os problemas de integração interna. Esta aprendizagem é, simultaneamente, um processo comportamental, cognitivo e emocional (Schein, 1990, p. 111)³⁰. Todavia, importa ter presente que não se trata de um conjunto de elementos (normas, valores, crenças, ideologias,...) partilhados homogeneamente por todos os sujeitos da

²⁹ Dado que as organizações se desenvolvem pela experiência e que a cultura organizacional é um repositório das lições aprendidas (Schein, 1993), Nevis, Dibella e Gould (1995, p. 74), consideram que pode ser redundante falar em organizações que aprendem (*learning organizations*) na medida em que em todas as empresas existem sistemas que suportam a aprendizagem organizacional, sendo a cultura de empresa um deles.

³⁰ É neste sentido que o autor considera a existência de três níveis na cultura organizacional: os artefactos observáveis, os valores e os pressupostos básicos subjacentes (Schein, 1990, p. 111).

organização, muito pelo contrário, encontram-se no seio das empresas formas de estar, sentir e agir divergentes, por várias ordens de razões. Em primeiro lugar, destaca-se o facto dos processos de aprendizagem divergirem, não só de indivíduo para indivíduo, mas também entre os diferentes colectivos de trabalho (grupos ocupacionais, profissionais e funcionais). As dinâmicas de aprendizagem (pautadas por vertentes quer de aquisição, partilha e disseminação, quer de utilização e assimilação, quer de transformação e rejeição) são diferenciadas aos níveis individual, colectivo e organizacional. Logo, também a apropriação dos elementos culturais é diferenciada aos diversos níveis. Em segundo lugar, não há, necessariamente, uma convergência entre os objectivos das empresas na difusão de um conjunto de elementos culturais direccionados para a criação, interiorização e consolidação dos mesmos e a respectiva aprendizagem por parte dos trabalhadores. Finalmente, destaque-se que, paralelamente à cultura organizacional oficial supostamente única e comum aos trabalhadores da empresa, desenvolvem-se dinâmicas de criação de subculturas que configuram colectivos de trabalho diferenciados. Estas subculturas não podem ser ignoradas em nenhum dos níveis dos processos de aprendizagem. Equacionar exclusivamente a análise em termos da cultura organizacional, não abordando a coexistência mais ou menos pacífica ou conflitual de subculturas, revela-se redutor de um duplo ponto de vista. Por um lado, parte de uma perspectiva estritamente consensual e unificada das situações de trabalho, quando se está face a contextos laborais onde os conflitos, as contradições, os posicionamentos opostos e divergentes são um dado inquestionável. Por outro lado, ignora a existência de atitudes de resistência à cultura organizacional imposta formalmente, bem como a criação de normas, modelos e ideologias autónomas e alternativas. Na realidade, não tem de haver uma oposição entre a cultura organizacional oficial e as subculturas particulares. Fundamental é não ignorar estas últimas, sob pena de se cair numa perspectiva redutora e consensual dos processos de aprendizagem aos seus diversos níveis.

Autores como Sainsaulieu (1988) e Dubar (1991) debruçaram-se na análise dos processos de constituição e transformação de, respectivamente, modelos culturais e configurações identitárias. Estes autores procuram demonstrar nos seus estudos como se constituem, no seio das organizações empresariais, colectivos de trabalho, decorrentes de todo um conjunto de variáveis, quer ao nível individual (como é o caso da trajectória profissional e educativa), quer organizacional (atendendo a factores como os modelos de organização do trabalho ou as estratégias accionadas no âmbito da gestão dos RH), quer ainda atendendo às dinâmicas do mercado externo de emprego e à conjuntura económica. Os trabalhos destes autores revelam-se particularmente importantes para a análise prosseguida, se se atender que

fazem incidir a atenção sobre grupos ocupacionais diferenciados, os quais, decorrentes designadamente, do conteúdo da actividade de trabalho e das práticas de gestão dos RH de que são alvo, acabam por partilhar um conjunto de traços caracterizadores de um determinado posicionamento no seio das empresas, distinguindo-se dos demais. Este posicionamento dos sujeitos ou grupos é igualmente diferenciado ao nível dos processos de aprendizagem individual, colectiva e organizacional, atendendo aos contornos que assumem as dinâmicas de reacção, interiorização, transformação e rejeição da cultura organizacional.

É este o raciocínio que se considera estar na base dos pressupostos teóricos da abordagem de Nevis, Dibella e Gould sobre a aprendizagem organizacional. As organizações, enquanto sistemas de aprendizagem, são condicionadas pela cultura organizacional, onde coexistem factores de carácter gestor que facilitam e/ou inibem a aprendizagem e de onde decorrem uma variedade de estilos de aprendizagem. Destaque-se, desde já, a proximidade desta abordagem com a de Argyris e Schon, onde é a estrutura organizacional que condiciona a possibilidade de desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Se em Argyris e Schon (1978) se admite uma forte interferência (...) da cultura, estratégias e estruturas organizacionais na aprendizagem organizacional (Santiago, 1999, p. 5), em Nevis, Dibella e Gould (1995) o ponto de partida é ele próprio supra-individual, no sentido em que a aprendizagem organizacional é um fenómeno colectivo que tem uma existência autónoma dos indivíduos, pois o seu conteúdo mantém-se na organização face à rotatividade externa dos sujeitos. Entende-se as duas abordagens como complementares no sentido em que o modelo de Nevis, Dibella e Gould, agora em causa, se focaliza em factores que remetem, na proposta analítica adoptada nesta investigação, para as configurações gestórias.

Neste trabalho, o modelo proposto para a análise da aprendizagem de saberes, da sua mobilização em competências e da sua disseminação a todos ou a alguns sujeitos ou grupos no seio das empresas é inspirado, no seu eixo organizacional, na proposta de Argyris e Schon e, no seu eixo gestor, pela proposta de Nevis, Dibella e Gould. Os dois modelos são adoptados não na sua forma original, mas suportados por um conjunto de ajustamentos. No primeiro, de natureza teórica, considera-se que adquirem primazia os modelos de organização e conteúdo do trabalho. No segundo, de natureza operacional, privilegia-se os modelos de gestão directa e as práticas de gestão dos RH.

O mérito da proposta de Nevis, Dibella e Gould (1995) é de, no seio da ausência de convergência teórica entre os autores que se dedicam ao estudo destas matérias, apresentar um modelo operacional³¹ que permite descrever os processos de aprendizagem nas empresas.

O modelo proposto, a seguir exposto esquematicamente (quadro 3.1.), resulta de um estudo empírico que os autores desenvolveram com o objectivo de facultarem às organizações instrumentos que lhes permitissem compreender o seu sistema de aprendizagem. É um modelo suportado por uma análise em empresas com práticas exemplares de aprendizagem, nomeadamente no domínio da resolução de problemas (Santiago, 1999, p. 11). Saliente-se, porém, que apesar da operacionalização proposta ser, fundamentalmente, na perspectiva dos autores, um instrumento de diagnóstico, não assume uma vertente normativa, nem gestionária. Propõe uma interpretação das empresas como sistemas de aprendizagem através de uma análise meramente descritiva.

O modelo é concebido e organizado em torno de dois eixos: as orientações da aprendizagem e os factores facilitadores da aprendizagem. As primeiras são definidas a partir dos conceitos de cultura e subculturas organizacionais no sentido em que estas moldam a aprendizagem, resultando daqui uma diversidade de estilos de aprendizagem correspondentes à respectiva diversidade cultural. Os segundos decorrem das estruturas e processos que pautam o funcionamento quotidiano da organização, os quais podem apoiar, incentivar ou limitar a aprendizagem – são factores condicionadores, quer do grau de facilidade ou dificuldade com que a aprendizagem ocorre, quer da quantidade e qualidade da aprendizagem efectivamente existente na organização. Na perspectiva que se adopta neste trabalho, considera-se que os factores facilitadores se identificam com os modelos e práticas de gestão directa e dos RH. Procura-se constatar até que ponto estes se concretizam em práticas quotidianas que propiciam ou não a aprendizagem por parte dos trabalhadores do núcleo operacional, propondo-se uma abordagem da aprendizagem ao nível micro dos trabalhadores, a partir de condicionantes de gestão de nível meso.

³¹ Existem outros modelos operacionais de avaliação da aprendizagem nas organizações, nomeadamente em Campbell e Cairns (1994) e Richards e Goh (1995), os quais apresentam uma orientação gestionária de intervenção. Optou-se pelo modelo de Nevis, Dibella e Gould na medida em que é uma das propostas que, ao procurar conciliar as principais linhas de teorização da aprendizagem organizacional, permite associar as vertentes organizacional e gestionária da formação de saberes e da mobilização de competências num modelo de diagnóstico, orientado mais para a descrição dos processos de aprendizagem organizacional do que para a medição de comportamentos ocorridos na organização. Estes últimos modelos têm pouco interesse para este trabalho, ao fixarem um conjunto de comportamentos pré-definidos como comprometidos com a aprendizagem organizacional, como é o caso, por exemplo, do de Campbell e Cairns (1994).

Quadro 3.1. Modelo do sistema de aprendizagem organizacional

Orientações de aprendizagem organizacional e respectivos pólos	Factores facilitadores de aprendizagem organizacional
<p>1. Fonte de conhecimento: interna – externa interações quotidianas, tais como ajustar diariamente os papéis e as interações ocasionais, partilhar experiências através do diálogo</p> <p>Preferência pelo desenvolvimento do novo conhecimento internamente (aprendizagem por inovação) versus preferência pela aquisição de conhecimento desenvolvido no meio exterior (aprendizagem por imitação ou por comparação – <i>benchmarking</i>)</p>	<p>1. Imperativo de analisar o meio externo Reunir informações sobre as condições e práticas exteriores; procurar compreender o meio-ambiente externo em contraste com o ambiente interno para lhe responder da forma mais adequada</p>
<p>2. Enfoque: produto – processo Ênfase na acumulação de conhecimento sobre os resultados dos produtos/serviços existentes versus ênfase no processo que lhe está subjacente, ou seja, na forma como a organização desenvolve, produz e entrega os seus produtos/serviços</p>	<p>4. Atitude experimental Preocupação em incentivar a experimentação (tentativa-erro): Apoio ao desenvolvimento de novas “coisas”; curiosidade sobre como é que as coisas trabalham; as “falhas” são aceites, não são punidas; as mudanças nos processos de trabalho, políticas e estruturas constituem uma oportunidade de aprendizagem. As chefias passam a encetar o processo de produção como local de aprendizagem onde os trabalhadores podem experimentar novas formas de realizar o trabalho</p>
<p>5. Formas de aprendizagem: incremental – transformacional Aprendizagem incremental ou correctiva (<i>single-loop learning</i>, segundo Argyris e Schon) versus aprendizagem transformacional ou radical (<i>double-loop learning</i>, segundo Argyris e Schon)</p>	<p>7. Variedade operacional Variedade de métodos, procedimentos e sistemas; apreciação da diversidade; definições pluralísticas de competências e, por isso, maior capacidade de resposta a uma diversidade de estímulos e interpretações</p>
<p>3. Modo de produção do conhecimento: pessoal – público O conhecimento é algo que os indivíduos possuem em virtude da sua experiência e educação versus o conhecimento está disponível publicamente no interior da organização e é partilhado, nomeadamente de forma documental</p>	<p>8. Múltiplos mentores/agentes de aprendizagem Novas ideias e métodos avançados pelos trabalhadores de todos os níveis; quanto mais mentores/defensores a organização tiver para introduzir alterações, mais rápida e facilmente a aprendizagem se desenvolve</p>
<p>6. Enfoque da cadeia de valor: design e produção – entrega e mercado Ênfase nos investimentos de aprendizagem e nas competências nas áreas técnicas (funções de “design e produção”) versus ênfase nos investimentos de aprendizagem e nas competências nas áreas de vendas ou serviços (funções “mercado e entrega”)</p>	<p>9. Envolvimento das chefias e líderes Os líderes que especificam a visão da organização devem estar dedicados à sua implementação, interagindo, frequentemente, com os restantes trabalhadores da organização. As chefias devem estar verdadeira e activamente envolvidas na implementação desta visão estratégica</p>
<p>4. Modo de disseminação: formal – informal Utilização de métodos formais e prescritos pela organização acerca da partilha da aprendizagem versus métodos informais baseados nas</p>	<p>10. Perspectiva sistémica Interdependência das unidades organizacionais; os problemas e as soluções são encarados em termos de relações sistémicas entre os processos; ligações entre as necessidades e objectivos da unidade e as necessidades e objectivos da organização¹</p>

¹ Nevis *et al.* (1995) tiveram dificuldade em observar este factor facilitador. Fernandes (in Lopes (coord.), 1998, p. 169) partilhou da mesma dificuldade, para além da impossibilidade de aferrar as questões relacionadas com a “preocupação com a medida/indicadores de desempenho”.

Começemos pela análise dos factores facilitadores da aprendizagem organizacional. Segundo Nevis, Dibella e Gould (1995), estes remetem para as condições que constituem as estruturas e os processos que facilitam ou inibem, quer do ponto de vista qualitativo, quer quantitativo, a aprendizagem, dando conta da forma como esta é efectivamente realizada. Estes são genéricos, podendo observar-se em qualquer organização, independentemente do estilo de aprendizagem. Opta-se neste trabalho por designá-los por factores de aprendizagem, na medida em que apesar de serem apelidados originalmente de factores facilitadores, a sua ausência ou presença em menor intensidade é indicadora da existência de factores inibidores. Estes últimos remetem para o que, em Argyris e Schon, está na origem da formação de rotinas defensivas.

Analise-se alguns exemplos demonstrativos do raciocínio adoptado. Centremo-nos no factor “hiatos dos desempenhos”. Estes surgem dos chamados erros em Argyris e Schon, ou dos desajustamentos negativos entre resultados esperados e resultados obtidos em Nevis, Dibella e Gould. Caso os indivíduos desenvolvam o seu trabalho com autonomia, podem analisar o problema, questionar-se a si, aos colegas e superiores hierárquicos sobre as causas, discuti-las e experimentar novas soluções, aprendendo, nomeadamente, por tentativa e erro. Pelo contrário, em organizações onde os trabalhadores detêm menor controlo sobre o seu desempenho, face a um disfuncionamento pode acontecer que (i) este seja resolvido por superiores hierárquicos ou especialistas, que tendem a não pôr em causa os processos de produção e a origem do erro, atribuindo-o, muitas vezes, à causa já inventariada, ou, (ii) caso o trabalhador o consiga “remediar” sem dar conta do mesmo aos seus superiores, pode “ocultar” o problema. Estas duas últimas soluções estão na origem de um processo de aprendizagem de primeiro nível em que apenas se resolve o erro no curto prazo, não se reflecte sobre ele, nem se questionam as suas causas mais profundas, as quais, se identificadas, disseminadas e partilhadas no seio da organização – como se descreve no primeiro cenário –, poderiam resultar num processo de aprendizagem de segundo nível.

Outro factor de aprendizagem organizacional identificado por Nevis, Dibella e Gould é o clima de abertura. A liberdade de expressão e discussão tenderá a ser um mecanismo a desfavor dos processos de camuflagem do erro, que estão na origem das rotinas defensivas de Argyris e Schon, visto que promove a troca de informação, a aceitação de sugestões, o confronto com novas perspectivas através da interacção e do diálogo.

No quadro do modelo analítico que orienta este trabalho, são as configurações gestionárias que estão em discussão: os modelos de gestão directa rígidos ou flexíveis associados às práticas de gestão dos RH, mais ou menos reconhecedoras dos desempenhos

laborais, é que definem os factores fundamentais de facilitação ou inibição da aprendizagem individual, bem como, e particularmente, da sua disseminação e utilização, mais ou menos generalizada, aos níveis colectivo e organizacional. Estes factores de aprendizagem não são aferidos unicamente em relação às práticas da direcção – como propõem as abordagens da aprendizagem organizacional – mas alargados a toda a empresa, centrando-se a análise desenvolvida neste trabalho na sua operacionalização ao nível dos trabalhadores do núcleo operacional.

Na perspectiva de Argyris e Schon, estes factores facilitadores ou inibidores da aprendizagem constituem as teorias-em-uso organizacionais que condicionam a aquisição de saberes pela oportunidade de detecção e correcção de erros, que ampliam ou limitam a possibilidade de reformulação dos pressupostos que estão na base dos erros e criam as condições de disseminação e de utilização dos saberes. A alteração de pressupostos exige a oportunidade de discussão dos mesmos com o objectivo de estabelecimento de novos consensos que permitam estabelecer novas normas. Este processo de mudança e aprendizagem não é descomprometido. São as configurações organizacionais e gestionárias que, por serem mais ou menos permissivas ao erro, criam uma cultura organizacional marcada, em maior ou menor grau, por rotinas defensivas que, respectivamente, inibem ou potenciam as oportunidades de aprendizagem individual, colectiva e organizacional.

No que concerne às orientações da aprendizagem do modelo de Nevis, Dibella e Gould (1995), estas remetem para a lógica global das empresas em relação à aprendizagem individual e organizacional. São resultado da cultura organizacional, entendida enquanto conjunto de crenças, valores e normas mínimas que pautam o negócio, estando directamente relacionadas com a estrutura organizacional e gestionária. Em causa estão os valores e as práticas que reflectem a natureza e as características do processo de aprendizagem organizacional aferido segundo um modelo bipolar (quadro 3.1.). A sua aferição permite formar padrões de acção que descrevem o “estilo de aprendizagem” da organização, ajudando a compreender o lugar e as modalidades que a actividade de aprendizagem assume na mesma, sem fazer juízos de valor. Simplificando a abordagem de modo a generalizar com vista à tipificação, pode dizer-se que os pólos da direita, quanto às orientações da aprendizagem, caracterizam as empresas que optam por modelos de gestão da produção e os da esquerda, as empresas caracterizadas por modelos de gestão do *marketing* (quadro 3.1.).

Transversal às abordagens da aprendizagem organizacional encontra-se a importância assumida pelas práticas de informação e de comunicação, dado que constituem instrumentos fundamentais de troca e cooperação: os sujeitos adquirem e transmitem saberes por via dos

contactos com os outros, nomeadamente pela escuta e troca de opiniões acerca da resolução de problemas; é por esta via que têm acesso à retroacção informativa sobre, designadamente, o desempenho laboral ou desempenho empresarial. As práticas partilhadas de informação e de comunicação dependem das configurações organizacionais e gestionárias, não sendo a sua partilha compatível com estruturas organizacionais hierárquicas e modelos de gestão directa rígidos, condições impeditivas da aquisição, utilização e generalização da aprendizagem.

Baseadas em práticas de informação e comunicação, Nonaka e Kateuchi (1995) postulam diferentes formas de criação e transmissão dos saberes entre os trabalhadores de uma organização, a saber: (i) a socialização, em que através das interacções entre pares se processa a transmissão de um saber tácito detido por um ou mais sujeitos a outro(s), criando-se um saber partilhado, igualmente tácito. São exemplos as relações clientes-fornecedores, o trabalho em grupo, nomeadamente no que diz respeito à resolução dos problemas e às diferentes técnicas de criatividade, tal como os *brainstorming*; (ii) a explicitação, que passa pela conversão do saber tácito em saber explícito, implica um processo de formalização em que os sujeitos recorrem, frequentemente, a metáforas, desenhos e imagens, constituindo o processo chave de transmissão dos conhecimentos, base do saber conceptual ou teórico; (iii) a associação, que se exerce pela combinação de um conjunto de saberes explícitos com novos saberes, igualmente explícitos, criando-se, desta forma, um novo saber sistemático resultante do diálogo entre sujeitos na posse de fontes de informação complementares; (iv) a interiorização, a qual implica a partilha dos saberes e integração por toda a organização, tornando-se assim parte integrante da sua cultura, o que sucede, por exemplo, pela prática repetida de um saber explícito que cria um saber operacional.

A comunicação e a troca de informação é decisiva dos dois tipos de aprendizagem adaptativa e transformacional aos níveis individual, colectivo e organizacional.

Esta proposta de análise das formas de produção e transmissão dos saberes no seio das empresas encontra paralelismo com a proposta de Malglaive (1990; 1994) acerca das actividades cognitivas inerentes à produção de saberes ao nível individual, particularmente no que diz respeito à explicitação, por via do processo de formalização, base do saber teórico, e à interiorização, base do saber prático. Deste modo, torna-se mais uma vez oportuno reafirmar o pressuposto segundo o qual a aprendizagem organizacional tem origem na aprendizagem individual, na medida em que quem aprende é o indivíduo. Para Nonaka e Kateuchi (1995), a criação do conhecimento só ocorre a nível individual. É da aprendizagem individual, condicionada pelas configurações organizacionais e gestionárias específicas das empresas, que resultam as aprendizagens colectiva e organizacional.

Definido o processo de aprendizagem organizacional, importa abordar a aprendizagem do ponto de vista individual, sobretudo na sua articulação com as situações de trabalho para tentar estabelecer a relação de transposição dos saberes em competências. Antes disso, convém deixar claro os pressupostos analíticos assumidos neste trabalho, no domínio da aprendizagem colectiva e organizacional.

2.6. CONDIÇÕES ORGANIZACIONAIS E GESTIONÁRIAS DE APRENDIZAGEM – UMA PROPOSTA ANALÍTICA DE SÍNTESE

A abordagem cognitivista da aprendizagem organizacional constitui a teoria enformadora da análise desenvolvida acerca da produção de saberes e da mobilização de competências. A sua adaptação ao nosso objecto de estudo, que visa compreender as modalidades pelas quais as configurações organizacionais e gestionárias as condicionam, implica uma apropriação original – recusam-se alguns pressupostos analíticos e acrescentam-se outros importados de abordagens teóricas consideradas complementares, particularmente no domínio das teorias sociológicas sobre o desenho do trabalho e sobre os modelos de gestão das pessoas.

Na perspectiva adoptada nesta investigação, recusa-se o pressuposto subjacente às teorias da aprendizagem organizacional, segundo o qual as organizações são entidades ontológicas, o que pressupõe uma concepção reificante de empresa. Todavia, aceita-se o princípio do conhecimento por intermédio de metáforas³², desde que estes instrumentos linguísticos auxiliem a explicar os fenómenos em análise. A compreensão do processo de aprendizagem que tem origem nas e como contexto as organizações é simplificada através do uso do conceito de aprendizagem individual. É no domínio linguístico-estilístico que se propõe a utilização do conceito de aprendizagem organizacional, bem como de todo um outro conjunto de conceitos que são alvo do mesmo tipo de transposição e apropriação, em qualquer um dos casos com as suas raízes no processo de aprendizagem individual. São exemplo os conceitos de memória organizacional, de sistemas cognitivos ou de mapas cognitivos ou mentais. Acrescente-se, no entanto, que para além de uma metáfora, a aprendizagem organizacional se define enquanto uma perspectiva de desenvolvimento económico e social das empresas, no sentido em que a organização se desenvolve por

³²Comum às propostas de Argyris e Schon (1978), de Heldberg (1981) e de Fiol e Lyles (1985).

intermédio de uma aprendizagem liderada quer pelos indivíduos, quer por grupos de trabalho, mas sempre condicionada pelas configurações organizacionais e gestionárias.

Opta-se pelo conceito de condições organizacionais de aprendizagem para demonstrar que as empresas não se posicionam passivamente face à aprendizagem dos seus trabalhadores – influenciam-na positiva ou negativamente, para além de reterem os “sedimentos” das aprendizagens depois de os sujeitos fundadores, que realmente as desenvolveram, abandonarem as empresas. As interações entre as organizações e os sujeitos que as integram têm um papel central na aprendizagem, isto é, os trabalhadores são os actores principais da aprendizagem, mas são dirigidos e orientados neste processo pelas organizações.

Prosseguindo no raciocínio de apropriação das abordagens da aprendizagem organizacional, estas tendem a limitar as análises à esfera das acções desencadeadas pela direcção, sob o argumento de que o processo de aprendizagem se inicia no topo estratégico. Não se subscreve neste trabalho a integralidade deste pressuposto. Considera-se que, apesar de condicionados pelas configurações organizacionais e gestionárias, qualquer sujeito encerra em si potencialidades para desencadear processos de aprendizagem individual, sendo, por isso, eventual sujeito actor e “motor” da aprendizagem colectiva e organizacional. Daqui decorre a opção em centrar a análise levada a cabo neste trabalho nos trabalhadores do núcleo operacional das empresas.

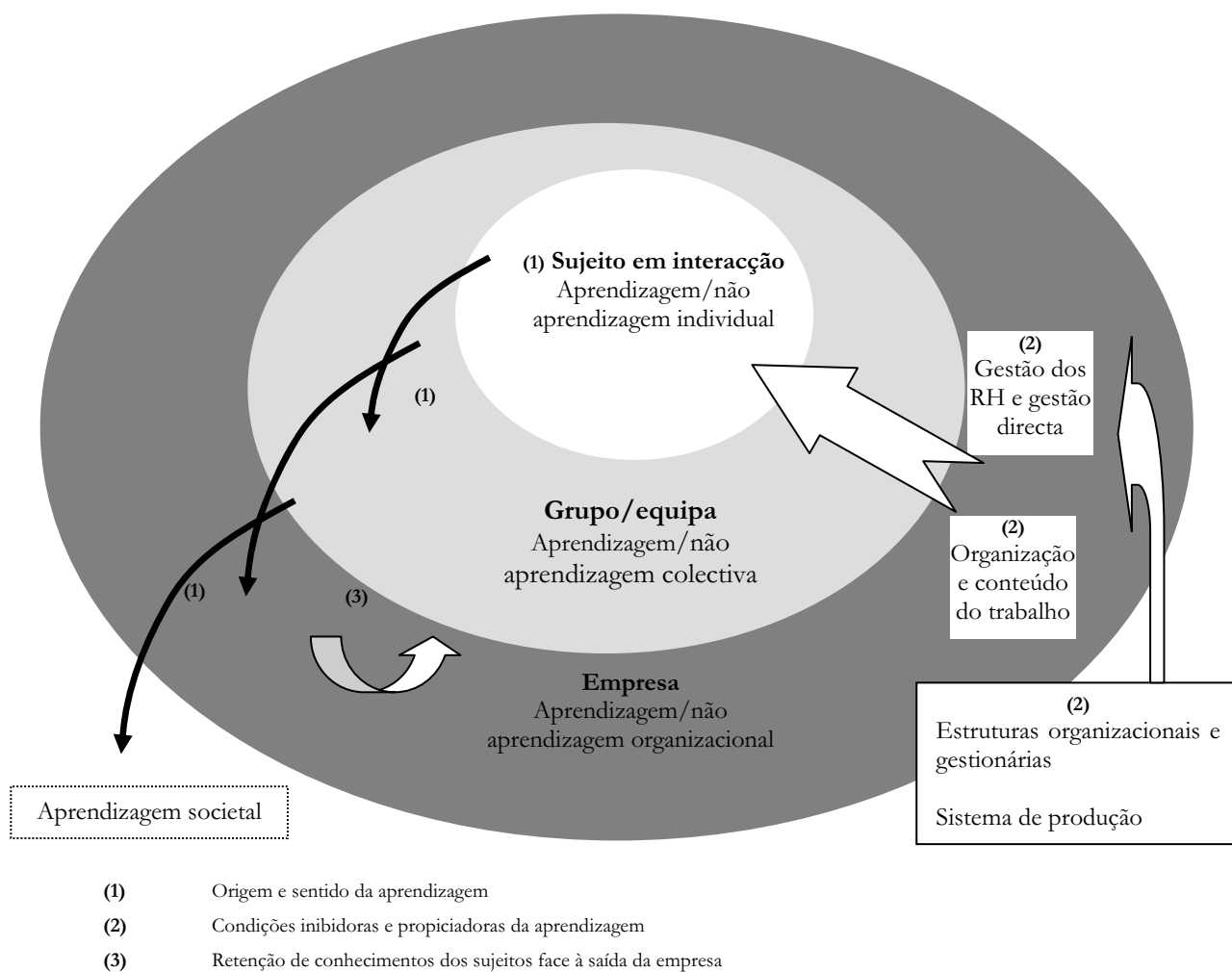
Considera-se que, por um lado, “as empresas aprendem” por intermédio dos trabalhadores que as integram e, por outro, que comportam em si mesmas condições facilitadoras ou inibidoras da aprendizagem. Entre estas destacam-se, no quadro analítico proposto, a organização e o conteúdo da actividade do trabalho e as práticas de gestão dos RH e de gestão directa, condicionadas a montante pelas estruturas organizacionais e gestionárias e mediadas pelos sistemas de produção. As empresas desenvolvem processos de aprendizagem quando a aprendizagem individual se reflecte no funcionamento do grupo e da organização, que por seu turno, constituem factores que favorecem ou inibem os processos de aprendizagem.

Na perspectiva analítica que se propõe, ao associar os pressupostos da abordagem cognitivista da aprendizagem organizacional às abordagens sociológicas da organização do trabalho, define-se a aprendizagem organizacional como uma forma de aprendizagem individual que se difunde e é partilhada por um colectivo de trabalhadores e pela organização no seu todo (figura 3.2). Assim sendo, numa versão minimalista, a aprendizagem nas empresas pressupõe pelo menos duas condições, as quais a verificarem-se tendem a relacionar-se entre si de forma sinérgica: (i) o exercício da actividade de trabalho pautado por condições de

desempenho laboral propícias ao desenvolvimento da aprendizagem, o que remete para modelos antropocêntricos de organização do trabalho e respectivos conteúdos da actividade de trabalho; (ii) a possibilidade de participação indirecta no projecto da empresa e de participação directa na actividade de trabalho, de estabelecimento de interacções e de comunicação livres entre os trabalhadores de forma a partilharem-se e discutirem-se dúvidas, disfuncionamentos e perturbações, a fazer-se circular a informação, disseminar os novos ensinamentos e a generalizar-se a aprendizagem, o que reporta, genericamente, a modelos de gestão directa flexíveis e a práticas de gestão dos RH desenvolvimentistas e estratégicas. As duas condições, interdependentes entre si, funcionam como suporte à produção de saberes individuais e à passagem do conhecimento individual para o conhecimento colectivo e organizacional.

Figura 3.2.

Níveis e condições organizacionais de aprendizagem



A primeira condição enunciada remete para a criação, por parte dos dirigentes, de condições para que a aprendizagem se possa desenvolver no quotidiano da actividade de trabalho. Ou seja, para estruturas organizacionais e gestionárias e sistemas de produção a montante mas, fundamentalmente, para formas de organização do trabalho e conteúdos da actividade de trabalho que, directamente e em articulação com práticas de gestão dos RH e de gestão directa, dão origem a configurações organizacionais³³ e gestionárias³⁴ mais ou menos facilitadoras de aprendizagem, o que permite afirmar, em sentido metafórico, que as “organizações aprendem” de maneiras diferentes.

A segunda condição da aprendizagem organizacional implica as práticas de participação directa na actividade de trabalho, aceitando-se a diversidade de opiniões e fomentando-se a sua troca e confrontação em interacções pessoais e grupais, de modo a desenvolver-se uma compreensão partilhada das situações de trabalho. Esta tem origem num movimento reflexivo que se desencadeia com a confrontação face a uma perturbação ou um erro, com uma dúvida ou uma questão, e se pode concretizar, por esta via, num processo de transformação das “teorias de acção” (Argyris; Schon, 1996) e das associações cognitivas individuais e, numa fase posterior, na criação de construções sociais comuns a alguns ou à maioria dos trabalhadores da organização. Isto é, resulta em mapas organizacionais que são as descrições que os indivíduos em conjunto constroem e que servem de guia para o conhecimento organizacional (Fernandes, 1998, p. 30), como é o caso das regras de funcionamento da organização, do organigrama ou das ordens de trabalho. A aceitação por parte dos trabalhadores de um trabalho reflexivo de produção de saberes, partilha dos mesmos e sua utilização no quotidiano laboral, implica modelos de gestão directa e de gestão dos RH motivadores da implicação e do envolvimento dos trabalhadores nos objectivos empresariais.

A aprendizagem organizacional assume, assim, uma outra vertente concretizada nos processos pelos quais as empresas constroem e organizam os saberes em procedimentos, normas e mesmo valores que coordenam as suas actividades e através dos quais procuram garantir uma eficiência baseada nas competências dos RH (adaptado de Dodgson, 1993 in Bento, 1999, p. 309). As competências dos RH são entendidas, não como capacidades inatas e intrínsecas aos indivíduos, mas como adquiridas por aprendizagem durante a trajectória social (profissional e educativa). As empresas constituem então espaços determinantes de gestão das

³³ Por configuração organizacional, entende-se o conjunto constituído pelos modelos de organização do trabalho e pelo conteúdo da actividade de trabalho.

³⁴ Por configuração gestionária, entende-se a combinação entre o conjunto de variáveis das práticas de gestão de RH e de gestão directa.

competências dos sujeitos durante o seu percurso profissional, quer do ponto de vista da aquisição de saberes, quer da sua partilha e disseminação, quer da sua mobilização em competências (ou seja, da sua utilização).

Procura-se, neste trabalho, conciliar as abordagens da aprendizagem organizacional cuja base teórica de sustentação é a aprendizagem individual – como é o caso da tese de Argyris e de Schon (1978) –, com outras que consideram as organizações como sistemas que integram factores facilitadores de aprendizagem e que a aprendizagem desenvolvida pela organização é uma via para manter ou activar os seus desempenhos baseados na experiência – estão em causa nesta vertente as teses de Nevis, Dibella e Gould, (1995). Paralelamente, entre os factores facilitadores ou inibidores dos diferentes níveis de aprendizagem definiram-se as configurações organizacionais e gestionárias, dependendo destes o processo de aprendizagem individual dos trabalhadores do núcleo operacional, bem como a sua articulação com o nível colectivo e organizacional da aprendizagem. Assumindo este enfoque, pretende-se ultrapassar os limites, quer das abordagens da aprendizagem organizacional restritas às actividades desenvolvidas pelos dirigentes, quer das abordagens sociotécnicas e dos sistemas antropocêntricos de produção. Estes últimos focalizam-se nas alterações relativas à organização do trabalho como base do enriquecimento dos desempenhos profissionais, os quais teriam subjacentes situações de desenvolvimento cognitivo. Ignoram-se, desta forma, os aspectos relativos ao condicionamento da aprendizagem por via dos modelos e práticas de gestão directa e de gestão dos RH, bem como a própria resistência que os trabalhadores lhes podem oferecer por causas muito diversas, designadamente ausência de motivação ou a auto-estima negativa.

Sintetizando a proposta de análise aplicada ao objecto em estudo, centra-se a atenção na organização e no conteúdo da actividade de trabalho dos trabalhadores do núcleo operacional, considerando-os enquanto condições propiciadoras ou inibidoras quer da aprendizagem individual, quer da sua passagem para os níveis colectivo e organizacional. O raciocínio prossegue com a seguinte premissa: as condições de aprendizagem decorrentes daquelas duas variáveis são potenciadas ou inibidas por via dos tipos de práticas de gestão dos RH e de gestão directa. Tais tipos em articulação com os modelos de organização e o conteúdo do trabalho, traduzem-se em configurações organizacionais e gestionárias ou em condições organizacionais de aprendizagem diferenciadas, no que concerne à sua orientação para processos de aprendizagem aos níveis individual, colectivo e organizacional.

A compreensão dos processos de aprendizagem nas empresas implica, do ponto de vista que é adoptado, analisar, por um lado, como os sujeitos podem aprender tendo em conta os

condicionalismos estruturais das empresas, particularmente reflectidos nas configurações organizacionais e gestionárias e, por outro, analisar como estas se constituem em condições propiciadoras ou inibidoras quer do processo de aprendizagem individual (aquisição de saberes), quer da partilha e transferência dos saberes ao grupo e à totalidade da organização (disseminação de saberes), promovendo uma generalização que se concretiza no que se designa, respectivamente, de aprendizagem colectiva e organizacional, quer da transposição individual de saberes em competências mobilizadas em actividade de trabalho (utilização de saberes).

Na perspectiva adoptada neste trabalho, as modalidades da articulação entre configurações organizacionais e gestionárias constituem os principais mediadores entre aprendizagem individual e aprendizagens colectiva e organizacional. Parte-se da hipótese segundo a qual os modelos de organização do trabalho e o conteúdo do desempenho laboral de cada sujeito, mediado pelas práticas de gestão dos RH e pelos modelos de gestão directa, vão ser determinantes, quer das oportunidades de aprendizagem individual, quer da sua mobilização em competências, quer ainda da sua transmissão ao grupo e à organização, ou seja, da aprendizagem colectiva e da aprendizagem organizacional.

De facto, desempenhar um trabalho enriquecedor, do qual deriva um poder de decisão e autonomia relativos e a oportunidade de interagir com pares e superiores hierárquicos, por si só não constitui uma condição suficiente de aprendizagem, porém é uma condição necessária. Paralelamente, são as práticas de gestão dos RH e os modelos de gestão directa que constituem ou não o garante de que o trabalho desenvolvido é recompensado, quer no domínio simbólico, quer pecuniário, a partir dos seus subsistemas de gestão do emprego e da mobilidade, de gestão da remuneração, de gestão da formação e de gestão da informação e comunicação.

3. APRENDIZAGEM INDIVIDUAL E ESTRUTURAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

3.1. APRENDIZAGEM SUSTENTADA PELA FORMAÇÃO FORMAL E INFORMAL

A análise da aprendizagem individual e do respectivo processo de produção de saberes inerente à estruturação das competências é realizada neste trabalho do ponto de vista da sua articulação com a actividade de trabalho, com o objectivo de se perceber a relação entre a

produção de saberes e o *fazer*. Trata-se de perceber como é que as acções³⁵ quotidianas que compõe a actividade de trabalho dos sujeitos do núcleo operacional permitem, ou não, o desenvolvimento de processos de aprendizagem e potenciam, ou não, a mobilização de competências. Esta é uma questão central em termos de eixo teórico estruturador desta investigação, a partir do momento em que se adopta uma abordagem construtivista em que se considera que a aprendizagem de saberes aos seus diferentes níveis – individual, colectiva e organizacional – resulta de condições organizacionais, isto é, das configurações organizacionais e gestionárias das empresas.

A questão orientadora deste trabalho é procurar compreender as relações dialécticas que se estabelecem entre os saberes e o *fazer* para os trabalhadores do núcleo operacional das empresas, privilegiando-se, em termos teóricos, o equacionamento dos processos de aprendizagem decorrentes da formação informal em contexto de actividade de trabalho. Não se ignora a importância das práticas de formação formais³⁶ nos processos de aprendizagem, aliás, estas são alvo de uma análise empírica intensiva em cada um dos estudos de caso que sustentam o trabalho³⁷. Porém, as suas configurações foram já objecto de uma análise aprofundada noutra trabalho³⁸, pelo que nos abtemos de retomar, do ponto de vista teórico, a problemática. Dois pressupostos analíticos de continuidade com o trabalho anterior são retomados: (i) as práticas de formação nas empresas estão directamente dependentes do estatuto que é conferido à gestão dos RH, nomeadamente como mera variável de ajustamento ou, por contraposição, como variável estratégica; (ii) as práticas de formação formal são analisadas a partir de quatro subsistemas – o subsistema de gestão da formação³⁹, o subsistema de organização⁴⁰, o subsistema de orientação da formação⁴¹ e o subsistema de

³⁵ Os conceitos de acções e práticas de trabalho são entendidos como sinónimo.

³⁶ As práticas de formação formais remetem para aquelas que são formalmente decididas pelos dirigentes das empresas, assumindo um carácter sistemático e racionalizado.

³⁷ Cf. subpontos 3.3.2. dos capítulos 6 e 7.

³⁸ Abordou-se noutra investigação as práticas de formação formais desenvolvidas no interior das empresas. Nesta não se excluiu totalmente a análise dos processos de aprendizagem informais que têm lugar quotidianamente no interior das empresas, mas foram alvo de uma sistematização teórica mais reduzida. Agora inverteu-se a lógica analítica, centrando-se a análise nos processos de aprendizagem informais, de forma a potenciar os efeitos sinérgicos entre pesquisas. Para um maior desenvolvimento, cf. Parente (1995, p. 65-70).

³⁹ Remete para as práticas de planificação e de gestão da formação.

⁴⁰ Remete para a análise das dimensões relativas à concepção, realização da formação e respectivos agentes e actores institucionais envolvidos, bem como dos vectores referentes à avaliação da formação.

⁴¹ Dá conta dos objectivos da formação, dos seus destinatários, assim como das modalidades de acesso à

desenvolvimento/implementação da formação^{42 43}.

Estudam-se, assim, duas vertentes dos processos de aprendizagem: (i) a formação informal de saberes, associada à possibilidade de se desenvolverem processos de aprendizagem contínuos decorrentes, genericamente, do conteúdo da actividade de trabalho e, em particular, das actividades de resolução de perturbações-chave. Desta resulta uma mobilização mais ou menos enriquecedora de competências, assim como um padrão de participação e de interacções estabelecido no decurso da actividade de trabalho, o qual define o carácter mais ou menos individualizado ou colectivo da aprendizagem, no sentido de se tratar de uma acção em que participam e se encontram envolvidos um ou mais sujeitos e/ou um conjunto de trabalhadores, integrados ou não numa equipa; (ii) a formação formal de saberes, que remete para as práticas de formação desenvolvidas na empresa. As duas formas de aprendizagem remetem para modalidades pedagógicas e apelam a estruturas cognitivas e conteúdos distintos. Berger e Piore (1980 in Dubar, 1992, p. 185) designam-nas, respectivamente, de: “aprendizagem concreta”, baseada numa compreensão extrínseca a partir da actividade de trabalho e acompanhada por uma organização cognitiva por referência externa aos objectos ou situações; “aprendizagem abstracta”, baseada numa compreensão intrínseca, em que os sujeitos aprendem os conteúdos de forma abstracta através de representações dos objectos ou situações.

Centremos a atenção nas orientações assumidas pelos processos de aprendizagem informais, tendo como ponto de partida as práticas quotidianas da actividade de trabalho.

3.2. SABER E FAZER NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A relação entre saber e *fazer* encontra-se hoje no centro da controvérsia entre a Psicologia Genética e as Ciências Cognitivas. A primeira interessa-se pela construção dos saberes a partir da acção; as segundas põem o problema do investimento dos saberes na acção. A polémica reside entre agir para saber e saber para agir, duas posições com raízes epistemológicas diferentes, o construtivismo, por um lado, e o empirismo, por outro (Malglaive, 1990).

formação.

⁴² Incide sobre as dimensões relativas ao horizonte temporal da formação, à sua orientação pedagógica e concepção dos formandos, bem como à validação da formação e acções postas em prática para o seu acompanhamento.

⁴³ Para um maior desenvolvimento, cf. Parente (1995, p. 56-70; p. 265-270).

Nesta polémica e, em particular, no que diz respeito à problemática dos processos de aprendizagem de trabalhadores adultos do núcleo operacional, frequentemente caracterizados nas empresas portuguesas por perfis profissionais com baixos níveis de escolaridade (BNE) e baixos níveis de qualificação (BNQ), reitera-se a tese de Malglaive, exposta na obra de 1990 *Enseigner à des adultes* que se segue de perto nesta reflexão. A preocupação central do autor é demonstrar a possibilidade e a vantagem em se organizar as acções de formação formais de adultos a partir da prática da actividade de trabalho. Não é propriamente a defesa desta tese que interessa a este trabalho, mas as possibilidades que ela abre a partir de duas das suas pressuposições teóricas fundamentais: (i) toda a acção se alicerça em saberes, rompendo-se, desta forma, com os raciocínios simplistas que defendem que a execução de actividades rotineiras está isenta de operações intelectuais; (ii) a acção é uma das principais fontes de conhecimento, de tal modo que os saberes podem ser constituídos na prática quando não se encontram na posse dos sujeitos.

De acordo com estas pressuposições, a actividade de trabalho assume um papel directriz nos processos de aprendizagem, na medida em que qualquer acção se encontra ligada à cognição e é seu elemento motor. Esta postura tem implicações quer do ponto de vista cognitivo – incluindo o pedagógico-formativo – quer do ponto de vista operacional de exercício dos saberes em uso, ou seja, de mobilização de competências, cuja análise é equacionada pelo autor numa dupla vertente, estrutural e dinâmica (Malglaive, 1994, p. 155).

Começamos pela análise das repercussões daquelas pressuposições do ponto de vista pedagógico-formativo.

Os anos 70 do século XX são caracterizados por uma alteração das posições dominantes na relação entre o saber e a prática. A formação de adultos, em nome da distância entre os saberes escolares e a prática de trabalho, demarcou-se das actividades de ensino baseadas na transmissão de saberes escolares em benefício de actividades formativas baseadas em processos de acção, com recurso a práticas pedagógicas de simulação e no posto de trabalho. Lançam-se, assim, as bases de um modo de ensinar diferente do da escola que é rejeitada enquanto modelo, esquecendo-se, em consequência, a importância dos saberes racionais e[d]os seus discursos coerentes (1990, p. 34) na organização do pensamento prático. Valorizou-se o saber imediato, negligenciando-se as contingências que a prática impõe. Desenvolveu-se a pedagogia por objectivos de vertente behaviourista, ao traduzir-se os seus objectivos em termos de “ser capaz de ...”, frase completada com um verbo de acção relativo ao acto, à tarefa ou à função a realizar (Malglaive, 1994, p. 153). Tal pressupunha uma decomposição da actividade de trabalho dos trabalhadores do núcleo operacional em acções

simples, parcelares e objectivamente definidas, o que corresponde a um modelo de trabalho taylorista-fordista. Contudo, a evolução da actividade de trabalho na actualidade mostra uma tendência para graus de integração dos sistemas técnicos cada vez maiores, dificultando a decomposição das actividades e respectiva correspondência em termos de saberes requeridos (Malglaive, 1994, p. 124-125). Os novos modelos de produção e de gestão, associados ao paradigma da cooperação, impõem um alargamento dos saberes dos trabalhadores do núcleo operacional, em que a transmissão de conhecimentos a montante e a jusante da actividade concreta dos trabalhadores é uma forma de terem consciência do contexto do seu exercício laboral e da sua finalidade prática.

Os efeitos das transformações económicas e sociais sobre as trajectórias profissionais dos trabalhadores do núcleo operacional das empresas, que se traduziu, a partir de 1980, na ameaça de desemprego, resultante da desadequação e obsolescência das suas qualificações para fazerem face às transformações tecnológicas e organizacionais, questionam a valorização dos saberes da prática que até então tinham pautado as actividades formativas. Os pedagogos são conduzidos a voltarem a sua atenção para o papel do saber teórico e formalizado nas actividades profissionais, adquirindo relevo a “educabilidade cognitiva” (1990, p. 35). Face à indispensabilidade dos saberes formalizados, decorrente da natureza abstracta e intelectualizante da actividade de trabalho, renuncia-se à posição tomada durante a década anterior. O objectivo é, agora, dotar os sujeitos de instrumentos cognitivos que lhes facultem uma adaptação aos constantes processos de mudança na actividade de trabalho. Deste modo, a formação formal orienta-se mais para o desenvolvimento e sedimentação das capacidades intelectuais, das estruturas e das operações cognitivas do que para o simples incremento de conhecimentos concretos. Privilegia-se o desenvolvimento das estruturas cognitivas e não o conteúdo substantivo dos saberes. Este objectivo pode ser conseguido a partir de um processo de desconstrução/construção dos saberes investidos na prática, capaz de facilitar a tomada de consciência dos modos operatórios e da mobilização das operações intelectuais. Decorre deste pressuposto a problematização dos processos de aprendizagem a partir da resolução de problemas, perspectiva teórica adoptada neste trabalho.

As reflexões de Piaget ocupam um lugar central nesta proposta pois, apesar do seu questionamento quanto à possibilidade de aprendizagem de operações cognitivas, o autor considera que estas se constituem independentemente do seu conteúdo, mas não das situações em que são utilizadas⁴⁴. Esta assunção da teoria piagetiana da inteligência deu origem a uma

⁴⁴ Refira-se a tese de Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos em seis estádios, desde a infância à

generalização no seio dos formadores da educação cognitiva, segundo a qual se definem as dificuldades dos formandos em termos das operações intelectuais e não mais em termos de conhecimentos (1990, p. 35).

Demarcando-se parcialmente desta perspectiva, Malglaive afirma que toda a actividade de trabalho, mesmo a mais simples, implica a utilização de operações intelectuais, as quais não podem, contudo, desenvolver-se na ausência dos conhecimentos que as permitem estruturar. Contra o realismo das estruturas cognitivas, Malglaive considera que estas estruturas não existem senão a título de instrumentos de organização dos conteúdos da acção e do pensamento. Mesmo que sejam independentes do conteúdo, tal não significa que a actividade mental se possa desenvolver no vazio (1990, p. 37). Estas estruturas têm de encontrar pontos de ancoragem, facto que foi esquecido pelos formadores da educação cognitiva, bem como pelos seus antecessores.

Para Malglaive, o saber depende da construção cognitiva e não apenas da prática. Deste modo, propõe-se reexaminar o lugar do saber na prática e o lugar da prática no saber. Por um lado, o saber só tem sentido se permitir resolver problemas do quotidiano pessoal ou profissional, isto é, se investido na prática, se finalizado, na medida em que as operações intelectuais se desenvolvem a partir dos conteúdos da acção e do pensamento. Por outro lado, a prática encontra-se no centro da aprendizagem, equacionando-a Malglaive como o fundamento do modo de ensinar que postula, particularmente mas não exclusivamente, para adultos fracamente escolarizados⁴⁵. É de facto esta dialéctica acção/cognição que interessa explorar neste trabalho, ao permitir operacionalizar empiricamente a aprendizagem de saberes e a mobilização de competências.

idade adulta, em que se assiste a processos de adaptação sucessivos, mas descontínuos, das estruturas mentais ao meio. Esta adaptação resulta em Piaget do designado processo de equilíbrio, em que por assimilação os sujeitos incorporam os objectos, as situações e as pessoas nas estruturas mentais já construídas e, por acomodação, estas últimas são reajustadas a partir das mudanças no meio. Para um maior desenvolvimento da teoria piagetiana, cf. Piaget (1978).

⁴⁵ É partindo dos mesmos postulados que mais recentemente propõe ao nível do ensino superior, nomeadamente da engenharia e da gestão, a figura da “universidade profissional” ou da “universidade da responsabilidade”, como capaz de responder a alguns dos problemas das sociedades contemporâneas. Estruturam-se em metodologias pedagógicas que, aliam saberes teóricos, *procedimentais* ou técnicos e metodológicos a um exercício verdadeiramente responsável, favorecem a aquisição do “saber como fazer”, assim como comportamentos adequados (Decomps; Malglaive, 1998, p. 69). Atenta-se fundamentalmente aos comportamentos específicos como vertente constitutiva das competências, no sentido de um exercício responsável da actividade profissional, e à aquisição dos saberes práticos, propondo uma intensificação de práticas de aprendizagem que repousam, nomeadamente, na tríade aluno, tutor da universidade e tutor da empresa (Decomps; Malglaive, 1998, p. 65).

Por prática, Malglaive entende toda a transformação intencional da realidade pelos homens, o que não significa que seja de natureza material. Distingue entre o “mundo material e social” e o “mundo simbólico”. Afecta ao primeiro a matéria natural ou transformada pelo homem e a sociedade enquanto estrutura que, sendo distinta dos homens, se lhe impõe. O mundo simbólico é o “mundo concebido”, o mundo produzido pelo homem e pelo seu pensamento, expresso, enunciado e formalizado na linguagem e nos códigos, com as suas significações – significados e significante –, representando o mundo material e social e representando-se a si próprio por uma meta-linguagem. Da mesma forma que se vive em dois mundos, ambos reais mas diferentes, ainda que imbrincados um no outro, também existem dois tipos de práticas, a material e a simbólica (Malglaive, 1990, p. 41; 45).

Daqui resulta igualmente a distinção entre (i) a via material de aquisição de conhecimentos ou circuito curto da aprendizagem, que se consubstancia numa lógica de aplicação, em que a aquisição de saberes se faz por via das experiências perceptivas que resultam do confronto directo com o mundo material e (ii) a via simbólica de aquisição de conhecimentos ou circuito longo da aprendizagem, que se consubstancia numa lógica de reflexão por intermédio da troca de informações e significações com os outros (1990, p. 24). A linguagem é o suporte fundamental de verbalização das percepções e das concepções, sendo a base de ambas as vias de aquisição de saberes.

3.3. ESTRUTURA DINÂMICA DA APRENDIZAGEM

3.3.1. INTELIGÊNCIA PRÁTICA E FORMALIZADORA

Malglaive conceptualiza a dinâmica funcional do aparelho cognitivo através de dois circuitos de aprendizagem, os quais explicam o funcionamento do saber em uso: um circuito curto, que faz intervir a inteligência prática e, um outro longo, em que actua a inteligência formalizadora (figura 3.3).

Os comportamentos observáveis são regulados por actividades mentais – não observáveis –, as quais relevam da inteligência prática⁴⁶ manipulada por saberes em uso (1994, p. 158). Trata-se de uma “inteligência do corpo” na medida em que para situações em que se dispõe de um saber em uso percepção-se, primeiro, de uma forma sensorial, e só depois

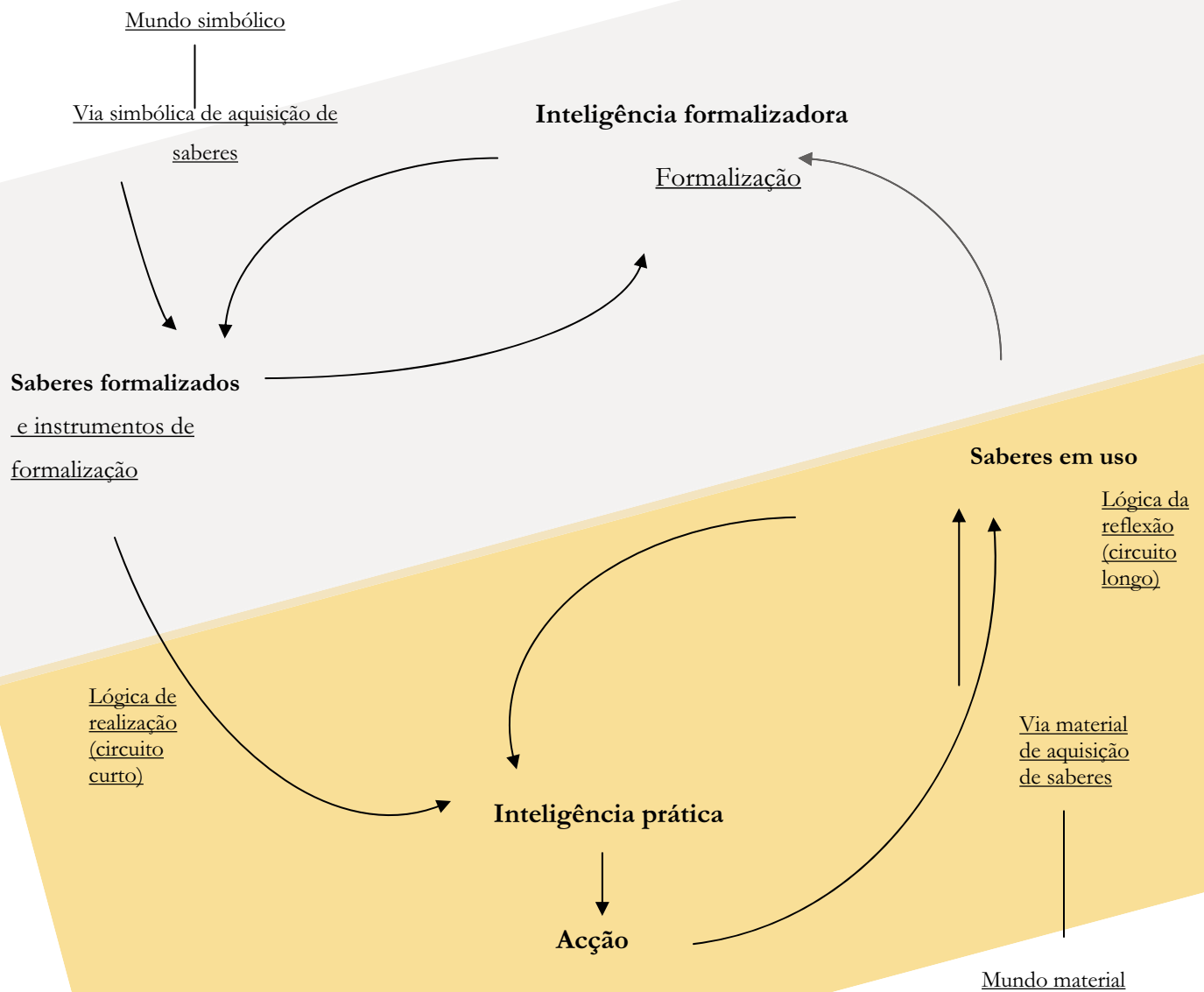
⁴⁶ Malglaive descreve a inteligência prática como uma forma primeira de inteligência, tão velha quanto a humanidade. O marco do seu nascimento é definido pela fabricação de instrumentos (Malglaive, 1994, p. 158).

através de uma mobilização que pode ser cognitiva ou meramente prática. A inteligência do corpo é comum a todas as tarefas, inclusive à actividade intelectual e ao trabalho teórico (Dejours in Malglaive, 1994, p. 159).

A inteligência prática mobiliza os saberes em uso na manipulação dos objectos materiais e simbólicos que se procura transformar para atingir determinados objectivos. A esta acção que se pode rotular de passiva, a inteligência prática acresce construção, na acção, de saberes novos que são adicionados aos saberes em uso, produzindo novos saberes práticos. São situações em que o saber em uso se revela incompleto ou inadequado, exigindo que se encontre uma solução fora de todo o conhecimento dominado: uma criatividade intelectual resultado de manipulações e ajustamentos empíricos e não de uma lógica racional positiva (1994, p. 159-160). Constitui-se, assim, o circuito curto da aprendizagem, em que os saberes em uso se investem na acção sob o controlo imediato da inteligência prática, podendo, eventualmente, enriquecer-se de novos saberes práticos. Estes formam-se, frequentemente, fora da acção e adquirem-se sob a conduta da inteligência formalizada (1994, p. 160) (figura 3.3.).

A inteligência prática, num segundo tempo, e por intermédio de outras orientações mentais – formalização e tematização – pode conduzir a uma racionalização de actos, a uma compreensão da lógica da sua eficácia e, por esta via, enriquecer ou transformar o saber em uso com novos conhecimentos, desta vez, formalizados. Está-se face à inteligência formalizadora, cujo trabalho de pensamento sobre as acções exige o desenvolvimento de operações autónomas de reflexão sobre os saberes (quer advenham da acção, quer duma actividade de transmissão de saberes), as quais não são compatíveis com os tempos da acção (1994, p. 160). Em situações em que actividades novas, ou circunstâncias particulares duma actividade já dominada, põem em causa os saberes existentes, e as inteligências prática e formalizadora manifestam-se impotentes para fazer face ao problema, exige-se que se faça um “reco reflexivo” no tempo – cuja amplitude é variável – para se adquirir os conhecimentos em falta através dum processo regulado de formalização (1994, p. 161). Trata-se do circuito longo da aprendizagem, em que as questões que “destabilizam” a acção conduzem, no longo prazo, a uma rectificação dos modelos teóricos em que se baseiam os processos (1994, p. 161) (figura 3.3.). Assim se adquirem os saberes teóricos, técnicos e metodológicos ou *procedimentais*, simultaneamente produtos e produtores da estrutura dinâmica da aprendizagem. Destaque-se que uma parte cada vez mais substancial do saber em uso é constituída por saberes formalizados que, investidos na acção, adquirem sentido e se tornam saberes em uso, não deixando, no entanto, de conservar a sua identidade e autonomia formalizada (1994, p. 160).

Figura 3.3.
Estrutura dinâmica da aprendizagem



Fonte: Adaptado de Maglaive (1994, p. 161)

No seio da totalidade constituída pelos dois circuitos da aprendizagem, os tipos de saber são substituíveis e intermutáveis, um pode tomar o lugar de outro e completarem-se mutuamente segundo modalidades sucessivas da acção. É na acção e pela acção que se concretiza o trabalho de pensamento que apela à passagem de um saber a outro. Daí estar-se

face a uma estrutura com ligações dinâmicas: a acção é o centro da dinâmica estrutural das competências; o saber em uso, o motor da construção desta dinâmica; os mecanismos da transformação são instrumentos de formalização e operações de pensamento, constituídos pelas operações da inteligência prática e formalizadora (1994, p. 162). De facto, é na acção que se desencadeiam as duas lógicas de aprendizagem inseparáveis na produção de competências/capacidade⁴⁷: a lógica da utilização/de aplicação em que o saber em uso conduz e dirige a acção através da inteligência prática (circuito curto); a lógica da reflexão, que se desenvolve quando o saber em uso se manifesta insuficiente para conduzir a acção, exigindo uma redefinição da estrutura com novas formalizações que permitam continuar a agir (circuito longo) (1994, p. 162). Daí ter-se sempre a acção ligada à cognição, em que a primeira remete para o mundo material e, conseqüentemente, para uma via material de aquisição de saberes; e a segunda para o mundo simbólico e para a via simbólica de aquisição de saberes através de instrumentos formalizados.

3.3.2. APRENDIZAGEM A PARTIR DA ACÇÃO E DA REFLEXÃO – *PROCEDUALIZAÇÃO*, FORMALIZAÇÃO E TEMATIZAÇÃO

A problemática do funcionamento do aparelho cognitivo dos sujeitos ultrapassa o âmbito deste trabalho. Vejamos, no entanto, de forma a completar o raciocínio acerca da estrutura dinâmica da aprendizagem, como este processo se realiza sob as formas da cognição, da formalização e da tematização, assim como os saberes produzidos e manipulados se relacionam naquela estrutura, articulando as acções material e simbólica com as actividades mentais que as governam e com os saberes que manipulam para dar sentido à acção (Malglaive, 1990, p. 133-134).

Pela cognição, os saberes formalizados investem-se nas acções. Estes enriquecem-se de saberes “construídos” na acção, os quais são interiorizados no saber em uso que governa a acção (figura 3.3). O saber em uso que governa a acção acompanha a manipulação material e simbólica do objecto, ao mesmo tempo que permite, em caso de insucesso, acrescentar ao saber em uso novos saberes construídos “a favor da acção”. O saber em uso enriquece-se com novas acções, configurando-se em regras que se aplicam para se manipular e transformar os objectos por intermédio da cognição: um saber sobre o objecto e sobre a transformação a

⁴⁷ Nas obras mais recentes (1998; 1994), Malglaive faz equivaler o significado dos conceitos de competências e de capacidades.

operar que lhe pré-existe (1990, p. 131)⁴⁸.

Ora, a maioria das acções regem-se por hábitos. A questão que Malglaive coloca é a de ser possível tomar consciência dos instrumentos cognitivos utilizados de forma implícita nas actividades regidas pelos hábitos, de modo a que estas possam ser mobilizáveis na confrontação com situações desconhecidas (1990, p. 222).

Este processo implica que, numa primeira fase, se proceda à *procedualização* da acção, ou seja, tomar consciência da organização da acção e explicitá-la numa linguagem adequada. Não é uma actividade fácil. As regras que cada um utiliza nos seus actos não surgem como necessárias no sentido da lógica, mas como necessárias no sentido da sua eficácia prática, o que dificulta a separação da acção dos próprios sistemas de valores e de ideologias (1990, p. 223-224). Por outro lado, os adultos pouco escolarizados têm dificuldade em “dizer a sua acção” na medida em que as suas estruturas operatórias do pensamento existem e funcionam nos actos (1990, p. 221). Piaget designa de “inconsciente cognitivo”, situações em que, confrontados com equipamentos técnicos automatizados sobre os quais trabalham quotidianamente, os adultos têm dificuldade em descrever a sequência de operações realizadas pela máquina (in Malglaive, 1990, p. 225).

Apesar desta dificuldade, é possível, segundo Malglaive, ajudar os adultos a procedualizar as suas acções, começando por enunciar os actos que constituem a acção através do discurso. Para os adultos habituados ao concreto, à actividade prática que utiliza meios para produzir resultados materiais, tangíveis e palpáveis, dizer não é fazer! (1990, p. 227). Decorre desta constatação, a sua tese segundo a qual há que fazer e realizar actos antes de e para compreender, da mesma maneira que há que exprimir os procedimentos de forma a que estes possam ser reproduzidos por outro sujeito: dizer o que se faz, dizendo o que é preciso fazer. A coerência discursiva é uma coerência prática (Borel, 1989 in Malglaive, 1990, p. 228).

A coerência discursiva deve obedecer à acção, o que exige palavras, símbolos, signos necessários à sua produção. Trata-se de controlar a unicidade do sentido do discurso, captando-o e inserindo-o numa rede lógico-discursiva. Neste sentido, *procedualizar* é aprender a formalizar. Centrada nos processos e nos procedimentos, esta passagem da acção à cognição constitui o acesso a uma tomada de consciência do processo de transformação do objecto, no que diz respeito, pelo menos, ao aspecto exterior e perceptivo dos seus estados sucessivos (Malglaive, 1990, p. 229). Esta fase corresponde à construção das abstracções empíricas, na qual se mobilizam os

⁴⁸ Para um especialista numa determinada profissão, este trabalho já foi realizado. A cognição é exercida sob a forma de hábito onde se investem os saberes em uso. Para um aprendiz, o trabalho de aprendizagem desenvolve-se pela cognição (Malglaive, 1990, p. 131).

conhecimentos e as operações dos sistemas e das estruturas de representação e de tratamento (SRT) já existentes⁴⁹ (1990, p. 223).

A formalização⁵⁰ consiste exactamente em tomar consciência e compreender as forças de organização da acção e exprimi-las numa linguagem adequada, o que permite a compreensão do processo de transformação do objecto, as leis que regem a sua composição e a forma como condicionam os seus estados sucessivos. Trata-se de produzir um modelo tal que as transformações operatórias desse modelo correspondam às transformações materiais do objecto, garantindo a ligação entre a teoria e a prática (Malglaive, 1990, p. 230-234). Não se reporta directamente aos objectos, mas aos SRT que os sujeitos desenvolvem e aos quais recorrem nas suas acções, como se compreenderá adiante.

Não há operações cognitivas sem conteúdo, mas também não há conteúdo sem operações cognitivas. Se toda a operação de pensamento tem na sua origem a acção, toda a acção material ou simbólica é regida por operações mentais a partir do momento em que estas se tornam funcionais. Na medida em que esta funcionalidade está ligada às coordenações sucessivas e mais complexas de operações, no sentido em que aumenta a capacidade de relacionar objectos progressivamente mais variados e afastados no tempo e no espaço, a acção apreende, de forma mais eficaz, os mais diversos domínios do mundo, contribuindo, assim, para a construção de novas coordenações operatórias. É agindo e pensando que nos tornamos capazes de agir e de pensar (1990, p. 236-237).

Finalmente, a tematização das operações e estruturas do pensamento resulta da aplicação das regras lógico-discursivas e lógico-matemáticas que estão na base da manipulação e da construção de modelos. Ou seja, para além da elaboração do modelo, é preciso assegurar a sua eficácia na prática, investindo-o na acção. Deste modo, tematizar é passar do uso ou aplicação implícita das operações à sua utilização consciente através da linguagem adequada, ou seja, à sua conceptualização.

⁴⁹ A “abstracção empírica” antecipa os “observáveis” relativos aos objectos e à sua transformação; a “abstracção reflexiva” estrutura os “observáveis” e articula-os de forma coerente, elaborando conceitos (os “observáveis não observados”); a “abstracção reflectida” permite explicitar as razões das relações estabelecidas na abstracção reflexiva. Tratam-se de três mecanismos cognitivos que, em permanente relação, conduzem ao aumento indefinido dos saberes (Malglaive, 1990, p. 136).

⁵⁰ Malglaive define dois tipos de formalização: a formalização esquemática ou construção de uma representação figurativa; a formalização simbólica ou construção de uma representação conceptual (1990, p. 231-234).

As linguagens da tematização⁵¹ remetem para um conjunto de signos funcionando como significantes, cujos significados são, por um lado, os conteúdos sobre os quais incidem as operações e, por outro, as operações elas mesmas (1990, p. 239-240).

Sendo assim, conclui-se que “o saber investir na acção” pode ser aprendido na acção pelo trabalho de cognição ou através da aquisição de saberes por intermédio de um trabalho de reflexão. Isto é, a aprendizagem pode ser realizada a partir da prática da actividade de trabalho ou da formação informal, ou a partir de uma acção autónoma do pensamento sobre os saberes de que dispõe por via regular e de forma independente da acção, ou seja, na formação formal de cariz teórico. O trabalho de formalização, simultaneamente, exige e constrói instrumentos de formalização. Estes através da tematização, tornam-se eles próprios saberes formalizados e explicitados. Resulta daqui um enriquecimento dos saberes formalizados e dos instrumentos de formalização tornados disponíveis no aparelho cognitivo dos sujeitos (1990, p. 132).

3.3.3. ESTRUTURAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES – DOMÍNIOS DE TAREFAS E SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO E DE TRATAMENTO

À estrutura dinâmica da aprendizagem estão subjacentes dois conceitos fundamentais da proposta de Malglaive. São eles os conceitos de domínios de tarefas e o de sistemas e estruturas de representação e tratamento.

Na continuidade de Piaget, para os seus seguidores, dos quais se destaca Inhelder, toda a conduta cognitiva contempla dois aspectos antitéticos, mas solidários, a saber: os procedimentos e as estruturas. A origem dos procedimentos e das estruturas é analisada por Malglaive a partir da proposta de J.-M. Hoc sobre os SRT (1987 in Malglaive, 1990, p. 150). Esta proposta constitui uma alternativa à análise piagetiana ao propor uma primazia da acção sobre a cognição, sendo os saberes um reflexo da realidade. Cognição e acção estão sempre associadas. As acções são indissociáveis da cognição que as governam e as comandam; a cognição, ainda que seja independente das acções, podendo exercer-se por si própria, investe-se em acções, mas como actividade mental ou simbólica exerce-se sobre o saber (Malglaive, 1990, p. 130).

A possibilidade de uma “lógica da acção” anterior à “lógica do conhecimento”⁵²,

⁵¹ Correspondem às quatro modalidades de expressão do saber em uso: modo conceptual, modo retórico, modo figurativo e modo operático (*agy*) (Malglaive, 1990, p. 93-94), analisados no ponto seguinte.

⁵² É desta possibilidade que relevam as perspectivas de aprendizagem a partir da resolução de problemas

significa que os procedimentos antecedem as estruturas. Os primeiros remetem para transformações que se efectuam ou utilizam para atingir determinados objectivos; situam-se no domínio da acção e da sua contingência, assumindo uma dimensão temporal. As segundas reportam-se ao domínio do conhecimento e da sua universalidade; relacionam as transformações de modo a criarem conexões num sistema intemporal. Deste modo, qualquer estrutura é o resultado de construções *procedimentais* e qualquer procedimento utiliza um ou outro aspecto da estrutura (1990, p. 141-142).

Os SRT constituem uma interiorização dos domínios de tarefas onde o sujeito desenvolve(u) a sua actividade. Com origem exógena nos mundos material e simbólico, são interiorizados, sob a forma de representações objectivamente organizadas em domínios de tarefas, permitindo aos sujeitos dispor de um campo representacional que lhes orienta a actividade (Malglaive, 1990, p. 152-155).

O conceito de domínios de tarefas é central neste trabalho ao circunscrever os limites da análise do processo de aprendizagem de saberes e de exercício das competências a uma área funcional. O domínio de tarefas é um conceito igualmente utilizado pela abordagem sociotécnica para se referir aos contributos identificáveis para a fabricação de um produto final, os quais dão sentido quer às actividades desenvolvidas pelos sujeitos, quer às dependentes do equipamento. Remetem para transformações verificadas no processo, independentemente de terem origem no próprio processo, nas máquinas ou na acção humana (Teixeira, 1996, p. 44). Do ponto de vista cognitivo, os domínios de tarefas são definidos como conjuntos estruturados de objectos, incluindo as suas características e as operações que sobre eles se realizam, bem como de tarefas objectivamente realizáveis no seio destes domínios em função dos objectos que contêm, das suas características e dos constrangimentos que estas impõem, tal como são conhecidas num determinado momento. Os domínios de tarefas apresentam-se com uma dupla estruturação: por um lado, hierarquizam-se entre si (nomeadamente, pelo grau de generalidade, o que permite que possam servir de fundamentos uns aos outros); por outro, hierarquizam-se internamente entre “dispositivos de base” (nível de descrição elementar de um domínio de tarefas) e “dispositivos derivados” (constituem uma abstracção em relação aos dispositivos de base) (Malglaive, 1990, p. 152).

A análise empírica dos processos de aprendizagem e da mobilização das competências profissionais teve como referência de análise os domínios de tarefas da maquinação e da

montagem, os quais implicam esquemas de pensamento e acção distintos⁵³. Em Malglaive, a análise do conteúdo das actividades de trabalho em cada domínio de tarefas não pode ser efectuada independentemente do sistema técnico. Ainda que em ruptura com a perspectiva do determinismo tecnológico, considera que o sistema técnico constitui um factor de contingência a condicionar o conteúdo da actividade de trabalho, entre outros⁵⁴. Considera-se que o conteúdo da actividade de trabalho se define pelas características do processo tecnológico de cada domínio de tarefas, independentemente de terem origem no próprio processo de transformação produtivo, nos equipamentos ou na acção humana. Estas características do processo tecnológico do domínio de tarefas são, por seu turno, condicionadas por um compósito de opções das direcções das empresas, relativas aos modelos de organização do trabalho e aos modelos de gestão. Isto é, as características do processo tecnológico dos domínios de tarefas, apesar de imporem alguns constrangimentos, admitem sempre uma margem de liberdade relativamente às escolhas organizacionais e gestionárias. De facto, não há nenhuma tecnologia de produto que imponha um modelo de organização do trabalho, sendo possível optar de entre diferentes modalidades. Neste trabalho, salienta-se a importância das configurações organizacionais e gestionárias no modo como se apropriam dos

⁵³ Cf. no anexo A do capítulo 5, a descrição da tecnologia das actividades de trabalho por domínio de tarefas, a qual permite compreender a diferenciação do ponto de vista dos saberes investidos na acção.

⁵⁴ Partindo deste pressuposto, Malglaive faz uma análise sobre a forma como as principais evoluções dos sistemas técnicos – desde as ferramentas até às máquinas automatizadas, passando pelas máquinas-ferramenta – influenciam o conteúdo do trabalho e respectivos saberes requeridos. A natureza da actividade pode assumir um carácter mais simbólico ou mais material à medida que se passa dos dispositivos automatizados abertos, para os semi-fechados ou fechados. Nos primeiros, o trabalhador assegura os actos do processo antes do seu desenvolvimento através da programação (que, eventualmente, pode ser concebida por outrem, mas da qual ele domina quer o funcionamento do dispositivo, quer as condições de transformação do objecto a produzir e as características do resultado a obter, quer a própria linguagem da programação). Nos segundos, os actos do processo realizam-se como consequência de uma ordem do operador, de tal modo que ele tem de dominar o procedimento que o seu acto vai fazer funcionar, ainda que a execução do procedimento se faça no decurso do desenvolvimento do processo; o operador não necessita de dominar a programação, mas de a conhecer nos seus aspectos práticos, ou seja, perceber a sequência de actos que cada comando desencadeia. Os dispositivos fechados são programados a partir de um órgão de tratamento que produz efeitos a partir de comandos internos que são fornecidos à sua parte operativa. Depois de programados, são vigiados atentamente pelos operadores, que apenas têm de ter conhecimentos sobre as variações de estado do objecto a transformar para poderem detectar desvios perceptíveis dos parâmetros. É necessário que nestes desvios se reconheçam possíveis disfuncionamentos futuros, o que exige o domínio do procedimento que o dispositivo realiza, o encadeamento dos seus actos, as condições da sua ocorrência (Malglaive, 1995, p. 60-63). Para um maior desenvolvimento cf. Malglaive (1990, p. 49-68).

sistemas técnicos.

Dado que as estruturas cognitivas não existem por si só, independentemente do seu conteúdo, ou seja, dos saberes, os adultos são capazes de produzir raciocínios coerentes e resolver problemas, mobilizando operações formais, num determinado domínio de tarefas que lhes é familiar e não em outro que lhes seja desconhecido (Malglaiive, 1990, p. 134-137). Portanto, o ponto de partida é sempre a prática, mas a actividade de aprendizagem não ocorre no vazio, implicando uma reintegração da experiência passada e presente nas novas aprendizagens. Daí a importância em analisar o conteúdo dos saberes, limitado ao domínio de tarefas em que os trabalhadores exercem a sua actividade de trabalho.

Os SRT constituem um modelo subjectivo dos domínios de tarefas articulando as representações e os tratamentos associados aos objectos, às propriedades e às operações do domínio. Estas ligações são asseguradas por intermédio de procedimentos, de planos, de esquemas, os quais são “chamados” a intervir quando o sujeito é confrontado com elementos, materiais ou simbólicos, relativos ao domínio de tarefas ao qual pertencem (1990, p. 152). Desta forma, vamos ter vários SRT a estruturarem as actividades dos sujeitos, relacionando-se entre si no desenvolvimento de actividades e organizando, simultaneamente, os saberes em uso relativos aos diferentes domínios de tarefas correspondentes (1990, p. 153).

No seu conjunto, os SRT constituem um campo representacional que permite ao sujeito orientar a sua actividade, quer se tratem de actividades novas, quer de problemas já conhecidos, através da articulação das representações e tratamentos (procedimentos e regras de funcionamento) ligados aos objectos. No caso de uma actividade nova, a necessidade de recorrer a novos procedimentos pode criar desequilíbrios⁵⁵, pressupondo uma nova implicação significativa⁵⁶ e enriquecendo as representações detidas, conduzindo a uma generalização das implicações significantes ou à sua coordenação numa operação formal estruturada, isto é, o SRT intra e inter coordenados. Na situação inversa em que o problema é conhecido, o SRT dispõe já do procedimento necessário (1990, p. 155-156).

⁵⁵ Seguindo a proposta de Piaget, cada etapa de desenvolvimento corresponde a um procedimento de re-equilíbrio, regido por um processo de adaptação que permite integrar as novas informações nas estruturas existentes. Para restabelecer um equilíbrio, o sujeito desenvolve uma actividade estruturante que, pela integração de informações novas, modifica a organização interna inicial. Torna-se então possível accionar determinado procedimento face a uma situação concreta, sem que tal implique reconstruir e esquematizar o seu lugar numa lógica estrutural de representações (1990, p. 136).

⁵⁶ As implicações significantes são relações entre significações. Centram-se nos objectos e reportam-se aos resultados das acções, sendo susceptíveis de serem antecipadas, o que faculta uma passagem progressiva da coordenação de acções para composições inferenciais: a lógica (Malglaiive, 1990, p. 139).

Malglaive considera que os diferentes SRT constituem linhas de desenvolvimento que convergem para estruturas de nível superior. São os problemas com que os sujeitos se confrontam que desencadeiam uma interiorização ou uma elaboração de novos SRT; caso haja conflitos cognitivos ou dificuldades na acção dentro dos SRT do domínio de tarefas ou nos SRT próximos daquele, a acção poderá terminar na criação de um novo SRT. Sendo assim, as diferentes fases de desenvolvimento (e nos adultos, as diferentes modalidades de funcionamento) são determinadas pela intervenção da *equilíbrio* para cada classe de problemas, precisamente aqueles que o sujeito pode resolver (...) (1990, p. 159). As relações lógicas que constituem os SRT constroem-se progressivamente, integrando, de forma parcelar e não necessariamente continuada, fragmentos estruturais convergentes até à emergência de “nós de estruturação” com uma organização interna coerente (1990, p. 160).

O saber em uso organiza-se em SRT articulados entre si. Na sua composição integram-se representações⁵⁷ dos objectos/situações/fenómenos e representações dos dispositivos, isto é, de tratamentos⁵⁸ apropriados a estes objectos/situações/fenómenos organizados e organizáveis em procedimentos utilizáveis na acção (1990, p. 162), os quais fornecem verdadeiros “reservatórios” de actos operantes, apropriados aos respectivos domínios de tarefas.

3.4. PARA UMA ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS ENQUANTO SABERES EM USO

A estrutura dinâmica das competências é a proposta conceptual de Malglaive para dar conta da dupla dinâmica de investimento na acção e na reflexão, que caracteriza toda a actividade de trabalho. Neste quadro teórico, as competências ou capacidades⁵⁹ comportam uma vertente estrutural, que integra os diferentes tipos de saberes, e uma vertente dinâmica, que se concretiza no saber em uso.

Os diferentes saberes concorrem de maneira distinta para a acção. As práticas correspondem a uma variedade de acções em que estão presentes, em diferentes graus e sob

⁵⁷ Concebidas como construções do pensamento que definem uma imagem mental, figurativa ou simbólica de um estado de um objecto, dos seus elementos, dos seus atributos e das suas relações. Distingue três formas de representações: pragmáticas; esquemáticas; conceptuais (Malglaive, 1990, p. 168-170).

⁵⁸ Refere-se ao conjunto de actos operantes susceptíveis de fazer surgir os processos de transformação desejados, desencadeando uma passagem por vários estádios intermédios até se chegar ao estádio final (Malglaive, 1990, p. 170-171).

⁵⁹ Relembre-se novamente que para Malglaive se tratam de conceitos sinónimos.

modalidades diferentes, um conjunto de saberes. Seguindo o ponto de vista de Malglaive, são vários e não apenas um os saberes que regem a acção. Da sua articulação resulta o saber em uso: uma totalidade, complexa e móvel, mas estruturada, operatória, quer dizer ajustada à acção e às suas diferentes ocorrências (Decomps; Malglaive, 1998; Malglaive, 1995, p. 87); uma totalidade em que os diferentes tipos de saberes se substituem uns aos outros de acordo com as actividades e cuja combinação se vai alterando em termos do modo e da qualidade dos seus componentes, sem que modifique a sua arquitectura.

Assim sendo, as competências são um sistema interiorizado de aprendizagens que têm subjacente um dinamismo que resulta das ligações entre os saberes que as compõem, isto é, dos modos de investimento dos saberes uns nos outros e de todos na acção (1994, p. 158), e do qual emergem os saberes em uso. Os comportamentos, acções ou práticas remetem para os procedimentos ou movimentos identificáveis, visíveis e explícitos, que só são compreensíveis por referência ao domínio de tarefas e ao meio em que ocorrem.

Considera-se que há um limite máximo até onde se pode ir na desconstrução da actividade humana; a partir daí perde-se eficácia no conhecimento que deve dirigir-se para compreender a unidade da actividade humana. Segundo Malglaive, a noção de competência não designa um conteúdo que seja necessário definir a todo o custo, mas um fenómeno, um mecanismo que se pode definir e explicitar através dos elementos que o integram. É assim que se considera que os comportamentos, as práticas ou as acções remetem para o domínio observável, comandados por actividades mentais, ou seja, por comportamentos inobserváveis que se manifestam naqueles. E a dificuldade em defini-los deriva do facto da acção não poder ser caracterizada em si mesmo, mas depender dos sujeitos e das suas actividades cognitivas, logo, o que é difícil e complexo para um principiante deixou de o ser para o especialista (Malglaive, 1995, p. 117). O par capacidade/actividade ou competência/comportamento corresponde a duas formas de actividade: a acção manifesta, explícita e observável (prática ou actividade); a acção mental, implícita e não observável (cognição).

Exploremos, então, a proposta de análise de Malglaive acerca da aprendizagem individual baseada na dialéctica acção/cognição, do ponto de vista da sua aplicabilidade empírica. Vejamos as suas potencialidades heurísticas operacionais na análise da aprendizagem de saberes através da actividade de trabalho e da formação formal, e a sua mobilização simultânea em competências, estas entendidas enquanto saberes em uso.

3.4.1. SABERES REQUERIDOS: CONTEÚDOS, QUALIDADES E MODOS DE EXPRESSÃO

A infra-estrutura das competências é constituída por saberes formalizados (teórico, técnico, metodológico ou *procedimental*) e pelo saber prático, que se organizam numa “arquitetura de capacidades”, em que os pólos de saberes se articulam entre si, por um lado e, com a actividade que conjuntamente tornam possível, por outro (1994, p. 157).

Do ponto de vista da relação dos saberes com a prática, distingue-se, adaptando a proposta de Malglaive, os conteúdos teórico, *procedimentais* e prático dos saberes.

O saber teórico refere-se aos conhecimentos relativos ao fundamento teórico e/ou científico dos saberes práticos e *procedimentais*, contemplando conhecimentos de elevado grau de formalização e conceptualização. Orienta-se no sentido de um função heurística na medida em que permite compreender as leis de existência, constituição, funcionamento e de transformação da realidade. Deste modo, permite ajustar as intervenções, prever os efeitos e fixar os seus limites de validade, garantindo determinados resultados e não outros. Afastado da acção, não mantém relações operatórias com as práticas – pode não fazer qualquer sentido face a estas pois tem por vocação “dizer o que é” e não “o que deve ser”, nem “como se faz”. Não é normativo, não indicando as finalidades que a acção deve prosseguir, nem os meios de as atingir. A sua intervenção e investimento na acção desencadeia o saber *procedimental* (Malglaive, 1990; 1994).

Hierarquizando os saberes de acordo com o critério de abstracção, Malglaive refere-se seguidamente aos conteúdos *procedimentais* ou técnicos e metodológicos. Na obra mais antiga (1990) e estruturante de todo o seu pensamento, o autor propõe a designação de saberes “*procéduraux*”⁶⁰, terminologia adoptada neste trabalho. Num artigo mais recente (1994), Malglaive elimina a designação de saberes *procedimentais*, optando por desagregá-los em dois tipos de saberes: o saber técnico e o saber metodológico. Os saberes técnicos encontram-se completamente voltados para a acção, à qual fornecem os seus processos, isto é, indicam como se deve fazer para obter um determinado resultado prático. Na medida em que as suas raízes radicam na acção, retira dela os meios para actualizar os processos que estão na sua base, para os rectificar e completar, dada a confrontação directa com o real em toda a sua complexidade. Os saberes metodológicos são inseparáveis destes no sentido em que dizem o que deve ser tomado em consideração para pôr em prática os processos técnicos que regem a

⁶⁰ O termo original proposto por Malglaive (1990, p. 70) é de *savoirs procéduraux*. Optou-se por traduzir esta expressão por saberes *procedimentais* (e não por saberes processuais, como preferem alguns autores) na medida em que se trata de um tipo de saberes que se refere ao domínio dos procedimentos.

acção. Dizem respeito aos seres humanos, à complexidade e imprevisibilidade do funcionamento humano que determinam o curso da acção, mesmo se esta é organizada e regulamentada por processos técnicos teoricamente sem falhas ou erros. Optou-se neste trabalho, por razões operacionais que se prendem com os limites da análise empírica dos saberes, pela proposta agregada de saberes *procedimentais*. Estes são definidos como conhecimentos alargados – directa e indirectamente ligados ao exercício profissional – sobre os procedimentos de como se deve fazer para obter um determinado resultado (prático) visado (Malglaive, 1994, p. 156). Socorre-se da capacidade de compreensão e de controlo do encadeamento de operações, de regras, das condições a respeitar para obter os efeitos desejados num processo de transformação produtivo (Charlon-Dubar; Vermelle, 1990, p. 111). Os saberes procedimentais reportam a “saberes como fazer”, a processos de acção mais ou menos normalizados e a regras metodológicas que permitem fazer face à imprevisibilidade e desenvolver uma acção bem sucedida (Decomps; Malglaive, 1998, p. 61).

Finalmente, o saber prático remete para um saber pouco formalizado, ou mesmo não formalizado, que tem origem directamente na acção. Orienta-se por conhecimentos directamente ligados ao desempenho de tarefas inerentes a postos de trabalho específicos.

Por dificuldades de operacionalização empírica recusou-se da proposta de Malglaive o saber-fazer, obstáculo este reconhecido pelo próprio autor ao admitir a ambiguidade do mesmo. Define-o como reportando à manifestação prática da acção humana material ou simbólica, ou seja, respectivamente, aos saberes práticos e teóricos e como integrando “actos disponíveis”, que podem ser aplicados se já tiver sido testada a sua eficácia, e “actos potenciais”, aplicáveis em caso de confronto com novas situações. Trata-se da acção de transformação do objecto no seu estado final em cada situação concreta.

Em contrapartida, acrescentou-se à proposta de Malglaive os saberes relacionais, pela crescente pertinência assumida no exercício quotidiano laboral, de acordo com a evolução verificada no mundo do trabalho. Referem-se a conhecimentos não directamente relacionados com a especificidade das actividades profissionais, mas promovem capacidades gerais de tipo social, de carácter comportamental e relacional. Várias ordens de razões conduziram a esta opção: (i) a actividade de trabalho não se exerce isoladamente, mas em estruturas relacionais complexas e hierarquizadas onde a troca de informação e a comunicação são centrais (Malglaive, 1994, p. 56); (ii) os contextos de trabalho são então contextos de interacção, pautados por regras e normas que condicionam as acções individuais e colectiva – as co-acções são mais frequentes do que as acções isoladas, pois por muito individualizado que o trabalho seja, exige sempre, ainda que informalmente, uma articulação com os procedimentos

a montante e a jusante e com os respectivos trabalhadores operacionais; (iii) o carácter imprevisível dos acontecimentos característicos da actividade de trabalho impõe uma resolução integrada dos problemas. Seguindo esta linha de raciocínio, aferiu-se igualmente as características relacionais da actividade de trabalho. A partir do eixo relacional procurou-se analisar as interacções estabelecidas pelos trabalhadores com os colegas de trabalho, responsáveis directos, serviços internos ou externos às empresas e o seu carácter (funcional ou não), as modalidades de supervisão, o conteúdo das informações recebidas e transmitidas, a actuação face à informação, as modalidades de expressão usadas e a terminologia característica dos domínios de tarefas.

Além do conteúdo, os saberes relativos aos objectos/situações/fenómenos, que constituem a infra-estrutura das competências, apresentam-se e expressam-se de maneiras diferentes, o que Malglaive designa, respectivamente, de qualidades e de modos de expressão (1990).

No que se refere à qualidade dos saberes, algumas delas são constitutivas de determinados saberes e intangíveis por outros. Adaptando a proposta de Malglaive, considera-se que os saberes podem assumir três qualidades: (i) o saber científico, caracterizado por dar a conhecer as leis da existência, de constituição e de funcionamento do real e por permitir prever factos não observados através de leis dedutivas e modelos gerais; (ii) o saber racional, fundado sobre a razão, sobre a lógica ou sobre as operações formais no sentido piagetiano, ainda que os seus princípios explicativos não conduzam a leis dedutivas, não tendo qualquer validade preditiva; (iii) o saber pragmático que, construído na acção, visa a eficácia da mesma, constituindo um decalque das transformações verificáveis na acção, ao estar completamente dependente dos objectos/situações/fenómenos aos quais diz respeito. Malglaive propõe ainda uma quarta qualidade, o saber mágico, rejeitado na aplicação a esta análise por ausência de adequação aos saberes em uso no desempenho laboral. Fundado sobre a acção, o saber mágico utiliza relações de causalidade exteriores ao objecto para dar conta dele, não mobilizando para o efeito os modos canónicos da racionalidade (Malglaive, 1990).

Os modos de expressão constituem outra escala de análise dos saberes que, segundo Malglaive (1990), assume a mesma direcção da escala das qualidades e se lhe sobrepõe de forma móvel. Por um lado, ainda que o saber em uso pertença ao mundo simbólico e se possa manter no domínio privado do pensamento, a sua existência social pressupõe que seja explicitado numa linguagem; por outro, nas actividades de trabalho, hoje cada vez mais exigentes, os saberes teóricos e *procedimentais* – objecto de formalização – surgem associados

aos saberes práticos na acção, desencadeando, mais frequentemente do que nos sistemas de trabalho de ofício ou especializados, novos processos de formalização, na medida em que é decisivo para a prossecução das actividades produtivas que os trabalhadores consigam transmitir aos pares e à hierarquia o que fazem, como fazem e por que é que fazem⁶¹. São relações de comunicação, que exigem o domínio do vocabulário necessário às práticas de trabalho, o que está na base das relações que os unem e lhes conferem significado, dentro de uma plataforma comunicacional característica do paradigma da cooperação, nomeadamente nos domínios da participação. Este ajustamento verbal torna cada vez menos pertinente a separação entre trabalho real e trabalho prescrito, na medida em que os trabalhadores devem gerir a sua actividade de trabalho, o que significa, designadamente, alterar e adaptar procedimentos, e decidir a ordem das operações atendendo às especificidades do produto. Decorre daqui o carácter regular e não excepcional das actividades de resolução de problemas. O trabalho tende a tornar-se cada vez mais exigente na procura de soluções para as perturbações que vão surgindo, exigindo, igualmente, capacidade de registo conceptual escrito ou, pelo menos, capacidades retóricas ou verbais.

Malglaive propõe uma tipificação em quatro modos de expressão, a saber: (i) o modo conceptual, em que os saberes se exprimem numa linguagem estruturada, cujas articulações e significantes se encontram totalmente adequados aos significados que representam, ou seja, os conceitos adquirem a validade dos enunciados que os constroem; (ii) o modo retórico refere-se ao “modo falado” ou “modo discursivo”, em que se assiste à formalização de um domínio específico que pode utilizar os seus próprios códigos ou gíria, ainda que use a maior parte das vezes a linguagem “natural” e comum; (iii) o modo figurativo expresso numa linguagem que utiliza as imagens, os desenhos, os símbolos, os esquemas e os planos; e (iv) o modo operativo (*agg*), que utiliza a acção para se exprimir (Malglaive, 1990).

Saliente-se que a evolução do trabalho no sentido da sua automatização tende a impor novas regras de comunicação. É ultrapassada a mera expressão operativa e retórica, característica do operário de ofício e típica deste sistema de aprendizagem – uma linguagem muito pouco estruturada, mais descritiva do que argumentativa, mas sempre na presença do objecto da acção (Malglaive, 1990, p. 90-91). A linguagem da imagem e das representações (modo figurativo e conceptual através do controlo do código de um domínio de tarefa específico é tanto mais importante quando a acção dos trabalhadores tende a ser exercida, não

⁶¹ Daí que um ensino exclusivamente vocacionado para a transmissão de saberes teóricos deixe os sujeitos desprovidos de saberes práticos, reportando para estes os processos de aplicação, quer de investimento na acção, quer de formalização (Malglaive, 1990, p. 91).

sobre as máquinas, nem sobre a matéria, mas sobre ecrãs inseridos em salas de controlo. Os sinais e os comandos constituem uma representação externa dos processos de produção – geralmente contínuos –, exercendo-se sobre eles um trabalho de reflexão e não uma apreensão directa do seu significado. Malglaive (1990, p. 227) chama a atenção para o facto da OCT ter estimulado uma actividade prática desprovida de actividade discursiva, quando a expressão retórica é um meio de facilitar a reflexão e a actuação crítica sobre a acção.

3.4.2. REPRESENTAÇÕES E ACÇÕES

O saber em uso encontra-se organizado, como já foi referido, em SRT articulados, os quais integram representações dos objectos/situações/fenómenos e representações de dispositivos, ou seja, de tratamentos apropriados àqueles, organizados em procedimentos utilizáveis para a acção (Malglaive, 1995).

Os “estados” representam configurações possíveis de um objecto/situação/fenómeno com os seus elementos e atributos. As “propriedades” deste objecto/situação/fenómeno são conferidas pelas relações entre a natureza dos seus elementos e dos seus atributos, formando a estrutura da configuração. É na interacção com os outros objectos/situações/fenómenos, em que cada um obedece ao seu próprio movimento, que estes passam de um dos seus estados possíveis a outro. O conjunto de transformações que um objecto pode suportar, bem como as suas modalidades e natureza, constituem as suas “leis de transformação”. Estas resultam de uma coordenação das suas leis de composição. A correspondência entre estrutura e composição das transformações faz com que um estado possa ser apreendido quer sob o ângulo da estrutura (donde decorrem então as composições das transformações possíveis), quer sob o ângulo das composições (que afirmam então a estrutura). Segundo Malglaive, os objectos/situações/fenómenos, os seus estados e as suas transformações podem ser representados através de uma imagem mental, figural ou simbólica. Esta constitui uma construção do pensamento, e não um mero reflexo do objecto, na medida em que são seleccionados elementos e relações para a sua elaboração. Neste sentido distingue três formas de representação: (i) a representação conceptual, em que o objecto é reconstruído sob a forma de um modelo simbólico que permite deduzir todos os seus estados possíveis provenientes de todas as transformações que podem gerar. Diz respeito às leis e às composições do objecto, ou seja, à sua estrutura expressa em relações lógico-matemáticas ou lógico-discursivas e não apenas aos significantes da linguagem. Na sua origem estão operações formais estruturadas do pensamento, ou seja, os SRT em que se constrói a representação (Malglaive, 1990); (ii) a

representação esquemática, em que os estados e as transformações que estão na sua base são agrupados em classes gerais articuladas entre si. As classes fornecem uma base de formalização possível; porém, tal só se verifica se os agrupamentos forem construídos em função das propriedades dos objectos e das suas leis de transformação. A elaboração destas representações implica um primeiro trabalho de formalização. Este é realizado a partir da generalização dos observáveis da acção e de uma transformação em implicações significantes das implicações causais que nela se manifestam, as quais constituem os delineamentos iniciais de um SRT; e (iii) a representação pragmática, cuja construção se encontra totalmente ligada à acção e à actualização dos estados e das transformações que nela têm lugar. Resulta frequentemente de “observáveis” que revelam da percepção, mas pode provir também de “observáveis interpretados” no sentido em que são já produto da cognição e não unicamente da percepção. De qualquer forma, é um tipo de representação que está sempre limitada aos dados da acção: o insucesso da acção é indicativo de uma representação inadequada; o sucesso pressupõe uma representação adequada, todavia limitada às leis e propriedades pertinentes para a acção (Malglaive, 1990).

A acção remete para a condução de um processo através de uma sucessão de actos operantes com uma determinada finalidade. Ou seja, produz-se uma série de transformações possíveis no objecto, evitando-se paralelamente outras, de forma a que este passe do estado inicial, por meio de uma série de estados intermédios admissíveis, ao estado final, que representa o objectivo da acção, a finalidade visada. É em função da representação do objecto e das suas leis que é possível representar os processos de transformação do objecto a partir dos seus estados. As transformações realizáveis são aquelas para as quais existe um dispositivo capaz de produzir os actos operantes susceptíveis de realizar o processo de transformação desejado (Malglaive, 1995, p. 163). A representação do estado visado pode estar dependente de uma representação do procedimento⁶² ou de uma representação do processo de transformação do objecto e dos diversos estados sequenciais por que deve passar. Todavia, é demasiado complexo ter uma representação dos procedimentos e /ou processos na sua totalidade, tanto mais que estes tendem a multiplicar-se, mesmo nas actividades mais simples. O trabalho cognitivo tende, então, a dispensá-las em benefício de um duplo jogo de controlo e de *pilotagem* que assegura a coerência da acção. Neste, cada etapa dá lugar a uma meta-actividade de vigilância e de regulações retroactivas e pró-activas, de forma que o procedimento se constrói no decurso da própria acção (Malglaive, 1995, p. 164).

⁶² Os *procedimentos* referem-se à sequência de actos operantes e aos estados que provocam na transformação do objecto.

Malglaive define três tipos de controlo da acção, a saber: (i) o controlo antecipante, baseado na existência de uma representação prévia inferida sobre o processo, isto é, sobre as leis de transformação do objecto, a qual pode surgir durante a acção ou ser-lhe anterior (situação mais comum), assumindo-se, neste caso, como uma actividade simbólica respeitante a uma representação do objecto que orienta a actividade prática (Malglaive, 1995, p. 165); (ii) o controlo heurístico, em que a representação é construída como forma de assegurar a passagem do estado inicial para o estado pretendido do procedimento (controlo heurístico pelo procedimento) ou do processo (controlo heurístico pelo processo), sem que a sequência destes seja necessariamente antecipada na totalidade – é uma representação inferida que supostamente pode levar ao resultado pretendido; e (iii) o controlo local, em que a comparação entre o estado pretendido e o atingido se apoia numa representação pré-existente, a qual se pode referir ao resultado da transformação (controlo local pelo processo) ou ao acto operante (controlo local pelo procedimento) (Malglaive, 1990).

Se a acção resulta, o controlo é validado. Se acção falha ou se manifesta impossível, o controlo tem de ser corrigido, o que implica uma retro-acção em direcção ao estado inicial.

Para além do controlo, o sucesso da acção depende da *pilotagem* e Malglaive define três tipos de *pilotagem* da acção: (i) a *pilotagem* orientada pelo processo, em que existe um conhecimento (formalizado, não formalizado; teórico, prático) das leis de transformação do objecto que permite representá-lo e procurar os actos que permitem desencadeá-la. Supõe uma reflexão exercida sobre a representação do objecto a transformar (Malglaive, 1995, p. 165-166); (ii) a *pilotagem* orientada pelo dispositivo, em que existe um SRT e, logo, pelo menos, um dispositivo que permite aceder a um conjunto de actos operantes relativos ao domínio de tarefas em que se enquadra a actividade ou a um domínio vizinho. Todavia, não há qualquer garantia da sua pertinência para a acção; e (iii) a *pilotagem* centrada no dispositivo, em que existe um SRT que contém um procedimento adequado à tarefa, o qual dá sentido à sequência de estados sucessivos da acção (Malglaive, 1990). Assim, se para umas actividades já existem procedimentos prontos a usar, para actividades novas é necessário construir procedimentos nunca experimentados.

A proposta teórica exposta procura demonstrar que a acção e a cognição não são mais do que, em simultâneo, a face exteriorizada e interiorizada da actividade. Muitas das acções quotidianas são realizadas sem controlo consciente – uma acção inicialmente acompanhada pela cognição pode tornar-se um hábito, da mesma forma que um hábito pode ser retomado pela cognição quando desajustado a uma situação e a acção se pode tornar completamente dominada pela cognição.

Seguindo o raciocínio de Malglaive, olhar as actividades do ponto de vista da sua articulação com a cognição permite identificar três tipos de acções, sintetizadas do seguinte modo:

Quadro 3.2

Dialéctica acção/cognição

Relação Acção/cognição	Acção dominada pela cognição	Acção acompanhada pela cognição	Acção não acompanhada pela cognição
SABERES Conteúdo Qualidade Modo de expressão	Teórico Científico Conceptual	<i>Procedimental</i> Racional Retórico/Figurativo	Prático Pragmático Operativo (<i>agi</i>)
ACÇÃO Representação Controlo <i>Pilotagem</i>	Conceptual Antecipante Orientada pelo processo	Esquemática Heurística Orientada pelo dispositivo	Pragmática Local Centrada no dispositivo

A acção dominada pela cognição é caracterizada pela ausência de procedimentos disponíveis adequados sob a forma de hábitos ou passíveis de adaptação à situação. Exige o recurso a um plano baseado num SRT e respectivos dispositivos do domínio de tarefa, bem como a outros SRT disponíveis relativos a domínios de tarefas próximos, eventualmente já usados, cujos dispositivos, actos e representações possam ser mobilizados, o que pressupõe o conhecimento das leis de transformação do objecto subjacente à acção. Constrói-se uma representação conceptual do objecto através de um modelo simbólico que permitirá antecipar as transformações e a partir delas deduzir as representações dos seus estados. Os modelos são uma simbolização dos objectos que representam, o que significa que construir modelos é construir saberes (1990, p. 184-186).

Os actos mentais que geram as transformações simbólicas no modelo do objecto relevam de uma actividade puramente cognitiva, tendo subjacente procedimentos simbólicos. Estes não se podem confundir com os procedimentos práticos da acção material, que provocam uma transformação no próprio objecto. Relevam de SRT diferentes, reportando-se à diferença fundamental entre a teoria e a prática (1990, p. 187). A acção prática é orientada por procedimentos ou planos, sob os quais se operam os controlos e os cálculos exigidos. Estes cálculos têm na sua base um SRT simbólico; os actos que estes controlam e permitem antecipar estão associados a um SRT prático (1990, p. 187). Todavia, é na acção prática que se criam as estruturas operatórias que coordenam os SRT práticos; são estes que se tematizam e, por esta via, fornecem aos modelos, as regras de transformação sob a forma de instrumentos de formalização. Desta forma, e para um determinado domínio, os SRT práticos e simbólicos

encontram-se sob dependência, assegurando a ligação entre a teoria e a prática (1990, p. 188).

Na acção acompanhada pela cognição, a orientação da acção realiza-se por mecanismos de tentativa-erro, com uma dinâmica de pro-acção e retro-acção cognitiva constantes. Deste modo, a acção acompanhada pela cognição pode ser uma mera etapa intermediária, uma modalidade transitória da acção dominada pela cognição. Tem como motor fundamental a alternância entre actividade e meta-actividade pró-activa e reactiva, isto é, a alternância dos ensaios e dos erros exteriorizados e interiorizados na acção. O jogo cognitivo da pro-acção e da retro-acção [decorrente dos ensaios e erros] pára quando se considera a transformação satisfatória na totalidade do seu desenvolvimento antecipado (1990, p. 180-183).

Finalmente, a acção não acompanhada pela cognição, onde não existe qualquer controlo consciente da acção, limita-se a um simples encadeamento de saberes-fazer engrenados automaticamente ou a partir da percepção dos estados em que se apoia o procedimento (Malglaiive, 1995, p. 168). Remete para os hábitos e automatismos, os quais não estão totalmente fora do controlo consciente, todavia o trabalho cognitivo que os informa é simplificado. Os hábitos estão presentes nos SRT e funcionam num campo de situações mais ou menos restrito. Caso os objectos/situações/fenómenos mudem, os sujeitos recorrem aos actos passíveis de serem experimentados noutras tarefas que estão disponíveis nos SRT⁶³ (1990, p. 177-178). Está-se face a uma passagem de uma acção regida pelo hábito a uma acção regida pela cognição, em que se seleccionam os actos pertinentes, se eliminam os procedimentos que conduzem ao insucesso, se repete o encadeamento seleccionado e se procedem a sucessivas correcções exercidas por via dos esquemas estruturais, até que progressivamente se abandona o controlo da acção em benefício novamente do hábito. Mas é sempre possível uma “*proceduralização* do hábito”, isto é, o retorno aos controlos conscientes, à representação cognitiva do processo e à tomada de consciência do dispositivo (1990, p. 179). Assim, a acção acompanhada pela cognição pode tornar-se um hábito, da mesma forma que o hábito pode ser tomado pela cognição quando inadaptado a uma situação.

Esta tipificação das acções foi usada para efeitos de análise da actividade de trabalho, de modo a perceber-se o tipo de competências técnicas mobilizadas pelos sujeitos do núcleo operacional, bem como o potencial de aprendizagem das actividades de trabalho desenvolvidas.

De maneira a classificar-se de acordo com esta tipologia as acções técnicas de trabalho

⁶³ Significa, pois, que os SRT não propõem apenas processos rígidos, mas também estão disponíveis para tarefas variadas a serem utilizadas em domínios múltiplos (Malglaiive, 1990, p. 178).

desenvolvidas nos dois domínios de tarefas estudados – maquinação e montagem –, as actividades de trabalho foram analisadas a partir de quatro eixos analíticos, a saber:

(i) o eixo técnico-organizacional, em que se analisa o lugar do domínio de tarefas na cadeia operatória do processo produtivo, as modalidades de organização do trabalho, a natureza e desempenho das acções técnicas de trabalho, as cadências e ritmos de trabalho, os tipos e finalidades de intervenção, as relações dos trabalhadores com o equipamento técnico e com as perturbações-chave;

(ii) o eixo sujeito, em que se analisa os vectores de autonomia e controlo do trabalhador, o conhecimento das finalidades do trabalho e de informações instantâneas acerca do desempenho, requisitos educativos, profissionais e demográficos da actividade de trabalho;

(iii) o eixo relacional, que incide sobre as relações estabelecidas pelos trabalhadores com os colegas de trabalho e responsáveis directos, o carácter das mesmas (funcional ou não), as relações funcionais com outros sujeitos e serviços internos ou externos à empresa, as modalidades de supervisão, as modalidades de expressão usadas, o conteúdo das informações recebidas e transmitidas, a actuação face à informação e a terminologia característica do domínio de tarefas;

(iv) o eixo condições materiais de exercício do trabalho, em que se analisa a postura do trabalhador, os equipamentos de protecção usados, a organização do tempo de trabalho, os acidentes de trabalho e as doenças profissionais.

Os três primeiros eixos adquirem uma preponderância analítica decisiva na definição do tipo de competências técnicas mobilizadas na actividade de trabalho, dado remeterem para o conteúdo e natureza da mesma, representando o último eixo uma condicionante ambiental, contudo decisiva em termos dos impactos positivos ou negativos para a mobilização de competências.

A análise dos eixos caracterizadores da actividade de trabalho permite igualmente compreender para cada domínio de tarefas como é que as empresas, por via das suas estruturas organizacionais e gestionárias, condicionam e modelam a natureza e o conteúdo das actividades de trabalho, rompendo com qualquer pressuposto de determinismo tecnológico. A sua análise permite detectar as formas de apropriação das características técnicas dos domínios de tarefas por parte das empresas e aferir a sua orientação por um modelo organizacional e gestor de cariz tecnocêntrico ou antropocêntrico. Se a estes conceitos se acrescer o de práticas de gestão dos RH – analisado no próximo capítulo –, ficam expostas as variáveis que no seu conjunto dão conta da lógica empresarial nos processos de construção social das competências profissionais.

3.5. ACTIVIDADE DE TRABALHO – NOVOS CONTEÚDOS E NOVAS MODALIDADES DE APRENDIZAGEM

As competências não são identificadas com os saberes, todavia estes constituem o seu principal elemento cognitivo pelo que as formas de aprendizagem são o suporte fundamental da sua aquisição. Retoma-se neste ponto a reflexão acerca dos processos de aprendizagem, nos novos contextos de trabalho. A sua pertinência é hoje consensual entre os estudiosos destas matérias, face à necessidade de se desenvolverem novos e renovados saberes potenciadores de competências capazes de dar resposta às novas configurações que os sistemas de trabalho tendem a assumir quer em termos organizacionais e gestionários, quer tecnológicos, numa altura de falência dos modelos até então assumidos pelos sistemas de ensino-formação.

Segundo Malglaive, a sofisticação e a fragilidade dos equipamentos baseados nas TIC, por um lado, e a “rudeza da economia concorrencial”, por outro, pressionam no sentido de uma organização do trabalho mais eficaz e mobilizadora da inteligência dos assalariados dos diversos níveis hierárquicos (1990, p. 100), podendo proporcionar-lhes modalidades de aprendizagem em contexto de trabalho em função das escolhas relativamente às configurações organizacionais e gestionárias.

Para o autor, nos contextos do trabalho automatizado, o saber prático perde de alguma forma importância face ao saber *procedimental* (1990) ou aos saberes técnicos e metodológicos (1994). Duas razões principais presidem a esta mudança: (i) qualquer intervenção localizada pode ter repercussões em toda a instalação, sendo necessário perceber o funcionamento conjunto e dos seus diferentes segmentos; (ii) as situações imprevistas e os acontecimentos intensificam-se, exigindo uma interpretação mental do conjunto das informações, bem como a inferência de informações não comunicadas e de acções em conformidade com elas (Malglaive, 1990, p. 98). Na prática, as grandes questões que se colocam não residem nas múltiplas avarias ou paragens explícitas, presentes desde a maquinofactura em todos os sistemas de trabalho, mas na multitude de incidentes, de situações aleatórias, de desvios que emanam do seu funcionamento. A menor desregulação, o desvio mais imperceptível, o pequeno erro não controlado criam problemas incalculáveis. Cabe aos trabalhadores vigiar e controlar os equipamentos no sentido de

antecipar os seus movimentos e resultados; (...) regular os parâmetros de forma a produzir-se o produto pretendido, e (...) ajustá-los em função das variações dos materiais a transformar, dos dados a tratar. Frequentemente, os diferentes actos realizam-se na ausência de qualquer

percepção directa do funcionamento da máquina e dos objectos sobre os quais se age. O contacto directo com o instrumento e o material, a regulação automática do acto pela percepção é substituído por uma relação mediatizada por comandos e sinais. A regulação da acção torna-se mental (Decomps; Malglaive, 1998, p. 55).

A grande novidade dos sistemas de trabalho automatizados consiste em os trabalhadores não realizarem as tarefas, mas tornarem possível que as máquinas as realizem (Malglaive, 1994 in Lopes, 1997, p. 4). A capacidade de antecipação de movimentos e resultados e de ajustamento da programação através não mais do contacto directo (acção e percepção), mas por uma via mediada dos comandos, símbolos e sinais, implica a detenção de novos saberes mobilizáveis na resolução de problemas práticos. Acresce-se a capacidade de adaptação consubstanciada nomeadamente nos novos modos de trabalhar (...), novos modos de relacionamento no trabalho (capacidade de iniciativa, responsabilidade, discussão colectiva de problemas) (Lopes, 1997, p. 5).

Se algumas destas transformações aparecem, de alguma forma, no prolongamento das anteriores formas de trabalhar, modificações há, de natureza completamente distinta, que se traduzem em novas tarefas, tais como

assegurar a logística (encomenda de materiais, articulação com outros conjuntos de empregos, etc.); relacionar-se com os clientes; negociar as encomendas e satisfazê-las ao máximo em função das possibilidades disponíveis; gerir os prazos em função das situações aleatórias; até mesmo, em certos casos, assegurar o controlo dos custos (Decomps; Malglaive, 1998, p. 55).

Ainda que parte destas tarefas não sejam radicalmente novas, exigem conhecimentos novos, pautados pela perda de referenciais físicos, necessidade de elaboração de esquemas mais holísticos, impossibilidade do recurso à tentativa/erro (Lopes, 1997, p. 5).

A inteligência dos trabalhadores tem de ser exercida na compreensão do conjunto do sistema de produção, assumindo relevo, fundamentalmente, os saberes metodológicos e técnicos, na medida em que há que dominar a racionalidade da organização, a articulação no tempo e no espaço dos diferentes fluxos e circuitos dos produtos em curso de transformação, a logística integrada. Este domínio exige um controlo destes saberes através dos modos de expressão conceptual e retórico (Malglaive, 1990, p. 99).

A modificação das características da actividade de trabalho (mais abstracta e mais complexa) implica reequacionar a relação entre dinâmica das situações de trabalho e processos de aprendizagem quer no que diz respeito às formas de aquisição, quer de transmissão de saberes (Lopes, 1997, p. 5).

Os dois modelos base de aprendizagem, o modelo escolar e o modelo da experiência, encontram-se fortemente ameaçados dadas as actuais exigências das situações produtivas. O primeiro porque assenta num princípio de transferência e reprodução de saberes; o segundo porque pressupõe actividades profissionais estáveis para serem alvo de uma aprendizagem no seu exercício, de modo a que os saberes adquiridos sejam eles próprios, também, perpétuos e transmissíveis ao longo da vida profissional. De facto, uma parte dos conhecimentos que os trabalhadores mobilizam não são reproduzíveis, só se concretizam nas situações reais de trabalho ou a partir de um re-exame da situação, para além de se tornarem rapidamente obsoletos⁶⁴. Da mesma forma, a maneira de mobilizar os saberes, isto é, o modo como são usados enquanto meios de apoio à compreensão e à resolução dos problemas é diferente de situação para situação, não sendo compatíveis com uma mera aplicação de receitas mecânicas (Zarifian, 1996a).

Se, por um lado, uma aprendizagem eficaz dos saberes necessários não pode ser realizada exclusivamente pela actividade de trabalho, como acontecia no sistema de ofício, por outro, os métodos pedagógicos tradicionais, baseados em retóricas expositivas, supõem a detenção de meios de raciocínio, de instrumentos de formalização e de formas de trabalho pedagógico com os quais os BNE e BNQ nem sempre estão familiarizados (Lopes, 1997, p. 5).

Segundo Lopes, as dificuldades de aprendizagem colocam-se fundamentalmente para a população adulta BNE e BNQ, as quais não residem (só) num «défice cognitivo», mas na dificuldade de formalização a partir dos elementos adquiridos na prática⁶⁵ (1997, p. 5). Partindo deste postulado, e do princípio segundo o qual as operações intelectuais não existem sem os conhecimentos, sem os conteúdos que permitem estruturar, o que implica uma relação estreita entre as estruturas cognitivas e os conteúdos dos domínios de tarefas que os sujeitos

⁶⁴ São, na perspectiva de Zarifian (1996a), saberes contextuais que permitem tratar os imprevistos, conduzir as inovações e fazer novas escolhas entre desempenhos. Vão equivaler, na generalidade, ao que neste trabalho assume a designação de competências estratégicas. Cf. ponto 2 do capítulo 8.

⁶⁵ Como já foi por referido, várias metodologias de educação cognitiva, baseadas na teoria de Piaget, foram desenvolvidas, nos anos de 1970/80, com o objectivo de se desenvolverem as estruturas cognitivas, nomeadamente os *Programas de Enriquecimento Instrumental* e as *Oficinas de Raciocínio Lógico*. Todavia, a eficácia destes métodos continua a suscitar dúvidas, para além de se questionar sobre a existência ou não de *competências cognitivas* gerais, bem como sobre a sua independência relativamente ao conhecimento específico de cada domínio de actividade (Lopes, 1997, p. 6). O próprio Piaget se questionava quanto à possibilidade de se aprenderem operações cognitivas independentemente do contexto, ou seja, vazias de conteúdos relativos a um domínio de tarefa, como designaria Malglaive.

conhecem, a autora propõe que se aprenda a raciocinar a partir das situações concretas de trabalho, alterando a trajetória de aprendizagem convencional da teoria para a prática, tanto mais difícil de ser bem sucedida quanto mais baixo é o nível educativo dos indivíduos. Lopes, tal como Malglaive, propõe uma inversão da relação tradicional característica do processo de aprendizagem. Afirma que aquilo que hoje é exigido a todos os trabalhadores nas novas situações de trabalho é a passagem do saber-fazer para o saber ou, segundo a terminologia de Malglaive, do saber prático para o saber formalizado (Lopes, 1997, p. 5-8).

Zarifian (1996a), na mesma linha de pensamento, propõe uma modificação dos modelos de aprendizagem, ao associar às modalidades de formação formal em alternância a aprendizagem decorrente do tempo de confrontação com as situações reais que ocorrem no quotidiano de trabalho, incluindo o tempo necessário para capitalizar as aquisições de confrontação. A utilização do termo confrontação pretende demonstrar que os sujeitos produzem competências confrontando-se, com o devido distanciamento, com a realidade das situações de trabalho, isto é, com os acontecimentos, com a complexidade e com a novidade. O exercício sistemático da flexibilidade sobre o trabalho, definido como distanciamento crítico no sentido de um questionamento frequente da maneira de trabalhar e dos saberes mobilizados, é a outra vertente do conteúdo da competência⁶⁶. O desenvolvimento de uma atitude reflexiva não pode ser prescrito, depende dos próprios sujeitos, ainda que possa ser incentivado pelo contexto organizacional, nomeadamente na figura das hierarquias de gestão, dos responsáveis directos e dos formadores⁶⁷.

Dois novos recursos de aprendizagem tomam forma. Aprende-se, lidando com o imprevisto e reflectindo sobre e com os acontecimentos. Aprende-se, comunicando através da troca de saberes e experiências e discutindo em torno de um determinado problema. Daqui resultam dois tipos de competências: umas de “propriedade pessoal”, relativas a esquemas de raciocínio e a modalidades de comportamento que só quem as adquire pode transpor para outras situações de trabalho; outras, respeitantes aos conhecimentos formalizáveis e capitalizáveis que podem ser transmitidos a outros trabalhadores (Zarifian, 1996a).

⁶⁶ Remete para o conceito de meta-conhecimentos dos quadros teóricos de Montmollin (1990; 1997) e de Le Boterf (1998; 1997; 1994).

⁶⁷ Zarifian (1996a) faz depender o desenvolvimento da flexibilidade de três condições organizacionais: capacidade e possibilidade para compreender as causas dos acontecimentos fora das pressões do trabalho; capacidade para questionar, colectivamente, a maneira de trabalhar sobre situações concretas, o que exige tempo e disponibilidade; comportamento incentivador da hierarquia face às atitudes de reflexividade.

Todavia, estas modalidades de aprendizagem não tendem a ser desenvolvidas pelas empresas, nem por elas reconhecidas, porque implicam mudanças profundas na organização do trabalho no sentido do paradigma da cooperação e, conseqüentemente, uma redistribuição do poder no seu seio, bem como alterações ao nível dos modelos de gestão e das práticas de gestão dos RH. Contudo, vivem-se mudanças sócio-económicas que, progressivamente, se vão assumindo como tendências, que adquirem já algum carácter estrutural, e que é necessário conceptualizar. É, por exemplo, o caso da passagem progressiva para uma economia baseada no trabalho intelectual, em que a gestão das empresas tenderá a favorecer, a estruturar e a reconhecer a importância daquelas modalidades de aprendizagem, actualmente ainda informais, para a produção de saberes e mobilização de competências.

É para dar conta de algumas das preocupações aqui problematizadas que hoje se desenvolve a didáctica profissional. Trata-se de uma nova disciplina, que parte do pressuposto de que os BNE não detêm um “défice cognitivo” mas um défice de mobilização das capacidades cognitivas, procurando-se estimulá-las e potenciá-las a partir da relação entre a teoria e a prática. A base de aprendizagem é a acção prática, e idealmente, o trabalho real (Lopes, 1997, p. 7). Nega-se, só por si, a pertinência dos modelos de formação baseados numa divisão disciplinar clássica e concebidos como uma acumulação de saberes teóricos (Decomps; Malglaive, 1998, p. 54) que, apesar de fundamentais no desenvolvimento de novas competências, são manifestamente insuficientes. Assim sendo, no caso da formação, constroem-se actividades práticas sobre os conteúdos a transmitir, as quais servem de ponto de partida à aquisição de saberes (Malglaive, 1990, p. 280).

Por outro lado, a formação em situação profissional ou no posto de trabalho, com apoio personalizado baseado na didáctica profissional, permite ultrapassar a recordação mal sucedida da escola e autoriza verbalizações que as situações pedagógicas tradicionais inibem. Sem deixar a esfera do fazer, os trabalhadores envolvem-se (...) numa cultura técnica diferente, a do saber (Kirsch, 1990 in Lopes, 1994, p. 9), podendo mesmo, desta forma, contribuir para enriquecer o conteúdo do trabalho. É igualmente uma via de redução das desigualdades sociais e da exclusão social, ao contrário do que acontece com a formação tradicional que alimenta o processo de reprodução social.

A “pedagogização da empresa”, em que todos os trabalhadores da organização são formadores e formandos, exigindo, por isso, que todos saibam ensinar e aprender⁶⁸, tem a

⁶⁸ Os responsáveis directos têm nesta actividade um papel fundamental, quer no fornecimento das referências teóricas necessárias à formalização dos saberes, quer na sua capacidade de ensinar e de motivar os trabalhadores para a aprendizagem (Lopes, 1994, p.10).

vantagem de não separar as competências no trabalho do sentido que os trabalhadores dão à sua actividade. Permite uma aprendizagem a partir da prática de trabalho em que se procede a uma formalização dos saberes mobilizados – de forma consciente ou não consciente – pelos trabalhadores na sua actividade laboral. Trata-se de partir dos saberes utilizados na prática de trabalho e formalizá-los, conferindo-lhes as qualidades necessárias à antecipação, ao cálculo e à comunicação (Lopes, 1997, p. 6-7).

Deste modo, aprender implica sempre um ciclo com dois momentos interligados: o fazer, em que o que se sabe é investido na acção; e o saber, em que o que se sabe na prática é reelaborado a um nível superior de formalização (Lopes, 1997, p. 7). Estamos face ao que Malglaive designa, respectivamente, de circuito curto da dinâmica das competências, o qual é dominado pela inteligência prática, e de circuito longo dominado pela inteligência formalizadora⁶⁹ (1994; 1990).

A aprendizagem informal, decorrente da organização e do conteúdo da actividade de trabalho constitui uma das componentes dos percursos de aprendizagem dos sujeitos. A sua importância na formação dos elementos cognitivos necessários à mobilização de competências é tanto maior quanto a maioria das competências assim potenciadas não pode ser sistematizada, logo, não é transmissível noutra situação senão na actividade de trabalho. A acção investida de saber no local de trabalho cria novos saberes em uso decorrentes dos próprios erros e ensaios práticos, situações que contribuem para a evolução das competências dos sujeitos (Lopes, 1994, p. 8).

Sendo assim, a intelectualização do acto de trabalho como via de aprendizagem informal exige um tipo de organização do trabalho de carácter qualificante, nomeadamente através das redes de circulação da informação e dos processos de resolução colectiva de problemas (Lopes, 1994, p. 10).

A criação e desenvolvimento de saberes potenciadores de competências resulta de uma política global que implica uma organização do trabalho e respectivo conteúdo das actividades co-produtores de competências. Se, por um lado, as competências residem no seu exercício em actividade de trabalho, por outro, estas não são estáveis, evoluem e modificam-se, o que significa que as competências se têm de modificar, exigindo, por isso, constantes processos de aprendizagem individuais e colectivos. É neste sentido que se afirma que não é sobre os sujeitos que se deve actuar, no sentido da sua profissionalização, mas sobre o contexto organizacional e gestor. Trata-se de uma “gestão por influência” que contribui para o

⁶⁹ Neste sentido, ensinar é apoiar-se na realização destes dois ciclos, encaminhando este sempre alicerçado nos saberes específicos ligados à acção de quem aprende (Lopes, 1997, p. 7).

desenvolvimento do conjunto de competências dos trabalhadores, ainda que não actue directamente sobre eles (Lopes, 1997). Uma actuação sobre o meio organizacional que, indo ao encontro das teses da organização qualificante e da aprendizagem organizacional, permite equacionar as condições organizacionais da aprendizagem como uma via directa para fomentar o desenvolvimento das competências dos trabalhadores, como já foi oportunamente analisado.