

As empresas como espaço de formação *

Cristina Parente **

Resumo: Este texto tem por objectivo reflectir sobre os processos de formação profissional contínua desenvolvidos no interior das empresas e orientados para adultos activos. Iniciamos por pos-tular a actual responsabilidade social das empresas no domínio formativo, considerando-as como espaço de socialização e de aprendi-zagem. Na segunda parte do artigo, desenvolvemos uma proble-matização acerca dos processos de concepção, gestão, organização e implementação das práticas de formação formais, destacando as suas particularidades de orientação quando dirigida a operacionais etique-tados como "baixos níveis de qualificação". Terminamos o texto com uma proposta de tipificação das práticas de formação formais desen-volvidas na realidade empresarial portuguesa na última década, após a nossa integração na Comunidade Europeia.

1. A responsabilidade social das empresas no domínio da formação

Afirmar a responsabilidade social das empresas no domínio da for-mação de adultos activos implica que partamos do pressuposto mais gené-

* Este artigo constitui uma versão resumida de um dos capítulos da dissertação de mestrado em "Políticas e Gestão dos Recursos Humanos" intitulada *Avaliação de Impacto da Formação sobre as Trajectórias Profissionais e a Competitividade Empre-sarial. Um Ensaio em Empresas do Sector Têxtil do Vale do Ave*, defendida pela autora no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, em Abril de 1996.

** Socióloga. Assistente da licenciatura em Sociologia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Contacto: Via Panorâmica — 4100 Porto. Tel. 02-6077100, fax 02-351-2-6091610.

rico de que estas devem adoptar "métodos de raciocínio que incorporem a inter-relação existente entre a performance social e a performance económica" (Pessoa, 1992: 4). A actual revalorização das empresas e das suas funções encontra-se indissociavelmente ligada à crise económica e social vivida nos países ocidentais a partir da década de 70. Esta revalorização passa pela descoberta, por parte da Sociologia e mais tarde das Ciências da Gestão, de que as empresas constituem um espaço (re)produtor de valores *. Ora, este tipo de abordagem não é recente. A própria Escola das Relações Humanas, nos anos 20 e 30, chamava atenção para o facto de, a par da organização formal, existirem realidades informais, que contemplam um conjunto de valores grupais que, frequentemente, se orientam em sentido oposto ao da racionalidade económica. Trata-se de uma questão retomada mais recentemente, que passa pelo não reducionismo das empresas às funções exclusivamente de carácter económico na sociedade.

Segundo o modelo clássico da Harvard Business School de análise estratégica (Anastassopoulos e Détrie (coord.), 1993: 23-24), cumumentemente designado de modelo LCAG, a nova responsabilidade social das empresas significa que a orientação das suas estratégias se pautar pelos valores pessoais dos dirigentes ² que arbitram entre meios a utilizar para atingirem os fins pretendidos, quer pela sua própria responsabilidade perante a sociedade dando resposta às suas necessidades e expectativas. Nesta óptica, há uma preocupação com as interacções desenvolvidas entre as empresas e a sociedade, assumindo aquelas a sua "razão de ser" de uma forma mais abrangente, intimamente associada à sociedade envolvente e ao impacto que nela provoca. Emerge assim a necessidade de um compromisso entre aquilo que os dirigentes pretendem e aquilo que a sociedade tem o direito de exigir, nomeadamente em termos de algumas responsabilidades específicas tais como a ecologia, o emprego de minorias e de deficientes, entre

¹ V. a propósito desta temática, designadamente Bernoux (1995) e Sainsaulieu (1987).

² Por dirigentes entendemos todos os agentes que ocupam funções de direcção, decisão e comando, quer sejam detentores da propriedade das empresas ou apenas gestores sem qualquer participação no capital e dos quais dependem as decisões estratégicas. Deste modo, a noção de dirigentes aplica-se quer a empresários, quer a gestores que actuam nos diferentes domínios da empresa: área financeira, comercial, produtiva, dos Recursos Humanos (RH), entre outras.

outras ³. Este modelo, ainda que não seja criticável na sua orientação geral, revela-se insuficiente na abordagem das políticas e práticas de gestão dos Recursos Humanos (RH), bem como nas questões ligadas ao planeamento e à gestão estratégica. No que concerne, em particular, à gestão dos RH consideramos que a responsabilidade social das empresas constitui uma questão central e, no seu âmbito, relevamos o domínio das práticas de participação, de formação profissional inicial e contínua e de valorização dos RH. Modelos posteriores chamaram a atenção para todo um conjunto de outros factores que é imprescindível considerar: destaque feito para o modelo do Boston Consulting Group (BCG) e mais recentemente para o modelo comportamentalista da Monitor Company. Impõe-se que a abordagem do modelo LCAG seja completada com os contributos destas propostas: "ela é suficientemente geral para se aplicar a situações muito variadas, e deve-se denunciar mais o que ela não contém do que o que contém" (Idem: 24). Postulando esta perspectiva, propomo-nos completá-la, problematizando fundamentalmente as questões relativas aos processos de formação formais.

A responsabilidade social das empresas remete para o domínio do planeamento, da organização, da comunicação e do controlo de actividades de âmbito social que estas assumem em relação aos seus trabalhadores, clientes, accionistas e à comunidade envolvente (Pessoa, 1992: 6). Tal significa que a sua responsabilidade é incorporada em todas as actividades, situando-se no centro da reflexão e da decisão estratégica com a mesma importância que é dada a outros domínios. Estamos face a uma nova conceptualização da realidade empresarial em que a estratégia de desenvolvimento prosseguida associa a compatibilização entre a melhoria da performance económica e da performance social. As empresas têm agora de atender, de forma articulada, ao meio envolvente, englobando os objectivos de outros actores institucionais, bem como dos seus RH internos. Este é um dos desafios que se coloca hoje às empresas que se pretendem competitivas: ter simultaneamente em atenção a performance económica e social, sem privilegiar nenhuma delas, renunciando aos posicionamentos, ainda hoje imperantes, de definição *ex-ante* da estratégia relativa à perfor-

³ Para um maior desenvolvimento desta problemática consulte-se a obra clássica de Learned, Christensen, Andrews et al (1969).

mance económica, e só depois a referente à performance social, na medida em que se considera que a primeira é variável motriz da segunda ⁴. Defendemos uma perspectiva de simbiose entre as duas performances, estabelecendo relações de interdependência e influenciando-se com o mesmo grau de contingencialidade.

Ora, no novo quadro sócio-económico, a perspectiva da responsabilidade social das empresas ou como afirma Sainsaulieu, numa outra acepção teórica, o "desenvolvimento social da empresa como solução para os problemas de crise implica considerá-la não mais só como uma sociedade de capitais (...) mas como uma sociedade de acção colectiva de carácter económico" (1987: 346). As empresas surgem como uma instituição social central nas nossas sociedades e o funcionamento da sua estrutura social concede-lhes uma autonomia suficientemente vincada para influenciar o sistema social global. Esta abordagem implica uma alteração da concepção de empresa e das suas consequências institucionais, agora inteiramente novas, na medida em que, apesar de mais autónoma nos seus efeitos, actua em conjunto com outras instituições portadoras de efeitos sociais específicos no funcionamento da sociedade. Por outras palavras, as empresas surgem hoje como produtoras de normas, de valores e de regras que influenciam os comportamentos e as atitudes sociais dos cidadãos (Idem: 345).

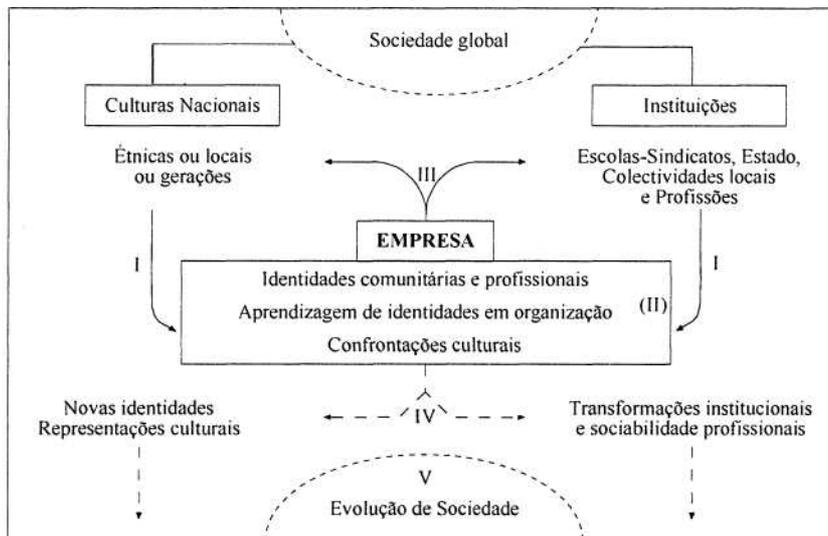
Tal como os comportamentos sociais e profissionais dos agentes no espaço de trabalho traduzem elementos que decorrem de processos de socialização fora das empresas, também no seu seio se produzem dinâmicas sócio-culturais, isto é, sistemas de representações e de culturas que decorrem dum longo processo constitutivo da própria história da indústria, incluindo os movimentos operários, a emergência de novas formas de organização do trabalho, entre outras. Os processos societários que ocorrem no seio das empresas irão deste modo repercutir-se nas dinâmicas das outras instituições sociais, na medida em que é dos mesmos agentes individuais e colectivos que estamos a falar. Neste sentido, "as empresas deixaram de ser simples aparelhos de produção, de complexos isolados profissionais e organizacionais; elas tornam-se verdadeiras instituições sociais como a escola, a comuna ou a Igreja" (Ibidem: 211). O seguinte esquema proposto por Sainsaulieu é ilustrativo do que acabamos de expor.

⁴ A propósito da problemática em causa cf. Pessoa (1992: 3-8) e Martinet (1992: 26-29, 229-275).

As empresas como espaço de formação

- I : Transmissão da cultura anterior
- II : Sequência de aprendizagem em contacto com a experiência
- III : Reprodução de sociedade

FIGURA 1 MOVIMENTOS CULTURAIS NO SEIO DAS EMPRESAS



- IV: Mudança nos valores e nas instituições
 - V : Produção de sociedade nova
- Fonte: Sainsaulieu (1987: 211)

Vamos centrar-nos nas empresas, enquanto instituições sociais que procuram forças internas de desenvolvimento baseadas numa mobilização impulsionada não apenas pelo meio externo, nem unicamente liderada pelo topo estratégico, mas sobretudo pelo núcleo operacional.

Estamos face a uma empresa integrada numa sociedade do saber e da informação (Moura, 1994: 16) em que os processos de aprendizagem e de socialização e, logo, de produção de saberes e de competências individuais e colectivas assumem uma importância decisiva na sua capacidade competitiva. As empresas surgem-nos então como um campo potencial e privilegiado de mudança. A importância da formação, neste contexto, é tanto maior quando a tendência será cada vez mais a de caminharmos para empresas onde o binómio máquina-produto tenderá a imperar, impondo a necessidade de novas e renovadas competências que apelam a uma aprendizagem complexa, abstracta e articulada de que os adultos carecem (Idem: 17-18). Porém, as empresas debatem-se com um paradoxo: ao mesmo tempo que procuram integrar as suas forças internas num projecto comum, deparam-se com uma cultura de autonomia e de individualismo herdada do período de crescimento económico e dum tipo de organização do trabalho

que predispõe os assalariados a um menor envolvimento e participação, obstaculizando o seu processo de desenvolvimento (Sainsaulieu, 1987: 350). As próprias práticas de formação debatem-se com processos de resistência que resultam parcialmente daqueles factores: por um lado, os trabalhadores habituaram-se a laborar em postos de trabalho isolados, resultado das práticas de racionalização tayloriana, relacionando-se pouco com os colegas na execução do seu trabalho e preocupando-se sobretudo, porque lhes era e é exigido, com a sua performance laboral, a qual foi aprendida pela experiência durante a sua prática de trabalho; por outro lado, a "meritocracia" e a preocupação com os resultados individuais faz com que a formação seja por vezes entendida como algo que vai uniformizar conhecimentos específicos de que são detentores, expropriando-os das suas "vantagens competitivas". A cultura individualista coloca graves problemas de adesão aos processos de formação, bem como à própria prossecução do projecto das empresas, dificultando o papel da formação enquanto difusora de uma cultura comum a toda a empresa de que o seu projecto empresarial é um alicerce fundamental.

Defendemos a perspectiva segundo a qual as empresas têm um papel insubstituível no processo de transformação e desenvolvimento social, a par do Estado, da Escola e de outras instituições⁵. Ao nível da educação/formação implica a intensificação da formação contínua dos assalariados e/ou a formação básica dos que não possuem a escolaridade obrigatória. Trata-se de uma necessidade acrescida no contexto português devido à existência de graves estrangulamentos no sistema de ensino-formação que se repercutem na fragilidade e na dependência do nosso tecido produtivo. Neste sentido, postulamos igualmente que formar é não só transmitir conhecimentos mas sobretudo ensinar a aprender. É estimular, incitar, guiar e aconselhar. É primordialmente um meio de enriquecimento de capacidades, de aquisição de conhecimentos e de criação de autonomia visando o desenvolvimento integral dos indivíduos. Subjacente a esta concepção de empresa está uma aposta em processos de formação contínua de adultos activos encarados numa perspectiva de co-investimento conjunto.

Geralmente, considera-se que cabe à escola preparar os cidadãos e os futuros trabalhadores e às empresas assegurar a adaptação dos trabalhado-

⁵ Desenvolveram-se nos anos 80 um conjunto de teses que conferiam às empresas um papel motor neste processo. Todavia, a realidade veio a revelar-se bastante diferente, impondo a atenção dos analistas para o papel desempenhado por outras instituições, nomeadamente a escola. Para um maior desenvolvimento das perspectivas que conferem às empresas um espaço central no processo de desenvolvimento social, v. o conjunto de depoimentos compilados em Rousseaux (dir.) (1992).

res às suas necessidades e características específicas, nomeadamente por intermédio da actualização dos saberes-fazer. Ora, há hoje todo um conjunto de condições estruturais e conjunturais que exigem que as empresas assumam responsabilidades mais latas na formação profissional dos seus assalariados, como condição necessária para assegurar a sua competitividade. Deste modo, aparecem como um actor institucional e parceiro no domínio da formação contínua, mas também no domínio da formação de base, o que significa que estamos face a um alargamento das suas responsabilidades formativas (Azevedo, 1993b: 2). Basta pensar que meia dúzia de anos são suficientes para tornar obsoleto o saber-fazer de um assalariado, dada a evolução tecnológica e o encurtamento do ciclo de vida dos produtos (Idem), o que impõe a necessidade de uma orientação das empresas para políticas de formação contínua.

As políticas de formação contínua de adultos activos nas empresas, para além de constituírem um acompanhamento "pedagógico" das mudanças na sociedade em geral, podem ser concebidas como portadoras de processos de transformação e de mudanças organizacionais para que as possamos considerar como uma das "vias privilegiadas de desenvolvimento social das empresas contemporâneas" (Sainsaulieu, 1987: 294).

A valorização da formação por parte das empresas não tem sido uma prática vulgar no nosso sistema produtivo, o qual pelo menos até 1986, se manteve e, na globalidade ainda se mantém, como actor institucional afastado dos processos de formação formais. Entre 1986 e 1990 apenas 22% das empresas da indústria transformadora realizaram acções de formação ⁶. A excepção a esta orientação é a formação informal, realizada no posto de trabalho através de uma aprendizagem rápida que visa apenas a preparação para a execução de tarefas simples e rotineiras ou através da aprendizagem de ofício e de uma experiência profissional longa no caso dos trabalhadores qualificados.

Todavia, não podemos negligenciar a responsabilidade irredutível do sistema de ensino-formação, quer ao nível da formação inicial, quer da formação contínua, na medida em que a educação "académica" e "profissional" não se opõem, inversamente complementam-se. Por um lado, a educação básica permite ao sujeito desenvolver uma capacidade de "aprender a aprender" e, neste sentido, potencia-lhe a adaptação a uma ampla gama de ocupações; por outro, cumpre uma importante função de socialização no domínio das atitudes, comportamentos e valores, que os dirigentes valori-

⁶ Fonte: DE-MESS (s.d.) — *Inquérito ao Impacto das Acções de Formação Profissional nas Empresas das Indústrias Transformadora*, SICT, Lisboa.

zam. Tal como afirma Blaug (1981: 47-50) o ensino socializa os indivíduos ao proporcionar-lhes um processo de aprendizagem de códigos comportamentais que exigem um horizonte temporal longo. Deste modo, nenhuma formação profissional inicial ou contínua, ainda que de longa duração — de dois a três anos —, poderá substituir os nove ou doze anos de escolaridade na sua função socializadora de construção da cidadania, ainda que segundo a nossa perspectiva, e discordando parcialmente do autor, possa colmatar algumas das suas insuficiências. Segundo Blaug, se o problema fundamental fosse a aprendizagem de saberes ou saberes-fazer, uma formação profissional daquele tipo seria suficiente. Porém, o principal obstáculo situa-se ao nível do saber-ser/estar e do saber-aprender. Assim sendo, nenhum dos esforços realizados pelo Ministério para a Qualificação e o Emprego para proporcionar formação profissional pode colmatar as deficiências do Ministério da Educação na medida em este confere as bases fundamentais da socialização, as quais constituem "a pedra angular de manutenção da unidade da sociedade" (Idem: 50). Se por um lado concordamos com este posicionamento, consideramos que, particularmente no nosso país, dadas as deficiências já remotas e duradoiras do sistema de ensino-formação, as empresas podem e devem dar um contributo válido para colmatar as insuficiências ao nível da socialização básica, bem como da aprendizagem profissional. Defendemos assim a tese da responsabilização social das empresas portuguesas, em particular no domínio da formação. A empresa é consumidora de saberes e de competências, mas também deve ser, sobretudo no contexto específico português, produtora dos saberes e das competências necessárias ao seu processo de desenvolvimento económico e social. Se as empresas não produzirem em continuidade e em tempo útil as competências que necessitam, não encontram neste momento particular, os meios necessários para responderem aos seus objectivos de competitividade ou pelo menos de sobrevivência. Deste modo, as empresas ter-se-ão que afirmar como espaço educativo privilegiado, particularmente para os assalariados com baixos níveis de qualificação profissional e escolar.

2. As empresas como espaço educativo no domínio da formação de adultos activos

Considerando as empresas como uma instituição educativa insubstituível, optamos por abordar este seu papel em duas vertentes analíticas: uma orientada para a moldagem de comportamentos sociais, atitudes e valores

dos assalariados assumindo-se como lugar de socialização; outra dirigida para a actualização, renovação e inovação das "competências técnicas" assumindo-se como lugar de aprendizagem. Deste modo, afirmamos que a empresa interfere respectivamente no domínio dos saberes-ser/estar ou dos saberes-fazer sociais, bem como no domínio dos saberes (teórico e técnico) e dos saberes-fazer (Le Boterf, 1989a). Ambas as vertentes desenvolvem o saber aprender e o fazer-saber (Idem). Porém, não é possível dissociar de forma linear estas duas dimensões de análise na medida em que não são estanques, muito pelo contrário cruzam-se e entrecruzam-se, justapõem-se e complementam-se, quer no seu processo de desenvolvimento e construção, quer nos seus resultados e concretização, de tal modo que a distinção que realizamos tem objectivos meramente expositivos e analíticos, na medida em que permite uma análise mais elaborada, simultaneamente mais clara e sistemática. Esta abstracção da realidade concreta exige que se tenha sempre presente e se interrogue constantemente as relações recíprocas de interdependência e de reforço mútuo que se estabelecem entre ambas as vertentes.

2.1. A empresa como espaço de socialização

A empresa é uma das instituições de socialização integrada no que Rodrigues designa de sistema educativo em sentido lato, este definido como abrangendo todos os processos de aprendizagem que ocorrem não só no sistema de ensino-formação, mas também os que decorrem na empresa, na família, na comunicação social e noutros grupos de pertença (1991: 122).

No domínio da socialização, a formação contínua de adultos activos pode ser encarada na perspectiva de Sainsaulieu como uma problemática de desenvolvimento social na medida em que produz alterações no domínio das culturas, das identidades, das interacções e dos sistemas sociais que estão subjacentes às suas relações organizadas (Sainsaulieu, 1987: 304)⁷.

⁷ Para um maior desenvolvimento dos efeitos das intervenções longas da formação de adultos cf. Sainsaulieu (1987: 304-307) onde se destacam os efeitos de sociabilidade, de integração e de abertura dos sistemas sociais ao exterior e o efeito imaginário como resultantes da formação seja ela orientada para a empresa, para a comunidade local ou para um grupo social, afirmando que quando estes efeitos são cumulativos, para além das alterações nas interacções sociais e nos próprios sistemas, criam condições propiciadoras de formação de novos actores sociais com base em novas alianças que, se por um lado potenciam a inovação e a criação, por outro raramente conseguem ultrapassar o domínio da reprodução social.

Esta concepção está associada, no domínio da empresa, a uma modificação das suas ideologias e ao seu papel de intervenção crescente nos diferentes campos da vida social (Dubar e Méhaut in Tanguy (dir.), 1986: 137).

O conceito de processo de socialização é extremamente complexo quando o pretendemos abordar de uma forma aprofundada pois é enformado por diferentes concepções de homem e de sociedade e é abordado por uma pluralidade de paradigmas e disciplinas científicas e de acepções da acção social (Lesne e Minvielle, 1988: 24). Vai ser por nós perspectivado em termos analítico-expositivos em duas dimensões: a da manutenção e a da mudança da ordem social. Na sua primeira dimensão ocorre um processo de transmissão e de aquisição de maneiras de pensar, sentir e agir, cumumente designadas de cultura; o sujeito assimila e acomoda-se a essa cultura, contribuindo assim para a manutenção da ordem e estabilidade do sistema social. Na sua segunda dimensão, o indivíduo surge como agente dotado de um grau de autonomia relativa dentro do sistema, podendo influenciá-lo ou mesmo transformá-lo. O conceito de *habitus* (Bourdieu, nomeadamente 1979a e 1989) remete exactamente para estas duas dimensões da socialização, embora destaque "o movimento e o resultado em movimento deste processo" (Lesne e Minvielle, 1988: 24) e acentue a primeira dimensão numa perspectiva de reprodução social das práticas dos agentes e dos grupos sociais em geral.

A análise da formação contínua de adultos numa perspectiva de acção socializadora da empresa implica que a diferenciemos do processo de socialização primário, "naturalmente imposto" que decorre durante toda a vida quotidiana do indivíduo. Segundo Lesne e Minvielle (1988: 28-29), o processo de socialização secundário desenvolvido na empresa é intencional, pretendido e organizado, tendo objectivos precisos que são atingidos de diferentes formas por via dos processos de organização do trabalho e das práticas de gestão dos RH, designadamente pelo processo de recrutamento e de contratação, de avaliação do desempenho e de formação. A formação pode constituir um instrumento de integração social e de envolvimento do trabalhador na empresa, traduzindo-se os cursos de formação como "espaços de transmissão/aprendizagem da cultura organizacional" (Ferreira, 1993: 429).

Para apreendermos a dimensão socializadora da empresa desencadeada pelos processos de formação formal de adultos activos, importa conhecer os mecanismos pelos quais se efectua bem como os fenómenos que os constituem.

Na perspectiva de Lesne e Minvielle (1988: 24), a formação surge como um processo de socialização reconstruído com o objectivo de produzir indivíduos sociais que apresentem as características técnicas, sociais e ideológicas de que a sociedade necessita para assegurar o seu funcionamento imediato e futuro ⁸. Neste sentido, afirmam os autores que poderia surgir como uma mera "réplica reordenada, repensada, reconstruída (...) dos processos de socialização «naturais» e «selvagens»" (Idem). Ora, as formas de socialização veiculadas na empresa, e mais concretamente pela formação contínua, revelam um certo isomorfismo em relação aos processos "naturais" de socialização, nomeadamente aos escolares. Todavia não se reduzem a uma simples repetição pois, se assim fosse, teríamos apenas uma reprodução das relações sociais existentes, eventualmente com algum enriquecimento cumulativo (ibidem: 29). O que se verifica na realidade é que no processo de socialização na empresa via formação, apesar de não haver uma verdadeira criação, há uma recomposição e uma reconstrução finalizada com objectivos concretos que se destinam a grupos alvo específicos, relativamente aos quais é preciso ter um conhecimento suficientemente aprofundado, por um lado, das capacidades cognitivas e operacionais que detêm e, por outro, das suas qualidades sociais resultado do processo individualizado de socialização (ibidem: 27).

Sendo assim, e associando as duas dimensões caracterizadoras do processo de socialização, a formação constitui um modo de aculturação, de "reordenamento finalizado" da qualidade dos assalariados partindo da estratégia da empresa (Ménard, s.d.: 68), ainda que estes disponham de uma margem de liberdade e de autonomia que lhes permite contornar os condicionamentos impostos por aquela. Ora, esta forma de modelagem que se exerce, nomeadamente, por via da formação, estava presente no sistema de aprendizagem de ofício; a grande novidade é que, se naquele, a socialização se fazia em benefício do grupo profissional (Idem), actualmente é realizada em favor das empresas, nomeadamente com a intenção de produzir comportamentos, atitudes e disposições particulares que contribuam para a

⁸ Atente-se ao pendor de algum modo mecanicista e determinista que assume esta perspectiva, o qual não postulamos, na medida em que, como teremos oportunidade de desenvolver, os processos de socialização que ocorrem no interior da empresa constituem um elemento inerente à sua qualidade de instituição social. Todavia, consideramos ser uma análise válida para o equacionamento do processo de socialização na empresa, o qual é, não só mas também, intencional.

produção de identidades profissionais e para a identificação com o projecto e a cultura da empresa de forma a promover a integração do indivíduo na estratégia pretendida. Portanto, a formação, para além de promover processos de aprendizagem de saberes práticos e técnicos, tem um papel fundamental na remodelação das relações sociais, através da construção de códigos de valores e de normas comportamentais comuns entre os assalariados, fomentando uma identificação com a empresa e presidindo às relações e interações estabelecidas no seu interior. Deste modo poderá ser o garante de uma convergência individual e colectiva com o projecto da empresa, consubstanciando-se mais como um processo de ressocialização.

Este processo não implica que a (trans)formação dos assalariados (Ibidem: 69) se realize de uma forma unilateral, imposta pela empresa. Muito pelo contrário deve ser objecto explícito de negociação e de participação de forma a evitar resistências e situações de conflito aberto ou latente, propulsores de efeitos perversos. Trata-se no fundo de tentar, por intermédio da formação, promover um processo de "modernização negociado" (Hidalgo in Villeval (dir.), 1992: 54) baseado na função de socialização da empresa. Nesta perspectiva defende-se a impossibilidade de modernização económica sem modernização social, na medida em que uma é motor recíproco da outra não podendo, por isso, realizarem-se à margem ou por oposição aos assalariados. A sua participação e mobilização, bem como o enriquecimento do diálogo social, são condições incontornáveis para se alcançar um processo de (re)socialização bem sucedido alicerçado na estratégia e no projecto da empresa que, desta forma, se torna capaz igualmente de integrar os projectos profissionais e pessoais dos assalariados.

Os processos de (re)socialização que têm lugar no interior da empresa não são somente desencadeados de forma intencional pelos dirigentes com vista a atingir determinados objectivos. A empresa, como espaço de trabalho, promove uma socialização dos agentes, que não é necessariamente consciente. Estamos a referir-nos a processos não intencionais de aprendizagem de valores, normas e regras de comportamento convergentes ou não com o projecto da empresa. Daí a empresa ser, não apenas um espaço de integração, mas igualmente de confronto cultural de identidades sócio-profissionais, que decorrem do próprio cruzamento entre factores sócio-culturais exógenos oriundos da socialização primária e secundária, e do processo de integração dos sujeitos numa cultura organizacional específica. Ao serem processos de socialização plurais, são também processos dinâmicos e con-

flituosos, traduzindo-se numa "elevada potencialidade de mudança e inovação nos sistemas (...) organizacionais" (Ferreira, 1993: 430).

A socialização no interior da empresa é também um elemento básico de construção/sedimentação de identidades sociais e profissionais, na medida em que estas se constituem como "o resultado estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, de diversos processos de socialização que, conjuntamente, constróem os indivíduos e definem as instituições" (Dubar, 1991: 113). Sendo assim, os processos de socialização que decorrem no interior da empresa são um dos instrumentos que concorrem para a formação de identidades sociais e profissionais. E deles não podem ser excluídos.

Todavia, a socialização na empresa tem subjacente o facto de no seu interior os agentes integrarem subculturas cujos valores entram frequentemente em confronto com a cultura global daquela. Berger e Luckman (1993) postulam a existência de instrumentos que podem ser usados na transformação das identidades profissionais ⁹, sem com elas entrarem em ruptura e sem que impliquem choques biográficos turbulentos. A formação enquanto processo de socialização, se bem conduzida, pode funcionar como um mecanismo de abertura para novas aprendizagens e para novas predisposições dos agentes no sentido de interiorização de novos comportamentos, atitudes e valores. Claro que, e como já evidenciámos, esta socialização secundária não é uma mera reprodução da socialização primária, entrecruza-se com ela, transformando-se e sendo transformada, colocando o problema da consistência entre estes dois tipos de interiorização. No entanto, é no domínio da socialização secundária que os indivíduos adquirem um certo grau de autonomia na formação da sua identidade e na orientação da sua trajectória profissional e pessoal (Oliveira, 1993: 63).

Do exposto torna-se necessário reter que o equacionamento dos processos de formação como espaço privilegiado de socialização nas empresas, contemplam, simultaneamente, processos de integração e de diferenciação, estes, por sua vez, gerados de uma forma quer consciente e intencional quer não intencional e, de certa forma, aleatória, resultado de todo um conjunto de condicionalismos inerentes às características das empresas e dos assalariados.

⁹ Para um maior desenvolvimento da problemática de articulação entre socialização primária e secundária e do conjunto de mecanismos e de conflitos inerentes à transformação das identidades profissionais v. nomeadamente Berger e Luckman (1993: 173-241).

2.2. A empresa como espaço de aprendizagem

O modelo de competência ¹⁰ cuja génese remonta aos disfuncionamentos técnicos, económicos e sociais da Organização Científica do Trabalho (OCT) mas que se vem desenvolvendo nas sociedades ocidentais como resposta à complexidade e incerteza do contexto económico e social contemporâneo, considera a empresa como um espaço de aprendizagem insubstituível, reflectindo-se nas próprias modalidades pedagógicas de ensino-aprendizagem actualmente privilegiadas. Não é pois por acaso que se assiste hoje um pouco por toda a parte à emergência, por um lado, de todo um conjunto de modalidades de formação em alternância e, por outro, ao desenvolvimento de modelos organizacionais que, favorecendo a formação contínua através de um processo durável de aprendizagem individual e colectiva, surgem como condição necessária para o desenvolvimento da capacidade de transformação e de adaptação interna da empresa e dos seus RH às mudanças da envolvente externa (Povedin, 1990: 159). Várias razões justificam esta orientação da empresa para a formação. Vejamos algumas delas.

A formação inicial de nove ou doze anos apenas responde parcialmente às necessidades profissionais da empresa. Socializa os indivíduos no domínio com portam em tal, normativo e da cidadania e, simultaneamente, mune-os de instrumentos cognitivos que os dota de uma capacidade de "aprender a aprender", isto é, de um saber-aprender que só é potencializado se for acompanhado de formações ajustadas à empresa e/ou de uma organização "informalmente" qualificante. O facto de a empresa não poder contar com este tipo de saberes profissionais difundidos pela escola para fazer face às características e especificidades do seu processo produtivo e aos imprevistos e inovações económicas e tecnológicas se, por um lado, pode constituir um obstáculo ao seu desenvolvimento, por outro, pode proporcionar uma ocasião privilegiada para modificar a estrutura das relações sociais internas à empresa (Sainsaulieu, 1987: 296), particularmente no domínio da formação.

A actividade de trabalho pode tornar-se formadora em si mesma. Ménard (s.d.: 61) postula que os lugares de trabalho funcionam como "espaços educativos", quando a organização faculta a transferência de sabe-

¹⁰ Um maior aprofundamento da proposta de gestão dos RH baseada no modelo de competência pode ser encontrado designadamente em Ménard (s.d.) e Zarifian in Stankiewicz (1988).

res/conhecimentos no exercício profissional, criando situações de trabalho motivantes e condições para a valorização das potencialidades individuais e colectivas e para a construção de trajectórias profissionais qualificantes. Este tipo de prática pressupõe, por um lado, a existência de uma organização qualificante ou formadora que potencie a aprendizagem de saberes por via formal e/ou informal e, por outro, que estes saberes, não associados a uma formação académica sejam reconhecidos, legitimados e mesmo certificados. Tal significa que a formação deve associar a estratégia e o projecto da empresa à valorização e ao reconhecimento dos seus RH, não sendo encarada apenas como uma variável de ajustamento às exigências do momento, mas como uma variável activa de estruturação de uma nova relação salarial, na qual assume peso crescente (Povedin, 1990: 159). Defendemos assim a necessidade de associar a política e as práticas de formação das empresas à política e às práticas de gestão dos RH.

A empresa tem todo o interesse em gerir as especificidades dos seus RH proporcionando-lhes uma estabilidade de base, pois estes constituem um "capital" onde já investiram, ainda que nem sempre tenham consciência de tal processo. A estabilização dos RH passa por uma dimensão organizacional que, consubstanciada em normas, regras e rotinas formais e informais, conferem à empresa uma certa forma de institucionalização (Guilhon e Gianfaldoni, 1990 citado por Lopes, 1993: 153); porém esta estabilização não deve ser sinónimo de estagnação, ou seja, para ser competitiva a empresa tem necessidade de desenvolver e renovar sistematicamente os conhecimentos dos RH através da promoção de processos de ensino/aprendizagem, apostando no seu património de competências humanas actuais e potenciais, não o deixando degradar, mantendo-o actualizado e renovando-o de modo a apoiar a sua estratégia global, sendo a própria empresa promotora e alvo de formação.

É apoiado neste tipo de perspectiva que Teixeira (1984) propõe um centramento da formação não no sujeito, mas na "profissionalidade" definida enquanto dinâmica de transformação conjunta do processo produtivo e da organização do trabalho, em que a empresa não é só um espaço de formação, é ela própria objecto de formação. Passamos de um enfoque individualista da formação para um enfoque organizacional pois o que está em causa é essencialmente a mudança da organização que a formação visa desenvolver. A formação centrada sobre a "profissionalidade" ou, se quisermos, sobre a organização não visa a aquisição de saberes-fazer necessários a um posto de trabalho específico, mas sim o desenvolvimento da capacidade de intervenção, de controlo e de regulação de todo o processo

produtivo. Sendo assim, postula que a empresa é o espaço mais indicado para a realização da formação: só no seu interior é possível fomentar a aprendizagem do processo produtivo na sua globalidade e de saberes individuais e colectivos, para além de um processo de socialização baseado na partilha de valores da organização e da sua cultura. Ambos são imprescindíveis à mudança e adaptação das empresas no actual contexto económico e social de mutações incessantes.

Pedler (1992: 132) vai de certo modo, ainda que de forma mais ambiciosa, ao encontro desta proposta ao afirmar a necessidade de se optar por um modelo organizacional que designa de "a empresa que aprende"¹¹. Trata-se de uma organização que facilita a aprendizagem de todos os seus membros e se transforma em permanência para atingir as suas finalidades estratégicas. Todavia, considerámo-la mais ambiciosa que a proposta de Teixeira (1984) na medida em que pressupõe uma aptidão dos sujeitos e uma capacidade colectiva da organização para a auto-formação¹².

É inspirado nesta proposta que Azevedo (s.d.b) estabelece uma diferenciação entre a "empresa escolar" e a "empresa formativa" que constituem os dois modelos que encontramos, ainda que nunca na sua forma pura, no domínio da actividade formativa da maioria das empresas portuguesas que optam por desenvolver práticas de formação, contrapondo-as ao modelo da "empresa que aprende" na perspectiva de Pedler. A "empresa escolar" é aquela que opta por uma aprendizagem de tipo académico, em que toda a formação gira à volta do formador que "escolhe os conteúdos formativos, selecciona os formandos, define ritmos, avalia resultados e debita conhecimentos" (idem: 1), tendo os formandos um papel passivo. Nitidamente distanciada desta, a "empresa formativa" orienta-se para o formando e centra-se num conteúdo adaptado ao trabalho concreto. Parte-se das exigências do posto de trabalho para definir os conteúdos de formação em função das lacunas dos saberes dos agentes. Contudo, os formandos não participam na definição dos objectivos e dos conteúdos de formação, geralmente da responsabilidade dos quadros, chefias directas e/ou formadores. Esta orientação da formação afasta-se do modelo escolar e aproxima-se da experiência concreta de trabalho, considerando esta última como fonte de conhecimento

¹ O autor considera que a noção de "empresa que aprende" é mais uma metáfora que deve ser utilizada como ponto de partida e como ideal que nos ajuda a reflectir e a agir em direcção à empresa que pretendemos no futuro (Pedler, 1992: 133).

² Para um maior desenvolvimento da problemática da "empresa que aprende" v. Pedler (1992: 132-145) e Azevedo (s.d.a).

fundamental e insubstituível, tese que partilhamos no domínio da aprendizagem dos saberes-fazer específicos ou saberes práticos (Malglaive, 1990) e dos saberes técnicos ou proceduais¹³ (Idem). A ruptura com estes modelos é total no caso da "empresa que aprende", em que toda a aprendizagem, desde a sua concepção, passando pela sua realização até à avaliação, é conduzida pelo formando, ainda que auxiliado por um formador e/ou por uma chefia. Desenvolve-se a partir de um processo de individualização da aprendizagem empresarial, centrado sobre o indivíduo que aprende, este considerado como protagonista de todo o processo, definindo áreas de interesse, conteúdos, ritmos e modalidades de avaliação¹⁴.

É também neste tipo de orientação que podemos inserir o conceito de "pedagogização da empresa" que segundo Lopes (1993: 163) faz apelo a competências particulares, na medida em que cada assalariado é induzido a posicionar-se simultaneamente como formador e como formando, o que exige, em nossa opinião, não exclusivamente, o domínio de saberes-fazer específicos (saberes práticos), mas também saberes genéricos (saberes teóricos e técnicos) e do saber-aprender. O processo em causa conduz à própria aprendizagem da empresa, isto é, as empresas "vão adoptar estruturas e estilos de gestão que rentabilizem em proveito próprio essa inteligência e iniciativa acrescida" (Azevedo, s.d.b: 15) dos seus RH. É a empresa que, por esta via, se torna ela própria objecto de formação potencializador da sua transformação e adaptação constante, condição *sine qua non* para se tornar competitiva e para poder sobreviver num contexto económico instável.

3. A formação de adultos activos com "baixos níveis de qualificação"

3.1. Os "baixos níveis de qualificação": uma população destinada à exclusão?

Entre os vários obstáculos ao desenvolvimento de projectos integrados de formação interna nas empresas portuguesas destaca-se o perfil da nossa população activa, na sua maioria com uma escolaridade de base igual

¹³ O termo original proposto por Malglaive (1990: 70) é "savoirs proceduraux". Optamos por traduzir esta expressão por saberes "proceduais" e não "procedurais" ou "processuais" como adoptam alguns autores, exactamente por se tratarem de um tipo de saberes que se reportam ao domínio dos procedimentos.

¹⁴ Para um maior desenvolvimento da problemática da individualização da formação v. Pedler (1992: 132-145) e Azevedo (s.d.a), designadamente no que diz respeito às metodologias pedagógicas propostas.

ou inferior a quatro ou seis anos ¹⁵, a qual representava em 1991, do total de trabalhadores por conta de outrem, 73% ¹⁶, para além das elevadas taxas de analfabetismo literal, o qual atinge, para o mesmo ano, mais de 11% da população portuguesa com mais de 10 anos (Almeida, Costa e Machado, 1994: 316). A este, há ainda a acrescentar o analfabetismo funcional que abrange a grande maioria destas duas populações pouco ou nada escolarizadas com uma qualificação profissional extremamente precária. Deste modo, estamos face a uma população activa caracterizada pelo seu baixo nível de qualificação escolar e profissional.

O equacionamento da problemática dos "baixos níveis de qualificação", quer no seio das políticas públicas de emprego e de formação, quer nas de gestão dos RH das empresas, ganha uma pertinência acrescida a partir da década de 80, fruto dos processos de inovação tecnológica e organizacional. Com a progressiva renovação de modelos organizacionais assentes até aquela altura na OCT desenvolvem-se formas de trabalho em equipa, as quais exigem maior responsabilidade, autonomia e capacidade de tomada de decisão. Os trabalhadores detentores de baixos níveis de escolaridade e frequentemente "treinados" na realização de tarefas parcelares e repetitivas, deparam-se com dificuldades de adaptação a novas formas de trabalhar, designadamente com a inversão do pressuposto básico do taylorismo assente na individualização do trabalho. Por seu turno, a expansão da automação ¹⁷ se, por um lado, pode constituir um meio de desqualificação acrescida, nos casos em que os trabalhadores são transformados em meros vigilantes dos automatismos, por outro lado, o carácter sistémico e integrado que lhes subjaz, exige aos sujeitos uma compreensão ampla de todos os procedimentos e processo produtivo, o que pressupõe capacidades cognitivas, nomeadamente de abstracção e construção. O grande problema que se coloca é que os trabalhadores adultos activos actualmente inseridos nas empresas foram socializados num processo produtivo fragmentado, pautado por tarefas rotineiras e monótonas, o qual não favoreceu, muito pelo contrário, o seu desenvolvimento intelectual abstracto-formal, mas apenas

⁵ Os quatro anos de escolaridade obrigatória em Portugal apenas foram instituídos para ambos os sexos em 1960. Até 1986 o nível de escolaridade obrigatório era de seis anos, e só a partir desta data se instituiu o 9.º ano de escolaridade como grau mínimo obrigatório, que contudo tem encontrado graves problemas em impor-se.

⁶ Fonte: DE-MESS (1991) — *Quadros de Pessoal*, SICT, Lisboa.

⁷ Um maior desenvolvimento desta questão encontra-se nomeadamente em Coriat (1990).

potenciou a sua inteligência prática (Malglaiive, 1990). Acresce-se, igualmente, o facto da OCT assentar num modelo hierarquizado, onde se favorecem as relações de supervisão directa em termos de controlo, tendo por isso os trabalhadores desenvolvido comportamentos de submissão, o que reduz significativamente a sua autonomia no decorrer quotidiano das actividades de trabalho. Se assim é, não será possível exigir aos assalariados que adoptem, de um momento para o outro, uma atitude positiva face à mudança, quando toda a sua vida profissional se desenrolou segundo regras definidas pelos superiores hierárquicos, sem que nunca se tenham deparado com situações de trabalho diferenciadas e sem que lhes tenham sido dadas quaisquer possibilidades de desenvolverem as suas competências (adaptado de Merié in Villeval (dir.), 1992: 103).

Paralelamente, com a elevação dos níveis de escolaridade, as empresas dispõem, no mercado de emprego, de uma população jovem desprovida de experiência profissional mas dotada de saberes escolares e, por vezes também técnicos (por via das vertentes profissionalizantes do ensino), que detêm potencialmente capacidades acrescidas de desenvolverem uma eficaz performance face às novas exigências (nomeadamente em termos de resposta às necessidades de flexibilidade, de inovação, de adaptabilidade, de autonomia e de capacidade de resolução de problemas). Face a este cenário, a política e as práticas de gestão dos RH das empresas podem orientar-se para uma acentuação do processo de segmentação, o qual se traduz numa divisão entre os trabalhadores mais velhos, mas mais experientes, e os mais jovens, mas mais escolarizados, tendendo os primeiros a ser progressivamente substituídos por estes. Tal conduz a um retorno dos "baixos níveis de qualificação" ao mercado de emprego, onde se acentuam de forma crescente os processos de exclusão.

Todavia, saliente-se que no nosso país, as taxas de abandono precoce da escola — 40% após o 6.º ano de escolaridade em 1990¹⁸ — e de insucesso escolar — 37% e 31%, respectivamente na escolaridade primária e obrigatória em 1987 (Cunha, 1987 in Lopes, 1993: 182), bem como a queda das taxas de escolaridade que no período pós-obrigatório continuam a ser intensas, traduzem-se em baixas taxas de escolarização da população jovem muita da qual transita para o mercado de emprego sem qualquer qualificação profissional. Sendo fruto de um sistema de ensino-formação que privilegiou uma educação académica, estes jovens carecem de preparação pro-

¹⁸ Fonte: GEP/ME (1992) — *Sistema Educativo Português - Situações e Tendências*, 1990 in Lopes (1993: 189).

fissional, "vendo-se as empresas forçadas a assumir (...) um papel de profissionalização de cohortes inteiras de jovens" (Lopes, 1993: 204) já que a actual reforma do sistema de ensino-formação só daqui a duas décadas começará a produzir, se cumpridos todos os requisitos e condições, os resultados esperados. Como afirma Carneiro, nos próximos vinte anos assistir-se-á a "uma alteração profunda do conceito de «escola» e de «empresa», uma vez que a primeira deverá funcionar cada vez mais no estilo empresarial, enquanto a segunda irá gradualmente prefazer as funções nos domínios da formação e de pesquisa" (1988: 18).

Por outro lado, a situação demográfica portuguesa caracteriza-se por um decréscimo da taxa de natalidade (de 16% para 12%, respectivamente de 1980 para 1990 ¹⁹), bem como por um aumento da proporção de jovens e idosos. De 1960 para 1991 o número de pessoas com mais de 65 anos de idade aumentou de 700 000 para 1 200 000 ²⁰. Todavia, o envelhecimento da população portuguesa não é tão acentuado como noutros países europeus (Nazareth, 1991). Deste modo as empresas terão que vencer o desafio da competitividade e modernizar-se com os RH que actualmente possuem, o que significa que "no ano 2000 mais de 80% da população activa será aquela que existe hoje" (Lopes, 1993: 204).

Face a este cenário, outra possibilidade passa pelas empresas valorizarem os saberes-fazer dos trabalhadores mais antigos, os quais detêm um conhecimento aprofundado das particularidades do(s) processo(s) produtivo(s) e do(s) produto(s). Esta opção de gestão dos RH impõe um investimento em formação, baseado em práticas de formação coerentes com as necessidades e capacidades daqueles, de modo a dar-lhes oportunidade de adquirirem saberes que os tornem capazes de acompanhar as transformações constantes do mundo do trabalho. Relembre-se que estamos face a populações que carecendo, na generalidade, de estruturas cognitivas abstracto-formais deparam-se com dificuldades em seguir formações escolarizadas, na medida em que a sua profissionalização se construiu no local de trabalho. Daí que, tal como propõe Lopes (1993: 204), seja necessário levar a cabo acções de formação que apelem a metodologias pedagógicas adequadas a estes públicos alvo, nomeadamente realizadas nos locais de trabalho e ligadas à actividade laboral concreta, sendo impensável, por exemplo, pretender mobilizar estes trabalhadores para metodologias de

¹⁹ Fonte: INE (1980 e 1990) — *Estatísticas Demográficas*, Lisboa.

²⁰ Fonte: INE (1960 e 1991) — *Recenseamento Geral da População*, Lisboa in Almeida, Costa e Machado (1994: 313).

auto-formação. Por sua vez, este tipo de perfil da mão-de-obra limita a sua capacidade de mobilização e de acompanhamento das acções de formação realizadas em instituições de formação externas às empresas na medida em que estas não têm em conta, e muitas vezes não podem ter, devido à sua própria vocação, nem as necessidades particulares de cada empresa, nem as especificidades da sua mão-de-obra, mostrando-se desajustadas quer a esta, quer à própria realidade tecnológica e organizacional daquelas. Trata-se frequentemente de uma formação Standard que se destina a uma determinada profissão mas orientada para a globalidade de um sector industrial.

De qualquer forma, o que se verifica é que coexistem e irão coexistir nas nossas empresas dois tipos de assalariados que terão de se inter-relacionar e colaborar reciprocamente, sendo que os mais antigos, formal ou informalmente, deverão formar os mais jovens, transmitindo-lhes os sabe-res-fazer operacionais, específicos e genéricos; porém os moldes hierárquicos e de exercício do poder que tendem a impor sobre os mais jovens raramente são bem aceites, criando-se frequentemente situações de confronto, compreensíveis na medida em que o que está em causa é um conflito geracional no domínio laboral entre trabalhadores antigos pouco escolarizados e trabalhadores jovens, pelo menos com o 6.º ano de escolaridade, com valores e aspirações, comportamentos e atitudes face ao trabalho e à vida diferenciados dos primeiros. Enquanto estes últimos apresentam uma maior predisposição de adaptação à mudança, carecendo de conhecimentos operacionais, aqueles tendem a resistir-lhe, dominando no entanto o *know how* específico das empresas (Lopes, 1993: 204-206). Neste contexto, a formação de chefias directas e intermédias numa primeira fase de um projecto formativo é uma opção estratégica decisiva, pois para além de permitir um efeito multiplicador, aqueles constituem-se geralmente como *lobbies* resistentes às práticas de formação, que no fundo lhes irão retirar parte do seu poder. Dado que são estes assalariados que vão apoiar ou mesmo ministrar formação aos trabalhadores operacionais, importa não esquecer a necessidade de os motivar para o seu novo papel de coordenação, de auxílio e de formadores e menos de chefia no sentido tradicional do termo, ministrando-lhes formação nos domínios da gestão, comportamental/relacional e pedagógico.

Daqui decorrem problemas de difícil resolução quanto à própria organização, concepção, orientação e desenvolvimento de programas de formação formal que devem considerar as capacidades cognitivas e "competências" sócio-culturais de populações assalariadas completamente distintas. A questão que se põe é a de saber quais os modelos de formação e quais

as metodologias pedagógicas que permitirão uma eficaz transmissão e aquisição de conhecimentos a estes dois segmentos de população. Uma das metodologias inadequadas, ainda que frequentemente utilizada, e que em nada se adapta a ambos os públicos, é aquela que reproduz os modelos tradicionais escolares, incapazes de motivar os assalariados para a aprendizagem. Todavia também as próprias empresas investem pouco na procura das melhores soluções e na inovação nestes domínios porque estão frequentemente interessadas numa aprendizagem rápida que faculte o conjunto de competências específicas de que carecem, imperando um servilismo em relação à escola (Azevedo, 1993a: 1).

Hoje é consensual que as empresas, para se tornarem competitivas, têm de "investir na sua inteligência" (Le Boterf, 1989a: 17). A chave da competitividade não reside mais no capital, mas sobretudo nos RH, o que exige uma coerência entre o investimento produtivo/material e o investimento imaterial/intelectual. É neste sentido, que a gestão dos saberes/conhecimentos e competências tende a ser equacionada em termos de investimento: os RH são considerados uma variável estratégica do desenvolvimento das empresas.

Esta perspectiva de "investimento em formação" desenvolvida por Le Boterf (1989 a/b e 1990) tem implicações nas decisões de concepção e de gestão das práticas de formação que se concretizam no facto de nem todas as despesas em formação poderem ser consideradas numa lógica de investimento, "mas apenas aquelas que traduzem «valor acrescentado» ao capital de competências da empresa" (Idem, 1990: 39), isto é, aquelas em que a formação é uma componente dum projecto estratégico de mudança ou em que a formação surge como via de prevenção e de antecipação (ibidem, 1989b: 4). A concepção da formação como um investimento implica, segundo o autor, ter em conta que a formação é fonte de rentabilidade e de competitividade para as empresas, mas as decisões de investimento em formação não podem ser analisadas com os mesmos raciocínios dos investimentos materiais, implicando um conceito renovado de investimento. Tratam-se de despesas que, por um lado, não são amortizáveis no verdadeiro sentido da palavra e, por outro, que apenas geram benefícios um pouco para além do período em que são realizadas, devendo, paralelamente, ser objecto de uma análise sistémica no sentido em que as decisões de "investimento em formação" não podem ser tomadas isoladamente, mas integradas num projecto global, logo os seus efeitos devem ser considerados e avaliados sobre a totalidade da empresa.

Todavia, "as resistências à evolução organizacional das empresas, nomeadamente no sentido da profissionalização e da descentralização da gestão (GEG/ISCTE, 1989 citado por Rodrigues, 1991: 150), muitas vezes associadas à predominância de uma lógica de exploração familiar ou de defesa corporativa das (in)competências instaladas" (Rodrigues, 1991: 150) tem como consequência o facto de os dirigentes não demonstrarem atitudes e comportamentos favoráveis à inovação no domínio da formação e ao investimento imaterial que aquela exige; ao invés procuram sempre uma estratégia de redução dos custos ligados à mão-de-obra, quer porque estão mais sensibilizados para investimentos de curto prazo e menos para referenciais de melhoria interligada da performance económica e social que exige um tempo mais longo para ser alcançada com sucesso, quer porque, dada a escassez de RH qualificados, receiam que o investimento em formação se dissipe com a saída dos trabalhadores mais aptos, dando lugar a perdas de *know how* que, transferidos para os concorrentes, vão funcionar como uma vantagem competitiva perdida e ganha por outrem que nela não investiu, não conseguindo rentabilizar nem amortizar os investimentos. Porém, alguns estudos empíricos demonstram que esta questão não pode ser olhada de forma tão linear. Blaug (1981: 192-193) afirma que, na prática, o período necessário de permanência do trabalhador na empresa após a formação de modo a cobrir os gastos realizados pode ser muito breve, dados os impactos quase imediatos da formação nos comportamentos profissionais dos trabalhadores, tanto mais no actual contexto português em que a formação nas empresas se tornou, desde 1986, um investimento relativamente barato devido aos co-financiamentos comunitários e nacionais. Por outro lado, há que ter presente que nem sempre o trabalhador formado sai da empresa porque a formação pode e deve funcionar como um estímulo à sua progressão interna e por isso como um elemento de motivação para a sua permanência. Finalmente, há que atender que as opções das empresas face à realização ou não de acções de formação, nem sempre têm subjacente uma reflexão consciente sobre as questões de rentabilização do investimento realizado; muitas vezes, e na conjuntura actual, trata-se simplesmente de aproveitar a possibilidade de acesso a programas de formação financiados e desta forma acrescer as competências dos RH.

O investimento em formação está relacionado com as características quer das empresas quer do seu público alvo. Em empresas, onde a organização do trabalho é predominantemente taylorista/fordista, onde o diálogo e a interacção entre agentes é verticalizado e as práticas de participação ausentes, a formação tende a ter efeitos perversos porque, sendo imposta

e não reconhecida nem validada, não se traduz nem num instrumento válido de mudança nem de desenvolvimento dos RH. Muito pelo contrário, tende-se a assistir a atitudes e a comportamentos de resistência à formação, resultado directo desta ser concebida, de forma unilateral, pelos dirigentes e formadores independentemente de qualquer contributo dos formandos. Estes, não sendo envolvidos nos processos, nem motivados para os objectivos, tendem a assumir atitudes e comportamentos de desresponsabilização porque não têm consciência dos esforços que as empresas se encontram a realizar ao promover tal tipo de iniciativas, nem estão alertados para o tipo de colaboração, esforço e dedicação que exigem. Por sua vez, põem-se frequentemente em prática princípios selectivos que excluem alguns assalariados da formação por serem considerados menos aptos e menos capazes, imperando um "racionalismo funcional", concretizado em práticas imediatistas e reducionistas que visam unicamente a "exercitação para fazer com mais agilidade e menos erros aquilo que já se sabe fazer" (Azevedo, 1993a: 4), não se visando renovar ou criar novas competências.

No caso concreto dos "baixos níveis de qualificação", trata-se de uma população sem hábitos escolares que entende a formação como um regresso aos "bancos da escola", onde frequentemente viveram situações de insucesso escolar, desenvolvendo atitudes de resistência à sua frequência. A questão é por isso também de carácter pedagógico, sendo contingente com o tipo de formação por que se opta: caso se trate de uma formação em moldes escolares, os trabalhadores poderão rejeitá-la e/ou rapidamente esquecer os conhecimentos transmitidos, sobretudo se não os aplicarem no seu desempenho laboral o que, a prazo, os condena à exclusão quando passam a ser "contraprodutivos" para a empresa; se, inversamente, a formação se pautar por metodologias activas, nomeadamente a pedagogia de projecto ²¹ e de formação-acção ²² centradas em situações concretas de trabalho estarão mais adaptadas às especificidades dos assalariados intitulados de "baixos níveis de qualificação", podendo estes, virtualmente, aderir à formação de forma mais expressiva. Saliente-se contudo, que a questão da adesão à formação extravasa o problema das metodologias adoptadas, na medida em que as atitudes face à formação estão associadas a uma série de outros condicionalismos, nomeadamente biográficos, escolares e profissionais.

²¹ Para um maior desenvolvimento da pedagogia de projecto aplicada à formação profissional de adultos, consulte-se Vassileff (1988: 69-74).

²² Para um maior desenvolvimento da pedagogia da formação-acção, consulte-se nomeadamente Kovács (1988: 35-36).

O cenário mais problemático é o da substituição dos trabalhadores com "baixos níveis de qualificação" por outros mais qualificados e escolarizados, os quais, sendo muitas vezes sujeitos com idades compreendidas entre os 40 e os 55 anos e, portanto ainda em plena idade activa, se deparam com enormes dificuldades em aceder a um outro emprego. Não obstante, esta prática de exclusão tende a ser corrente em Portugal, pois as empresas dispõem de um conjunto de medidas legais de rescisão de contratos de trabalho que lhes são particularmente benéficas mas igualmente necessárias dado o contexto concorrencial conturbado que atravessam. E neste quadro que adquire uma importância acrescida a economia subterrânea, como meio de colmatar a incapacidade de criação e de manutenção do emprego por parte do sistema produtivo ²³. Todavia, como esta não é a via desejável, impõe-se a necessidade de promover dispositivos de regulação social, por intermédio de políticas activas de emprego e de formação, de modo a fomentar, designadamente a reconversão profissional ou a promoção do auto-emprego para os indivíduos com "baixos níveis de qualificação", acompanhados de massivos programas de alfabetização de adultos, cada vez mais urgentes numa óptica de "educação para o desenvolvimento" (Silva, 1990: 138).

Os "baixos níveis de qualificação" constituem assim uma "nova categoria das políticas de emprego" (Vincent, 1993: 3), a que o nosso país deve estar particularmente atento. A grande questão que se põe é a de saber por que vias e por que metodologias da política de emprego e de formação se pode inverter este processo de exclusão. Estas problemáticas são tanto mais preocupantes se atendermos aos resultados a que recentemente se chegou acerca do processo de reestruturação do subsector dos lanifícios na Covilhã o qual não será, na sua essência, muito diferente do que se passa noutros sectores de actividade, nomeadamente entre aqueles que são mais representativos da realidade empresarial portuguesa. Neves ilustra bem esta questão quando afirma: "a cultura industrial e operária nos lanifícios enraizou nos trabalhadores uma mentalidade de trabalho por conta de outrem, fortemente inibidora, quer da criação de emprego, quer de emprego próprio (...), quer da procura activa de emprego em actividade alternativas aos lanifícios quando tal envolva rupturas profissionais significativas (...)" (Neves in Rodrigues e Neves (coord.), 1994: 381). Se assim é, e se aceitarmos esta afirmação como válida para alguns segmentos da população activa de alguns sectores de actividade industrial, a grande aposta para evitar que os

²³ V. a propósito desta realidade, o trabalho de Lobo (1985) e Rodrigues (1988: 205-233).

processos de exclusão dos adultos activos com "baixos níveis de qualificação" se tornem uma fatalidade é orientá-los para a prossecução de acções de formação que deverão, acima de tudo, respeitar as suas especificidades cognitivas, operacionais e sócio-culturais.

3.2. As práticas de formação direccionadas para os "baixos níveis de qualificação"

A partir dos finais dos anos 60 nos países ocidentais assiste-se a um movimento generalizado de reestruturações e reconversões produtivas de âmbito regional/local. Estes processos conheceram como um dos seus pontos nodais o despedimento e o afastamento colectivo de franjas da população activa particularmente vulneráveis porque detentoras de baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional. Bourdieu (dir.) (1993) salienta as múltiplas trajectórias sociais vividas individual e colectivamente por trabalhadores excluídos do mercado de emprego, que se traduzem em movimentos de exclusão social concretizados em situações de estigmatização sócio-psicológica. O agravamento destas situações conduziu a uma reflexão aprofundada acerca das vias possíveis de intervenção de modo a fazer face à crise do emprego, que foi assumindo um carácter crescentemente estrutural. Nos anos 80, face à insuficiência das políticas de emprego adoptadas, desenvolvem-se um conjunto de abordagens em torno da necessidade de dotar os indivíduos de conhecimentos adicionais, por intermédio da formação, de modo a torná-los agentes activos dos seus próprios processos de reconversão e/ou de reclassificação.

Desde os meados dos anos 60 que, no seio das Ciências Sociais e das Ciências da Educação, em particular no domínio da Pedagogia, começam a emergir estudos de reflexão sobre o modo como os adultos com "baixos níveis de qualificação" aprendem e sobre o que lhes deve ser ensinado²⁴. Alguns destes estudos originaram medidas de intervenção. Saliente-se o caso das intervenções levadas a cabo nas regiões amplamente afectadas por crises de emprego por via de acções colectivas de formação. Baseadas numa perspectiva de formação alternativa à tradicional têm como ponto de partida os conhecimentos detidos pelos sujeitos e a sua vivência profissional, bem como as especificidades culturais locais, procurando ir ao encontro dos seus

²⁴ Cf. os trabalhos mais recentes realizados no âmbito desta problemática, nomeadamente Pasquier e Chiochetti (1987) e Douet (1987), referenciados por Malglaive (1990: 35-36).

interesses e necessidades, não só profissionais mas também sociais e culturais (Villeval in Villeval (coord.), 1989: 20). Todavia, estas acções mantiveram e, muitas vezes, agravaram as situações de não (re)inserção dos indivíduos no mercado de emprego, na medida em que a formação se afigurava profícua essencialmente para aqueles que já apresentavam anteriormente uma trajectória profissional ascendente. A esta dificuldade acresce o facto de a formação não ser sancionada por um diploma (Dubar, 1982: 236), o que dificultava largamente a sua valorização por parte do sistema produtivo. Como reacção ao insucesso destas experiências desenvolve-se uma abordagem centrada nos processos de aprendizagem cognitiva dos sujeitos — a educabilidade cognitiva²⁵ — que postula a necessidade de individualizar a formação com base em projectos de formação e profissionais singulares. Desenvolvem-se um conjunto de metodologias, nomeadamente os ateliers de raciocínio lógico e o método Tanagra²⁶, que procuram individualizar a aprendizagem, recusando modelos de ensino-formação uniformes e *standards*. A perspectiva de individualização da formação é criticada designadamente por Villeval, pelo facto de isolar o acto pedagógico da situação de trabalho e não ter em conta que as situações de emprego ultrapassam de longe a utilização que os agentes fazem das suas competências, abarcando constrangimentos de carácter técnico-organizacional e social, bem como os resultantes da relação salarial de que são alvo. Este isolamento reforça ainda mais "as dificuldades dos assalariados entrarem em lógicas educativas" (Villeval in Villeval (coord.), 1989: 22), e ao desprezar a dimensão colectiva da formação conduz a uma desvalorização da cultura operária inerente às situações de trabalho, designadamente às novas formas de trabalhar assentes em dinâmicas colectivas. Há que articular o individual e o colectivo, não negando assim nem "a dimensão individual da gestão dos RH, nem a capacidade dos assalariados elaborarem lógicas de actores" (Villeval in Villeval (dir.), 1992: 47)²⁷.

²⁵ V. a propósito desta abordagem, nomeadamente Sorel (1987: 15).

²⁶ Para um maior desenvolvimento destas metodologias v. designadamente Pailhous e Vergnaud (dir.) (1989: 63-83).

²⁷ Não nos cabe aqui debruçar sobre os vários estudos realizados. O nosso objectivo é, a partir deles, procurar salientar alguns dos contributos destas abordagens e das formas de intervenção que tiveram lugar nos outros países para o seu equacionamento em Portugal. Para um maior desenvolvimento da problemática dos processos de reconversão e reclassificação profissional, v. designadamente os trabalhos coordenados ou da autoria de Villeval (1989; 1992 e 1993a); Méhaut e Villeval (1990b); Pailhous e Vergnaud (dir.) (1989). Consulte-se ainda os trabalhos notáveis de Malglaive (1988; 1990), relativamente às especificidades dos processos de aprendizagem que caracterizam os adultos.

Em Portugal a problemática dos processos de reestruturação e reconversão só mais recentemente é que se tem vindo a colocar, nomeadamente com todo o conjunto de situações de encerramento de actividades industriais, extractivas e alfandegárias. Face a esta realidade, é urgente pensar nas medidas de reconversão, reclassificação, reciclagem e/ou requalificação destes trabalhadores de modo a evitar a exclusão dos "baixos níveis de qualificação".

A formação de adultos activos tem, como referimos, de tomar em consideração as especificidades dos agentes em causa. Partindo do pressuposto de que a formação pode ser uma via impeditiva da exclusão do mercado de emprego, há que reflectir sobre o modo como os adultos aprendem. Tal pressupõe conhecer os obstáculos e as resistências que se poderão desenvolver à aprendizagem, bem como as suas origens, e, concomitantemente, discorrer sobre as metodologias pedagógicas capazes de transmitir os conhecimentos/saberes de que aqueles carecem de modo a concretizar a formação em verdadeiros processos de aprendizagem. Logo, implica também um conhecimento aprofundado acerca dos saberes e competências profissionais já detidos, designadamente das competências tácitas adquiridas ao longo da trajectória profissional.

Postular uma formação adaptada às características dos trabalhadores pressupõe a recusa de uma formação *standard* de catálogo, na medida em que esta terá poucas probabilidades de se adequar àqueles e às necessidades das empresas. Implica uma formação "à medida" do grupo de assalariados em causa no âmbito das especificidades de uma determinada unidade produtiva. Exige um trabalho interno às empresas, não excluindo no entanto a necessidade de se recorrer a entidades externas em termos de diversos serviços de apoio, inclusive a nível da organização e planeamento da formação, da concepção dos conteúdos programáticos, da contratação de formadores, entre outros.

É pacífico que os adultos activos com "baixos níveis de qualificação", pela ausência de hábitos de leitura e de escrita, desenvolvem atitudes de repulsa e dificuldade de adaptação a uma formação equacionada em moldes escolarizados, inclusive no domínio de acções de alfabetização. Estamos em presença de sujeitos cujas competências se encontram intimamente associadas à sua prática quotidiana de trabalho, não lhes sendo, de uma maneira geral, exigida a expressão das suas actividades, em termos de linguagem falada e/ou escrita, apresentando dificuldades em "dizer a sua acção" (Malglaive, 1990: 220). Em processos produtivos taylorizados esta questão não constitui um problema, na medida em que os trabalhadores do núcleo

operacional se limitam a desempenhar tarefas repetitivas previamente definidas que comportam um baixo grau de incerteza e de imprevisto: o seu saber resume-se assim "a uma série de regulações de adaptabilidade (...) incorporadas na acção e por isso dificilmente acessíveis à consciência" (Idem: 54). Com a complexificação dos sistemas de trabalho, são exigidos aos agentes saberes adicionais, não só práticos, mas igualmente teóricos e proceduais. Tal como afirma Kovács "devido à mudança técnica que caracteriza a época em que vivemos, há necessidade de uma formação contínua. Exige-se também uma formação complementar especialmente adaptada às necessidades particulares da empresa" (1988: 31). Não é que o saber-fazer tradicional dos trabalhadores mais antigos não seja reutilizável, muito pelo contrário porque os novos modelos organizacionais e tecnológicos surgem frequentemente em continuidade com os anteriores, no entanto exigem todo um conjunto de novos saberes e competências complementares que cabe às empresas cultivar. Trata-se de conseguir pôr os adultos a tomarem consciência, isto é, a conceptualizarem os procedimentos que estão na base da sua acção prática quotidiana, de modo a compreenderem os problemas que surgem e a enfrentarem de forma resolutiva os potenciais imprevistos. "A tomada de consciência de uma conduta (...) assenta nos mecanismos pelos quais o sujeito conceptualiza ou tematiza essa conduta" (Pailhous e Vergnaud (dir.), 1989: 56). Malglaive considera assim ser imprescindível, a par do saber prático, directamente ligado à acção (1990: 78), desenvolver o saber teórico, o qual "dá a conhecer as leis de existência, de constituição, de funcionamento do real" (Idem: 70) e o saber procedual, constituído por "encadeamentos de operações, regras e condições a respeitar para obter os efeitos desejados"⁵⁵ (Ibidem: 77).

A transmissão destes saberes tem necessariamente de estar associada à realidade concreta de trabalho dos sujeitos. É fundamental canalizá-los para práticas de aprendizagem relacionadas com a sua actividade de trabalho de modo a verem nelas utilidade para a resolução de problemas concretos e para enfrentarem os imprevistos com maior facilidade; doutra forma a transmissão de saberes não adquire significado e os trabalhadores tendem a desprezá-la, não se concretizando em qualquer tipo de aprendizagem. Logo, importa optar por metodologias activas e demonstrativas de formação que tenham como ponto de partida aquela realidade, num vai-e-vem constante entre a teoria e a prática. Pressupõe que os adultos formalizem os pressupostos técnicos e teóricos que estão na base de uma acção concreta, de modo a poderem aplicá-los a uma variedade de situações de trabalho. A questão fundamental roda em torno do facto de os adultos activos

com "baixos níveis de qualificação" se encontrarem desprovidos de capacidades de conceptualização para poderem levar a cabo os referidos processos de formalização e de abstracção, deparando-se com sérios obstáculos em passar da acção à cognição, no sentido da "tomada de consciência do processo de transformação do objecto" (ibidem: 229) e de o exprimirem de forma, pelo menos, verbal, o que se apresenta tanto mais pertinente quando a tendência actual vai no sentido do trabalho em equipa e de múltiplas formas de acompanhamento avaliativo das situações de trabalho, como é o caso dos círculos de qualidade ou dos grupos de reflexão.

Neste sentido, impõe-se defender uma formação que contemple conhecimentos teóricos e técnicos, mas que tenha como primado pedagógico situações e elementos concretos, o que pressupõe postular uma "«pedagogia do concreto»" (Malglaive, 1988: 59). Contudo, há que ter presente a necessidade de desenvolver um conhecimento sistémico aplicável a uma pluralidade de situações, o que exige que se parta do concreto, mas não se fique por lá (Idem). Portanto, há igualmente que proporcionar ao adulto uma aprendizagem que lhe permita investir os conhecimentos na acção: "agir para saber e saber para agir" (ibidem).

As questões de carácter pedagógico, que devem ser equacionadas para este público específico, implica conferir uma atenção particular aos formadores, pois a concretização de todos estes princípios passa pela sua actuação²⁸. O papel que lhes é concedido, as suas qualificações e a sua origem interna ou externa às empresas, são objecto de várias problematizações. Se por um lado, há vantagens em ter formadores internos às empresas na medida em que estes estão mais próximos da sua realidade e dos trabalhadores, por outro, tal pode ter efeitos perversos, nomeadamente quando a formação é ministrada por chefias directas e/ou intermédias com as quais os trabalhadores mantêm uma relação que é, frequentemente, conflituosa pela forma de exercício do poder e pela própria dependência que lhes devem. Em qualquer caso, os formadores devem ser alvo de uma preparação pedagógica em questões metodológicas e didácticas de modo a dominarem eficazmente os processos de transmissão de saberes, incluindo uma

²⁸ Na ausência de qualquer tradição no domínio da engenharia da formação no nosso país a qual "pressupõe a aplicação de um conjunto de princípios e de operações, tais como a definição de objectivos, a elaboração de cadernos de encargos, a construção de programas (...) que maximizem as suas possibilidades de eficácia" (Le Boterf, 1990: 13) é tanto mais pertinente regulamentar o exercício da actividade dos formadores. No âmbito da formação profissional inserida no mercado de emprego, esta foi recentemente alvo do Decreto Regulamentar n.º 66/94 de 18/11.

formação comportamental/relacional direccionada para o desenvolvimento de atitudes e de uma postura adequada à situação de formação.

No caso dos formadores serem indivíduos externos às empresas, é fundamental um trabalho prévio conjunto com determinados interlocutores das empresas, nomeadamente os assalariados, de modo a tornarem-se conhecedores da realidade das empresas, das situações de trabalho, das relações pessoais e profissionais formais e informais existentes, doutro modo poderão deparar-se com grandes dificuldades na transmissão de conhecimentos e no relacionamento com os formandos. A este propósito é de salientar que podem surgir todo um conjunto de contradições entre, por um lado, as concepções e atitudes dos formadores e, por outro, as do enquadramento operacional, dos quadros médios, superiores e dirigentes das empresas. Sainsaulieu (1978 citado por Dubar, 1990: 90-91) salienta a oposição entre valores de autoridade e de normatividade dos segundos e as atitudes de discussão crítica e permissão dos primeiros. Estas oposições são reveladoras das tensões que se manifestam entre a lógica da produção, que implica rigor, produtividade, organização e a lógica da formação, que inclui, ou deverá incluir, atitudes activas de expressão das experiências e de aprendizagem por tentativa e erro. Neste contexto, os formadores podem aparecer como perturbadores da lógica imperante nas empresas. O seu papel é frequentemente ambivalente, na medida em que, quando recorrem a pedagogias activas, partindo das situações de trabalho vividas, correm o risco de pôr em causa os poderes e as competências instituídos; quando optam por metodologias tradicionais, arriscam-se a desencorajar os formandos que acabam por se desinteressar e/ou por desistir da formação, se esta hipótese lhes for concedida. No entanto, estas contradições assumem maior ou menor relevo segundo o tipo de organização do trabalho prevalecente.

A organização qualificante ou formadora parece ser o modelo mais adequado ao desenvolvimento de processos de aprendizagem, na medida em que promove "formas de trabalhar" que criam condições para a coexistência de diferentes modalidades de ensino e de aprendizagem, em que parte destas são realizadas em situação concreta de trabalho. Segundo a perspectiva de Lopes (1993: 168-170) a organização qualificante implica:

i) uma nova noção de tempo de trabalho onde os tempos concedidos e impostos, respectivamente taylorianos e fordianos, desaparecem dando lugar, por um lado, ao estabelecimento de cadências de trabalho flexíveis e, por outro, a uma valorização do mercado interno de trabalho com o estabelecimento de uma relação salarial durável de modo aos trabalhadores consolidarem os seus processos de aprendizagem;

ii) uma nova concepção de actividade na qual a especialização em tarefas individualizadas dá lugar ao trabalho em equipas que desenvolvem um conjunto de tarefas enriquecidas, o que corresponde a um "movimento de horizontalização da produção e das decisões" (Idem:169). Aos trabalhadores são exigidas competências polivalentes, não apenas baseadas em saberes práticos, mas também em saberes teóricos e proceduais;

iii) uma modificação da actividade de trabalho que se desloca das tarefas repetitivas para um conjunto de funções que exigem novas competências de carácter intelectual, com uma dimensão sistémica e abstracta acentuada;

iv) uma intensificação dos fluxos comunicacionais, o que exige um conjunto de saberes comportamentais/relacionais, quer porque se impõe um novo modelo de relacionamento entre trabalhadores, quer porque a motivação incentivada por esta via é uma condição necessária à aprendizagem;

v) um conjunto de modalidades de formação diversificadas em que a aprendizagem formal se articula com a informal. As próprias situações de trabalho constituem o palco dos processos formativos, assistindo-se a uma reabilitação da formação no posto de trabalho;

vi) uma certificação das competências adquiridas pelos trabalhadores no local de trabalho de modo a poderem ser negociadas no mercado de emprego.

Deste modo, a organização qualificante, para além do conjunto de vantagens, particularmente no domínio dos processos de aprendizagem que ela própria proporciona intrinsecamente pelo seu modelo organizacional, é bastante exigente, conduzindo-nos a levantar a questão dos etiquetados como "baixos níveis de qualificação" serem capazes de acompanhar este "novo equilíbrio" que se estabelece nas empresas. Dubar debruça-se sobre este problema ao nível das identidades ao apresentar o tipo de "identidade de executante «estável» ameaçado" (Dubar, 1991: 204-217), a qual atribui a estes sujeitos fruto da sua dificuldade em acompanhar as exigências do modelo de competência. São trabalhadores que perspectivam uma estabilidade do emprego e que procuram executar linearmente as tarefas que lhes são prescritas, não vislumbrando o trabalho como um espaço de expressão das suas capacidades. Daí que constituam um tipo de assalariados caracterizados não só, na perspectiva de Sainsaulieu (1988) por uma identidade de retraimento, mas também, segundo Dubar, por uma identidade de exclusão (1991: 212-213). Este problema remete-nos novamente para o tipo de formação formal e informal que deve ser ministrada a trabalhadores com estas características, com base em que metodologias e com que objectivos, bem como a própria utilização que os sujeitos dela podem fazer nas situações

de trabalho concreto. A formação só por si não tem qualquer interesse se não for capaz de inverter este tipo de identidades, o que, entre outros factores, passa pelo desenvolvimento de um tipo de organização do trabalho que permita a utilização e a valorização dos conhecimentos adquiridos, bem como por uma relação salarial que os reconheça.

O pano de fundo deste tipo de organização é a formação que se difunde nas empresas e é partilhada por todos os agentes, ao longo de todas as intervenções, desde a análise quantitativa e qualitativa das suas necessidades, à concepção das acções, ao seu desenvolvimento e avaliação (Deret e Parlier, 1990: 146). Ora, esta partilha da formação entre todos os sujeitos envolvidos implica também uma partilha do saber, do poder, da acção e da negociação (Idem), funcionando como um mecanismo de incentivo e de motivação dos trabalhadores à prossecução da formação, apesar de todos as concessões que implica por parte dos dirigentes, nem sempre dispostos a tal tipo de práticas. Tal como afirma Martins, "a formação é um processo complexo que compete à empresa realizar mas que não pode ser definido unilateralmente" (1990: 60), exigindo o envolvimento dos operacionais desde logo no momento da sua planificação, possibilitando assim o estabelecimento de prioridades na condução das acções, tendo em conta as potencialidades e lacunas dos perfis dos assalariados. A sua participação alargada nas diferentes fases do processo de formação, permite pôr em prática uma avaliação *on-going*, executar os ajustamentos necessários a cada momento e obter informação de retorno baseada numa avaliação *ex-post* de cada acção de formação e do plano em geral, que servirá de avaliação *ex-ante* de orientação à concepção de novos planos de formação.

Os adultos activos constituem uma franja da população com necessidades e carências particulares, oferecendo muitas vezes resistências à formação, por a considerarem um "retorno à escola". Daí ser fundamental motivá-los para a construção de um "projecto de formação", inserido num projecto sócio-profissional. Na perspectiva de Nuttin (1987), a motivação é um elemento fundamental do comportamento humano, que se traduz na prossecução de objectivos. As actividades de trabalho devem assim conter em si a execução de um projecto pessoal; se assim não for, a ausência de objectivos traduz-se na sua não expressão. Por isso é que a motivação dos agentes, tendo subjacente uma perspectiva de futuro em termos de realização de projectos, tem de estar presente nos processos de formação. Deste ponto de vista, consideramos que uma gestão dos RH que procure contemplar e contribuir para a construção dos projectos dos trabalhadores, terá a ganhar se associada a uma gestão previsional e preventiva dos empregos e das competências (Thierry, 1990a/b). De outro modo, tendem a acumu-

lar-se estados vivenciais de insatisfação e de desafeição nos indivíduos que se repercutem nas suas trajectórias e comportamentos profissionais e, conseqüentemente nos resultados das empresas, que vêem o seu "investimento em formação" fracassado, na medida em que este não se traduz em performances acrescidas. Assim, é fundamental que a concepção da formação contínua de adultos, a par dos constrangimentos tecnológicos, organizacionais e comerciais das empresas, tenha em consideração, por um lado, a construção e/ou reconstrução do projecto profissional e de vida dos agentes e, por outro que seja uma prática constante pensada em termos de aprendizagem permanente. Esta constitui igualmente uma via de motivação dos indivíduos para a concretização do projecto da empresa. Tal como afirma Dubar, o que se designa de avaliação das necessidades de formação, não é, frequentemente, mais do que "um processo pedagógico de formulação de objectivos de formação a partir das exigências ligadas à organização (competências profissionais, adaptação a um novo processo técnico e social...), [que] remete igualmente para as trajectórias sociais, profissionais e culturais dos estagiários e para as significações e expectativas investidas na formação para modificar, inflectir ou consolidar esta trajectória" (1990: 94). Daí que a formação, para que tenha o mínimo de adesão dos sujeitos deva ir ao encontro de algumas das suas expectativas e aspirações, doutra forma os assalariados acabam por se desinteressar e desistir. Neste sentido, Dubar considera que, a motivação para prosseguir uma acção de formação "resulta dum articulação entre exigências «externas» ligadas a uma situação e as aspirações «internas» resultantes dum trajectória, de incitações «objectivas» do ambiente e de esperanças «subjectivas» da personalidade; inscreve-se num duplo movimento de antecipação dos resultados profissionais imediatos e dos efeitos culturais a mais longo prazo" (Idem).

Todavia, há que ter presente, em particular para os indivíduos com situações de emprego precárias, que a formação não faz parte dos seus projectos, na medida em que não vêem nela uma via para conseguir uma melhoria da sua inserção profissional, quer em termos instrumentais (salariais, estabilidade, promoção), quer em termos expressivos (valorização e enriquecimento pessoal). Além disso, "aprender" não é algo presente no seu capital cultural (Bourdieu, 1979b), na medida em que é a cultura da classe social dominante que "repele" esta franja da população dos processos de escolarização. O seu *habitus* encontra-se muito mais enraizado em elementos ligados à prática, ao fazer e à acção, do que à elaboração e expressão de raciocínios lógicos e encadeados do ponto de vista racional. As carências designadamente em termos de saberes escolares de base são um elemento frequentemente determinante da exclusão dos sujeitos dos processos

formativos, pois tal como no sistema educativo, também aqui estão presentes situações de reprodução. A própria elaboração dos conteúdos formativos tem muitas vezes inerente processos sociais de hierarquização.

Os processos de formação, ao serem pensados como permanentes e enquanto contemplando a aquisição de saberes teóricos, proceduais e práticos, implicam cada vez mais uma multiplicidade e alternância de espaços. A par das situações de trabalho, os grupos de reflexão, as reuniões entre chefias, entre estas e os assalariados e as "salas de aula", são espaços de aprendizagem onde os sujeitos têm oportunidade de contrastar permanentemente os saberes detidos com a aprendizagem de novos saberes, a sua utilização e o seu debate colectivo. Acresce assim o facto de postularmos uma individualização dos processos de formação, no sentido da auto-responsabilização; porém importa não secundarizar a sua dimensão colectiva, fundamental na prática de trabalho quotidiana. Daqui decorre a necessidade dos assalariados adquirirem igualmente saberes comportamentais ao nível do relacionamento humano e da comunicação, os quais adquirem cada vez mais importância no processo de difusão de "novas formas de trabalhar" em que a dimensão colectiva do trabalho exige capacidades acrescidas ao nível dos saberes-ser/estar e adaptar-se. Postulamos a formação em alternância como modelo a privilegiar na medida em que abre vias de interacção constantes entre os vários tipos de saberes mobilizados pelos adultos, em que os conteúdos teóricos e comportamentais/relacionais podem ser ministrados fora das empresas e completados por conteúdos práticos e técnicos monitorizados no seu interior. A alternância faculta assim a "intelectualização do acto de trabalho" (Lopes, 1993: 315), potencializando igualmente os processos de interacção social na formação.

Os objectivos da formação interna às empresas poderão orientar-se para a recomposição interna das competências ou para a preparação de afastamentos. No primeiro caso, podemos ter as seguintes situações de orientação da formação:

- a reclassificação/especialização que visa reforçar e desenvolver capacidades práticas e formas de comportamento ou conhecimentos adquiridos por experiência profissional ou por formação profissional de base (definição adaptada do MESS, 1991: 12);

- o aperfeiçoamento que "visa complementar e melhorar conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento, no âmbito da profissão exercida" (MESS, 1991: 12);

- a reciclagem que "visa actualizar ou adquirir novos conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento dentro da

mesma profissão, devido, nomeadamente, aos progressos científicos e tecnológicos" (Idem: 67);

— a reconversão que "visa dar uma qualificação diferente da já possuída para exercer uma nova actividade profissional" (Ibidem: 68).

Os dois primeiros tipos de formação tendem a ter um horizonte temporal de curta duração, enquanto os restantes terão uma duração média ou longa.

As práticas de formação orientadas para a preparação de afastamentos podem assumir duas grandes vertentes:

— a reclassificação externa que, por analogia à interna, visa reforçar e desenvolver capacidades práticas e formas de comportamento ou conhecimentos adquiridos por experiência profissional ou por formação profissional de base ²⁹;

— a reconversão externa que, por analogia à reconversão interna, visa proporcionar uma qualificação diferente da já possuída para o exercício de uma nova actividade profissional ³⁰.

Os critérios de afectação dos trabalhadores à formação e os momentos em que ocorre variam segundo a sua própria concepção. Quando se trata de uma formação com objectivos funcionalistas são apenas os trabalhadores que têm um envolvimento directo com os novos equipamentos e com as novas exigências das empresas que são alvo de formação, sendo esta iniciada, quando surgem disfuncionamentos, após a implementação dos equipamentos e assumindo um carácter excepcional e pontual. O mesmo não acontece, quando a formação tem objectivos mais latos, procurando envolver todos os assalariados no novo projecto da empresa, e logo na frequência de acções de formação. A potencialização da inovação tecnológica só é possível se todos os agentes detiverem um conhecimento global do processo produtivo, de modo a entre-ajudarem-se a resolver acontecimentos aleatórios e a funcionarem entre si em "rede". A formação é, neste caso, anterior às inovações introduzidas, mas é necessário que se mantenha, acompanhando o processo e permaneça como uma prática de carácter contínuo e permanente do quotidiano de trabalho. Todavia, a formação pode ter um mpro carácter de ajustamento, sendo realizada de forma a permitir atingir apenas os objectivos de curto prazo das empresas.

O carácter mais alargado e sistémico dos conhecimentos transmitidos por intermédio da formação tem igualmente subjacente a capacidade de

²⁹ Definição adaptada da noção de especialização do MESS (1991: 68).

³⁰ Definição adaptada da noção de reconversão do MESS (1991: 68).

potencializar a sua transferibilidade, o que funciona, quer como um elemento de competitividade para as empresas, cujos RH passam a ter capacidades de adaptação e de criatividade para novas situações de trabalho, quer como uma via de os adultos deterem competências no âmbito de uma família de profissões e não apenas de um ou alguns postos de trabalho, fornecendo-lhes assim alguns trunfos para poderem defender o seu emprego e para estimularem a criação de melhores condições de trabalho e, no caso de abandono da empresa poderem aceder a um outro emprego, adiando uma trajectória definitivamente orientada para a inactividade e/ou exclusão.

A problemática da transferibilidade que se encontra aqui implícita pode ser equacionada ao nível dos dois domínios em causa: o da formação e o do emprego. Relativamente ao primeiro, os estudos sobre avaliação e engenharia da formação apontam para a necessidade de assegurar que os saberes adquiridos possam ser transferidos para situações reais de trabalho, concretizando-se em competências. Tal exigência, impõe aliar a lógica da formação e a lógica do trabalho na organização dos conteúdos da formação, evitando as orientações disciplinares da primeira, descoincidentes com as situações de trabalho caracterizadas por problemas "interdisciplinares", que implicam a conjugação de conhecimentos e sua operacionalização em competências várias que os permitam resolver. Daí que se torne imprescindível organizar a formação baseada em processos de alternância que assegurem a inter-relação entre a formação de conteúdo prático e procedual com a formação de conteúdo teórico (alargado ou restrito), tornando a formação coerente com as situações reais de trabalho (Le Boterf, 1990: 76-77). É neste sentido que Lopes (1993: 145-146) defende a necessidade de se estabelecer uma correspondência entre programas e conteúdos de formação com os processos de aprendizagem de saberes/conhecimentos e com a sua utilização em situações concretas de trabalho concretizadas no domínio das competências, tarefa esta frequentemente negligenciada porque de difícil realização uma vez que tais correspondências não são de modo nenhum lineares. No que diz respeito à transferibilidade do emprego, esta remete-nos para a "transferência da aprendizagem", ou seja, a transferência dos saberes e das competências para novas situações de trabalho. Tal como afirma Lopes, esta noção ainda mal controlada pela Psicologia Cognitiva e pela Pedagogia (Idem: 145), "permite caracterizar «a actividade de trabalho da pessoa pelo estabelecimento de uma relação entre a situação presente e as situações sociais e profissionais anteriores descritas pela trajectória»" (Hillau, 1990: 340 citado por Lopes, 1993: 145). Assim a transferência da aprendizagem entre situações de trabalho pressupõe que a função desempenhada anteriormente tenha um efeito de eficácia sobre a função para a

qual o assalariado é transferido, o que depende da capacidade de adaptação dos sujeitos, das políticas de gestão dos RH que acompanham o processo de transferibilidade, mas também das estratégias e projectos dos próprios agentes face à sua transferibilidade que pode ser bem ou mal aceite, questão que não se põe se se tratar de uma transferência voluntária. Por outro lado, a formação se orientada por objectivos de mera adaptação ao posto de trabalho não potencia a transferibilidade da aprendizagem, na medida em que sendo uma formação puramente funcionalista tem um alcance muito restrito (Toupin, 1991: 126).

Finalmente importa salientar que a valorização da formação por parte dos assalariados e a motivação para a prosseguir, depende igualmente do seu reconhecimento formal no mercado de emprego. É cada vez mais importante que se ponham em marcha mecanismos de certificação da formação formal e informal na medida em que é por intermédio deste processo que se impõe a legitimação da qualificação. Em Portugal essa questão encontra-se já equacionada ao nível legislativo. Decorrente do Acordo de Política e Formação Profissional assinado em 1991, é aprovado o Decreto-Lei n.º 95/92 de 23/5 que se destina a estabelecer o "regime jurídico da certificação profissional relativa à formação profissional inserida no mercado de emprego" (art. 1.º do cap. I), visando o reconhecimento nacional e internacional das qualificações, sendo este último cada vez mais pertinente num cenário de livre circulação dos sujeitos no espaço europeu. Estipula-se a possibilidade de ser facultado aos indivíduos um certificado de formação e outro de aptidão profissionais. O primeiro, emitido pelas entidades formadoras, não é mais do que um documento que comprovará a realização dos objectivos definidos nos cursos de formação e assegura a respectiva equivalência com um nível de qualificação, um nível de habilitação escolar e a preparação para o exercício de uma actividade profissional (art. 4.º do cap. II). O certificado de aptidão profissional será emitido pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional por intermédio de entidades formadoras sob sua tutela e pelos vários ministérios e respectivos organismos. Procede às mesmas equivalências com a excepção de que a base de comprovação de que o indivíduo está preparado para exercer uma actividade profissional poder ser a experiência profissional ou outros títulos e não apenas cursos de formação profissional (art. 7.º do cap. II). Só em 1994, pelo Decreto Regulamentar n.º 68/94 de 26/11, são estabelecidas as normas de emissão dos referidos certificados, os quais deverão ter em conta o nível de qualificação, o perfil profissional e a definição das competências gerais e específicas, assim como o grau de complexidade associado à autonomia e à responsabilidade (art. 3.º). Os arts. 5.º, 6.º e 7.º explicitam o processo

e as medidas pelas quais os certificados podem ser emitidos. É de salientar o art. 7.º que, de facto, é o mais problemático. Prevendo a certificação da aptidão profissional com base na experiência profissional, é muito vago em termos dos meios de avaliação a accionar na análise dos currícula, na entrevista técnica a realizar e, eventualmente, na necessidade de prestação de provas se o júri considerar necessário. Na realidade, se relativamente aos cursos de formação profissional a certificação se socorre de um dado relativamente objectivo, consubstanciado em todos os elementos que constituem o programa de formação e que são oficialmente reconhecidos, no caso da certificação da aptidão profissional, não há referências objectivas prévias, tanto mais que o trabalho de precisão ao nível da definição de perfis de formação e profissionais está por fazer em Portugal. A esta carência acresce a dificuldade de não haver uma equiparação entre a "lógica de formação" e a "lógica de produção" (Le Boterf, 1994: 44) e o facto de a classificação das categorias profissionais hoje existente nos instrumentos de regulamentação colectiva do trabalho (IRCT) datar do período pós-revolucionário, entre 1975 e 1977, e, portanto, estar perfeitamente desfasada. Contudo, a necessidade de reconhecimento da experiência profissional é um elemento fundamental de motivação dos adultos activos com "baixos níveis de qualificação", bem como um meio de reduzir os custos de alinhamento das certificações nacionais pelos níveis de qualificação comunitários.

Importa salientar que a legislação sobre certificação profissional relativa à formação profissional inserida no mercado de emprego não faz qualquer alusão à formação ministrada no interior das empresas, o que se afigura controverso quando o Decreto-Lei n.º 405/91 de 16/10 que enquadra legalmente este tipo de formação considera a empresa enquanto "base institucional dominante", reconhecendo o espaço de trabalho enquanto espaço de formação. Por sua vez, estudos levados a cabo em França, nomeadamente por Balut e Célérier, demonstram que o facto da empresa optar por um curso de formação certificado como um "instrumento para gerir a recomposição da mão-de-obra" (Balut, 1990: 28), constitui um elemento motivador para os indivíduos aceitarem empreender cursos de formação longos e complexos (se necessário acrescidos por medidas de alfabetização), como uma medida de defesa do emprego. A legitimação da formação formal e informal realizada nas empresas no espaço social mais lato por intermédio de uma certificação reconhecida oficialmente é um meio eficaz de fazer convergir os interesses e as expectativas dos trabalhadores e de reduzir os seus anseios e temores face aos resultados concretos da formação; isto é, a formação vai surgir como uma garantia de emprego, senão naquela empresa, porque muitas vezes funciona como um meio de selecção dos RH

a excluir, pelo menos noutra na medida em que os sujeitos dispõem duma "protecção" válida no mercado de emprego, ou seja, um certificado ou um diploma reconhecido oficialmente. Será importante em Portugal avançar-se neste sentido na medida em que pode constituir uma via de inserção da formação permanente nos projectos sócio-profissionais dos adultos activos com "baixos níveis de qualificação". Concomitantemente posicionar-se-á como uma via fundamental de evitar a sua exclusão. Esta questão é tanto mais pertinente no nosso país quando a formação formal não é uma prática regular no seio das empresas, sem que isso signifique uma ausência de competências adquiridas informalmente ao longo das trajectórias profissionais, logo, saberes passíveis de serem reconhecidos. Todavia o processo de certificação encontra-se hoje numa situação de impasse.

O primeiro passo neste domínio já foi dado com a constituição da regulamentação base de certificação. Todavia, desconhecem-se quaisquer resultados de experiências piloto e não se vislumbram vias concretas para a sua operacionalização. Saliente-se o papel passivo das organizações sindicais que não têm valorizado esta questão nos processos de negociação colectiva. Neste contexto, apesar de problemático, parece fundamental colocar a hipótese de a certificação ser um elemento integrante dos IRCT, pois poderá constituir uma força de pressão no sentido do reconhecimento das competências adquiridas pelos sujeitos no interior das empresas. O inactivismo e o forte pendor conflitual inerente às relações profissionais (Lopes, 1993: 217), é um factor impeditivo adicional ao imprescindível diálogo entre todos os actores implicados nos processos de aprendizagem. A este acresce ainda a inexistência de estruturas aptas para avaliar e para certificar as competências (Idem). O sistema de relações profissionais nacional, e particularmente os IRCT têm-se posto à margem de toda a problemática inerente à formação. O estudo de Pinto, Monteiro e Abecassis acerca do papel dos parceiros sociais na formação profissional corrobora exactamente esta particularidade ao verificar que "de todas as convenções colectivas de trabalho publicadas em 1986 (...) apenas 34 convenções contêm clausulas sobre formação profissional"³¹ (1988: 19). Tendo em conta que, já se passaram cerca de oito anos após a realização deste estudo e que este apenas incidiu sobre os Boletins de Trabalho e Emprego publicados em 1986 é de admitir que para além das convenções identificadas, existam hoje já outras que integrem cláusulas sobre formação profissional. Verifica-se igualmente que dos IRCT estudados a responsabilidade da formação profissional é atribuída na generalidade às empresas, sendo omissas as referências à intervenção dos trabalhadores e dos sindicatos neste domínio (Ibidem: 22).

³¹ Saliente-se que em 1986 os IRCT existentes totalizavam 535 (DGT, 1987). 128

3.3. Práticas de formação formais no interior das empresas: uma proposta tipológica

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. Desta concepção depende igualmente a importância que é atribuída ao subsistema de formação.

Antes de avançarmos com a proposta tipológica das práticas de formação, é preciso advertir que esta se debruça apenas sobre as práticas de formação formais, excluindo quaisquer processos de aprendizagem informal. Detemo-nos sobre as práticas de formação que são formalmente decididas pelos dirigentes das empresas, assumindo um carácter sistemático e racionalizado e que, embora possam exigir o recurso ao exterior (nomeadamente a instituições de financiamento, a consultores, a formadores, etc.) são maioritariamente ministradas no interior das empresas, ainda que, em alguns casos, possam ser ministradas em alternância de instituições, por exemplo na empresa e num Centro de Formação Profissional (CFP).

Da mesma forma, é também necessário destacar que toda a problematização teórica desenvolvida acerca das práticas de formação se orienta para uma população alvo determinada: o núcleo operacional das empresas que definimos como abrangendo o conjunto de assalariados directamente envolvidos na área da produção, isto é, os operacionais propriamente ditos e o enquadramento operacional ou directo, este último composto pelas chefias directas e intermédias, noutros contextos teóricos, designadamente de Mintzberg (1982), apelidados respectivamente de operários ou operadores e de supervisão directa, situados em termos de estrutura organizacional, os primeiros ao nível do núcleo operacional e os segundos na linha hierárquica.

A problematização acerca dos processos formativos exposta anteriormente conduziu-nos a uma análise das práticas de formação formais que incide sobre os subsistemas de gestão, organização, orientação e desenvolvimento/implementação:

— o subsistema de gestão procura dar conta das práticas de planificação e de gestão da formação;

— o subsistema de organização remete para a análise das dimensões relativas à concepção, realização da formação e respectivos agentes e acto-

res institucionais envolvidos, bem como dos vectores referentes à avaliação da formação;

— o subsistema de orientação da formação aborda os objectivos da formação, os seus destinatários, assim como as modalidades de acesso à formação;

— o subsistema de desenvolvimento/implementação analisa as dimensões relativas ao horizonte temporal da formação, a sua orientação pedagógica e concepção dos formandos, bem como a validação da formação e acções postas em prática para o seu acompanhamento.

A abordagem de cada um destes subsistemas conduziu-nos à construção de uma tipologia de práticas de formação ³² resultado da análise composta das práticas verificadas em cada um deles. A concepção desta tipologia inspira-se nos contributos teóricos dos diferentes autores que foram sendo expostos no decorrer do artigo, tendo implicado a selecção de alguns subsistemas constitutivos das práticas de formação, e dentro destes a opção por apenas algumas dimensões analíticas. Assim sendo, tratam-se de tipos puros ideais na acepção weberiana do termo, logo de uma construção necessariamente incompleta de uma realidade que nos parece infinita pela multiplicidade das problemáticas em causa. Deste modo, esta tipologia estando longe de estar completa, também não é uma tipologia "perfeita" do ponto de vista metodológico, na medida em que os indicadores escolhidos para operacionalizar cada uma das dimensões e subdimensões definidas ³³, nem sempre são mutuamente exclusivos, o que se deve ao carácter inter-relacionado que assumem no interior de cada um dos subsistemas de formação considerados, bem como entre estes.

Os tipos de práticas de formação que construímos encontram-se sistematizados no quadro 1, o qual é seguido de uma exposição analítico-explicativa sobre cada um deles. A análise do quadro deve ser simultânea à leitura desta exposição.

³² O objectivo da tipologia construída foi o de servir de instrumento heurístico à análise das práticas reais de formação desenvolvidas em empresas alvo de estudos de caso no âmbito do trabalho empírico que enformou a dissertação de mestrado, da qual este artigo constitui uma exposição sintética dum dos seus capítulos.

³³ No anexo 1 encontra-se a operacionalização metodológica do conceito de práticas de formação, o qual deve ser consultado para uma melhor compreensão da tipologia proposta.

As empresas como espaço de formação

QUADRO 1
PRÁTICAS DE FORMAÇÃO (v. anexo 1)
SUBSISTEMAS DE GESTÃO E DE ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

PRÁTICAS DE DIMENSÕES/^ /INDICADORES	FORMAÇÃO IMEDIATISTA E UTILITARISTA	FORMAÇÃO ADAPTATIVA E DE AJUSTAMENTO	FORMAÇÃO DESENVOLVIMENTISTA E ESTRATÉGICA
SUBSISTEMA DE GESTÃO PLANIFICAÇÃO Elaboração do plano Horizonte temporal Balanço orçamental Avaliação de necessidades Agentes da avaliação de necessidades OESÃO Financiamento com capitais próprios Financiamento público	Ausente Imediato, sem prazo Ausente Ausente Dirigentes Ausente ou diminuto caso haja um mínimo imposto Fundo perdido	Plano <i>ex-post</i> Plano a curto ou médio prazo, semestral ou anual Realização = Previsão Empírica Formalizada Dirigentes e enquadramento directo Agentes externos Mediano ou superior ao mínimo imposto Fundo perdido	Plano <i>ex-ante</i> Plano a longo prazo, plurianual, ajustado anualmente Realização > Previsão Formalizada Agentes internos especializados na função Agentes externos com colaboração interna Elevado ou superior ao mínimo imposto Fundo perdido Empréstimos
SUBSISTEMA DE ORGANIZAÇÃO CONCEPÇÃO Responsáveis Formato REALIZAÇÃO Local Instituições envolvidas FORMADORES Origem Qualificação Papel AVALIAÇÃO Pedagógica Profissional	Serviços externos não especializados Formação <i>standard</i> adaptada às necessidades do equipamento Interno Externos Fornecedor de equipamentos Intervenção passiva Ausente Ausente ou avaliação empírica privilegiando resultados	Serviços externos não especializados e especializados Agentes internos Formação <i>standard</i> adaptada às necessidades do equipamento Formação <i>standard</i> de catálogo adaptada às necessidades e competências da empresa Interno e externos Internos e mistas Internos e externos Fornecedor de equipamentos Trabalhador da empresa Técnico especializado em formação Intervenção passiva Sumativa Empírica ou formal quantitativa privilegiando resultados	Serviços internos e externos especializados Formação concebida internamente adaptada às necessidades e competências da empresa Formação <i>standard</i> de catálogo adaptada às necessidades e competência da empresa Interno Em alternância de instituições Públicas, privadas e mistas Internos e externos Monitor interno Técnico especializado em formação Técnico em áreas de competências específicas Intervenção activa Sumativa, qualitativa, formativa Formal quantitativa e qualitativa, privilegiando <i>performances</i> globais (resultados e comportamentos)

QUADRO 1 (cont.)

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO (v. anexo 1) SUBSISTEMAS DE

ORIENTAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO/IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DIMENSÕES/ INDICADORES	FORMAÇÃO MEDIATISTA E UTILITARISTA	FORMAÇÃO ADAPTATIVA E DE AJUSTAMENTO	FORMAÇÃO DESENVOLVIMENTISTA E ESTRATÉGICA
SUBSISTEMA DE ORIENTAÇÃO <i>OBJECTIVOS</i> Recomposição interna Preparação do afastamento <i>DESTINATÁRIOS</i> Funções empresariais alvo Critérios de afectação Critérios de selecção Modalidades de acesso	Reclassificação/ /especialização Ausente Fabricação e função administrativa Os assalariados directamente envolvidos pelos novos equipamentos da empresa Idade Imposta	Reclassificação/ /especialização Aperfeiçoamento Reciclagem Ausente Fabricação, gestão da produção, controlo de qualidade, função administrativa, função <i>comercial/marketing</i> e função financeira Os assalariados directamente envolvidos pelos novos equipamentos da empresa Idade, diploma escolar e nível de qualificação profissional Proposta e imposta	Aperfeiçoamento Reciclagem Reconversão Reclassificação e reconversão externas Preparação e gestão da produção, fabricação, controlo de qualidade, manutenção, concepção/criação, função administrativa, <i>comercial/marketing</i> , financeira, I & D, gestão de RH e de gestão de topo Todos os assalariados Inexistentes Proposta, negociada e voluntária
SUBSISTEMA DE DESENVOLVIMENTO/IMPLEMENTAÇÃO <i>HORIZONTE TEMPORAL</i> Duração Ocasões Carácter Momentos de ocorrência <i>ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA</i> Conteúdo da formação Modalidades de aprendizagem Primado pedagógico Grau de transferibilidade <i>CONCEPÇÃO DO FORMANDO</i> Papel do formando Enfoque <i>VALIDADE DA FORMAÇÃO</i> Tipo de diploma Legitimidade do diploma <i>ACCÕES DE ACOMPANHAMENTO</i>	Ultra-curta Após implementação de equipamentos Pontual e excepcional Horário laboral Prático Aprendizagem no posto de trabalho Pedagogia do concreto Nulo Passivo Colectivo Inexistente Ausentes	Ultra-curta, curta, média e longa Acompanhando a implementação de equipamentos De ajustamento Horário laboral e pós-laboral Prático, técnico e comportamental/relacional Aprendizagem no posto de trabalho Aprendizagem em sala de aula Pedagogia do concreto e da razão/abstracção Médio Passivo Colectivo Inexistente ou diploma de frequência Ausente ou legitimação interna De motivação	Curta, média, longa e ultra-longa Antes, durante e após a implementação de equipamentos Contínuo e permanente Horário laboral e pós-laboral Prático, técnico, comportamental/relacional, teórico restrito e alargado Aprendizagem no posto de trabalho, aprendizagem em sala de aula e aprendizagem em alternância de locais Pedagogia do concreto, da razão/abstracção e do imaginário Elevado Activo Individual Diploma de frequência Legitimação interna e externa De motivação, de integração de valorização e de reconhecimento

— **Prática de formação imediatista e utilitarista**

Trata-se de uma prática de formação que surge ocasionalmente nas empresas, sem que seja objecto de planeamento, resultando a sua necessidade de uma apreciação realizada pelos dirigentes. Em muitos casos, é uma acção de formação pontual que resulta da existência de apoios à formação: a formação é financiada por capitais públicos, nacionais e comunitários, sendo o auto-financiamento ausente ou o mínimo obrigatório exigido.

A formação é organizada por serviços externos às empresas, não directamente vocacionados para esta actividade. São geralmente as empresa que vendem os novos equipamentos que, após ou durante a sua instalação, organizam a formação, cujo carácter *Standard* responde estritamente aos conteúdos necessários para pôr em marcha o equipamento. As acções de formação realizam-se internamente, embora os formadores sejam os instaladores do equipamento e, portanto, externos às empresas. O papel de formador limita-se a uma intervenção passiva de cumprimento das instruções acerca de como deve monitorizar a formação e o que deve ensinar. Não se tratando de formadores com aptidão pedagógica, não realizam qualquer avaliação da formação neste domínio. Também a avaliação profissional dos efeitos da formação está ausente ou, ainda que mais raramente, é realizada empiricamente pelo enquadramento directo.

Este tipo de formação tem como objectivo reclassificar/especializar os assalariados que no seu seio se encontram directamente envolvidos com a introdução dos novos equipamentos, dirigindo-se especialmente às funções fabricação e administrativa (que representam as áreas onde vulgarmente se inicia a informatização nas empresas), procurando dotar estes trabalhadores de um saber-fazer que os torne capazes de com eles lidarem. A idade é um critério decisivo de selecção de quem frequenta a formação, pois considera-se que os trabalhadores mais velhos estarão menos aptos a novas aprendizagens e a trabalhar com equipamentos mais sofisticados. Deste modo, a formação é imposta aos trabalhadores, sem que se tenha em consideração a sua vontade, expectativas e projectos.

As acções de formação têm uma duração reduzida e decorrem em horário laboral. O seu conteúdo é meramente prático, ensinado no posto de trabalho com base na pedagogia do concreto, isto é, por referência às situações de trabalho quotidiano. Assim sendo, os conhecimentos adquiridos específicos são intransferíveis para outras situações de trabalho.

O formando tem um papel passivo de mero receptor do que lhe é transmitido, assumindo a formação um enfoque colectivo que menospreza as necessidades e características do seu público alvo.

— Prática de formação adaptativa e de ajustamento

A formação é caracterizada pela necessidade de ajustamentos vários a curto e médio prazo, surgindo a sua planificação como uma actividade posterior às restantes opções estratégicas das empresas, com um horizonte temporal semestral, anual ou bianual. O orçamento previsto é geralmente concretizado, contando com apoios públicos a título de fundo perdido, ainda que a contribuição das empresas possa ser superior à comparticipação exigida. A necessidade de realização das acções de formação surge da avaliação empírica de um conjunto de agentes internos, nomeadamente a hierarquia superior e o enquadramento directo ou duma avaliação formalizada, frequentemente realizada por agentes externos.

A formação monitorizada internamente conta com o envolvimento de instituições públicas e mistas, nomeadamente no domínio da consultoria de apoio e aconselhamento.

Os responsáveis pela formação são, ou os agentes internos que realizaram empiricamente a avaliação de necessidades, ou serviços externos, especializados na área de formação, ou vocacionados para a instalação de novos equipamentos. Assim a formação vai assumir, ou um carácter *standard* de catálogo se se trata de um "pacote de formação" que as empresas adquirem à instituição especializada em formação, ainda que os agentes internos negociem a sua adequação às necessidades das empresas e às suas competências internas, procurando nomeadamente que alguns assalariados colaborem enquanto formadores, ou um carácter *standard* adaptada às necessidades do equipamento. Os formadores podem ser desde os fornecedores de equipamento, neste último caso, aos técnicos especializados em formação, na primeira situação, tendendo a assumir um papel passivo limitado ao que foi previamente estabelecido, em termos de metodologias de aprendizagem e de conteúdos a transmitir. Contudo, e quando estamos face a uma formação ministrada por formadores especializados, realiza-se uma avaliação pedagógica sumativa através de exercícios de carácter escolar que procuram testar a aquisição de conhecimentos.

A avaliação profissional dos efeitos da formação tem frequentemente um carácter empírico, embora por vezes seja realizada formalmente. Quer uma quer outra, incidem particularmente sobre os resultados, por exemplo em termos de melhoria da taxa de produtividade dos assalariados.

Os objectivos da formação orientam-se apenas para a recomposição interna, não apresentando qualquer preocupação com acções capazes de preparar assalariados que vão ser afastados a prazo das empresas. A melhoria

das competências internas passa por pôr em prática formações de reclassificação/especialização, aperfeiçoamento e reciclagem direccionadas para os assalariados cujo trabalho é directamente afectado pelos novos equipamentos introduzidos e pelas novas exigências das empresas. Por sua vez, as acções tendem a acompanhar a sua implementação mas, uma vez atingidos os objectivos de ajustamento, a formação termina.

Na selecção para a formação os critérios básicos são a idade e a escolaridade: não se aposta na formação de aperfeiçoamento ou de reciclagem dos trabalhadores com idade mais avançada, quer porque possuem baixos graus de escolaridade, quer porque a curto prazo podem abandonar naturalmente ou involuntariamente as empresas, tornando a aposta pouco rentável. Assim sendo, são os assalariados mais jovens com diplomas ao nível da escolaridade obrigatória e os trabalhadores com um nível de qualificação profissional superior que são alvo privilegiado da formação, ficando os restantes abrangidos fundamentalmente por acções de reclassificação/especialização. A frequência da formação tende a ser proposta, no entanto, em caso de recusa, acaba por ser imposta aos assalariados. Todavia, tendem a existir acções de acompanhamento no sentido de motivar os trabalhadores para a formação e evitar situações conflituosas de desistência ou de desinteresse.

Grande parte das funções empresariais são alvo das acções, dando-se primazia às funções de fabricação, gestão da produção e controlo de qualidade, bem como às funções administrativa, *comercial/marketing* e financeira.

A duração da formação é variada, bem como os seus conteúdos: as acções de reclassificação/especialização tendem a ser curtas ou ultra-curtas baseadas apenas na transmissão de conteúdos de orientação prática e, por vezes, técnica, ministrada no posto de trabalho e baseada na pedagogia do concreto; as acções de aperfeiçoamento e de reciclagem de média e longa duração tendem a incidir também neste tipo de conteúdos, enfatizando-se, no entanto, os conteúdos de orientação técnica e comportamental/relacional. A pedagogia do concreto e da razão/abstracção, bem como a aprendizagem em sala de aula e no posto de trabalho tendem a combinar-se. Se, no primeiro caso, o grau de transferibilidade é nulo, no segundo tipo a transferibilidade possibilitada é já considerável na medida em que são transmitidos saberes/conhecimentos de carácter multivalente. As primeiras são geralmente realizadas em horário laboral, enquanto nas segundas já é possível conciliar a formação em horário laboral e pós-laboral.

O papel do formando e o enfoque da formação tendem a privilegiar o que está pré-determinado, ignorando-se as necessidades e características

de cada assalariado. Esta formação pode dar origem a um diploma de frequência com alguma validade em termos internos, nomeadamente quando é necessário tomar decisões salariais ou promocionais mais delicadas.

— Prática de formação desenvolvimentista e estratégica

A formação é objecto de uma planificação *ex-ante* paralelamente à elaboração da estratégia das empresas, com um horizonte temporal de longo prazo, prevendo-se, no entanto, ajustamentos anuais, o que muitas vezes resulta num balanço orçamental em que a verba prevista para a formação é inferior à que foi realmente necessária. Na base da elaboração do plano está um levantamento formalizado de necessidades de formação, realizado por agentes internos especializados na função pessoal ou por agentes externos às empresas com a colaboração dos dirigentes, do enquadramento directo e dos operacionais.

Uma vez que a formação faz parte integrante do projecto da empresa tende a ser suportada internamente com capitais próprios e/ou através de crédito bancário, para além dos financiamentos públicos a fundo perdido.

A responsabilidade da formação tende a estar a cargo de serviços internos ou externos mas sempre vocacionados para a função, tendo um formato concebido internamente ou no caso de se optar por formações *standard* procura-se adaptá-las às necessidades e características das empresas e dos seus assalariados. Assim, podem ser várias as instituições envolvidas no projecto: entidades de carácter privado (empresas de formação, formadores independentes, etc), público (associações empresariais sectoriais, CFP de gestão directa, organizações sindicais, etc.) ou misto (CFP protocolar).

A formação é levada a cabo no interior das empresas mas também em alternância de instituições (nas empresas e fora delas) e os formadores podem ser desde monitores internos a técnicos especializados em áreas de competências específicas ou técnicos especializados em formação (internos ou externos). A formação é uma actividade fundamentalmente exercida por profissionais, o que permite que realizem uma avaliação pedagógica formativa, qualitativa e sumativa. Também se desenvolve uma avaliação profissional formal da formação que procura avaliar o seu efeito nas performances globais, tendo em conta resultados e comportamentos individuais e colectivos.

A formação tem objectivos de aperfeiçoamento, reciclagem e reconversão e igualmente de recomposição externa — de reclassificação e/ou reconversão — de forma a preparar a reintegração no mercado de emprego

de pessoas em vias de enfrentarem uma situação de afastamento. As formações de recomposição interna destinam-se a todas as funções empresariais e a todos os assalariados, estando ausentes critérios segregativos de selecção e afectação à formação. A formação é proposta aos assalariados que podem aceder a ela negociando determinadas condições ou aderir voluntariamente.

As acções tendem a ter uma duração variada, com especial incidência para as de longa e ultra-longa duração, tendo um carácter permanente e contínuo nas empresas e desenvolvidas em horário laboral e pós-laboral. O seu conteúdo é definido em função dos seus objectivos, abrangendo conteúdos de orientação teórica (restrita e alargada), prática, técnica e comportamental/relacional, fazendo-se uso da pedagogia da razão/abstracção, do concreto e do imaginário, dando origem a um grau de transferibilidade elevado porque potencia competências polivalentes.

A aprendizagem no posto de trabalho combina-se com a aprendizagem em sala de aula, em que o formando tem uma intervenção activa, alterando-se frequentemente o curso previsto para o adequar às suas necessidades, privilegiando-se, deste modo, um enfoque individual da formação.

Desenvolvem-se acções de acompanhamento, no sentido de motivar e integrar os assalariados na formação, bem como na estratégia das empresas. Auscultam-se as suas opiniões, expectativas e projectos de modo a encontrarem-se condições de realização e de integração dos projectos sócio-profissionais dos trabalhadores no próprio projecto das empresas. Estas medidas orientam-se também para a valorização e reconhecimento do esforço individual e colectivo, o que encontra uma das suas concretizações na existência de um diploma de frequência de formação que é legitimado internamente, nomeadamente com o seu reconhecimento para objectivos de progressão na carreira, bem como no mercado de emprego, uma vez que é sempre uma forma de "certificação" informal de saberes/conhecimentos latos, cujo grau de transferibilidade é elevado.

A descrição de cada um dos tipos de práticas de formação mostra que à medida que avançamos de uma formação imediatista para uma formação desenvolvimentista, há um acentuar do reconhecimento do papel estratégico dos RH nas empresas e simultaneamente uma valorização e reconhecimento dos seus desempenhos e esforços individuais e colectivos, designadamente através de práticas de gestão dos RH que se interligam com aquelas.

ANEXO 1

OPERACIONALIZAÇÃO DO CONCEITO DE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

Consideramos que as práticas de formação nas empresas surgem de um compósito de opções relativas a quatro subsistemas de formação: o de gestão, o de organização, o de orientação e de desenvolvimento/implementação da formação.

Abordamos seguidamente o desdobramento de cada um destes subsistemas em dimensões, as quais serão por sua vez decompostas em subdimensões, estas operacionalizadas em indicadores.

1. SUBSISTEMA DE GESTÃO DA FORMAÇÃO

Neste subsistema consideramos as dimensões A e B, cada uma delas decomposta em subdimensões operacionalizadas por um conjunto de indicadores.

A. Planificação da formação

A.1. Elaboração do plano de formação

— Plano ausente: a formação é improvisada no momento em que surgem dificuldades, disfuncionamentos ou problemas.

— Plano *ex-post*: o plano de formação é concebido num momento já posterior às opções estratégicas das empresas ao nível tecnológico, organizacional e de mercado.

— Plano *ex-ante*: o plano de formação é previsto e concebido desde a concepção do plano de desenvolvimento das empresas e das suas opções estratégicas, fazendo, deste modo, parte integrante do projecto das empresas.

A.2. Horizonte temporal do plano

— Imediato, sem prazo: caso não exista plano formalizado.

— Plano a curto prazo: horizonte temporal de 6 meses a 1 ano.

— Plano a médio prazo: horizonte temporal de 1 a 2 anos.

— Plano a longo prazo, plurianual: horizonte temporal de 3 a 5 anos com ajustamentos anuais.

A.3. Balanço orçamental

— Orçamento ausente: plano ausente.

— A previsão orçada foi igual à realizada.

— A previsão orçada foi menor do que a realizada.

— A previsão orçada foi superior à realizada.

A.4. Avaliação das necessidades de formação

- Ausente.
- Avaliação empírica baseada na percepção dos dirigentes.
- Avaliação formalizada com a utilização de técnicas específicas de avaliação das necessidades de formação (avaliação do desempenho, inquéritos e entrevistas aos assalariados, análise, descrição e avaliação de funções, etc).

A.5. Agentes intervenientes na avaliação das necessidades de formação

- Dirigentes (gestores, empresários, quadros superiores e médios).
- Enquadramento directo ou operacional (chefias directas e intermédias).
- Operacionais.
- Agentes internos especializados na função.
- Agentes externos.
- Agentes externos com colaboração interna.

B. Gestão da formação

B.1. Financiamento da formação com capitais próprios

- Investimento próprio ausente.
- Investimento próprio diminuto. Mínimo obrigatório.
- Investimento próprio mediano. Superior ao mínimo obrigatório.
- Investimento próprio elevado. Bastante superior ao mínimo obrigatório.

B.2. Financiamento público da formação

- Fundo perdido.
- Empréstimos.

2. SUBSISTEMA DE ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

Neste subsistema consideramos as dimensões A, B, C e D, cada uma delas decomposta em subdimensões operacionalizadas por um conjunto de indicadores.

A. Concepção da formação

A.1. Responsáveis pela formação

- Agentes internos às empresas: serviço de formação, responsável de formação, gestor de RH, etc.
- Serviços externos especializados em actividades de formação.
- Serviços externos não especializados em actividades de formação.

A.2. Formato da formação

— Formato *Standard* de catálogo: a formação é concebida por um organismo de formação que a vende à empresa.

— Formato *standard* de catálogo adaptado a um tipo de equipamento: a formação é concebida pelo fornecedor de equipamento.

— Formato *standard* de catálogo adaptado às necessidades e competências da empresa: a formação é concebida por um organismo de formação, mas previamente negociada e aferida em relação às necessidades e exigências das empresas e características dos assalariados.

— Formato concebido internamente: a formação é concebida internamente, "à medida" das necessidades e das características das empresas e competências dos assalariados, ainda que possa contar com apoios especializados externos.

B. Realização da formação

B.1. Local de realização da formação

— Formação realizada internamente nas empresas.

— Formação realizada no exterior das empresas.

— Formação realizada em alternância de instituições: nas empresas e fora delas.

B.2. Instituições de formação envolvidas

— Instituições de carácter público (associações empresariais sectoriais, organizações sindicais, CFP de gestão directa, etc).

— Instituições de carácter privado (empresas privadas, formadores independentes, etc).

— Instituições de carácter misto onde participam diversos parceiros sociais representantes dos trabalhadores e dos empregadores (CFP protocolares).

C. Formadores

C1. Origem dos formadores

— Internos: trabalhadores das empresas.

— Externos às empresas.

C.2. Qualificação dos formadores

— Fornecedor de equipamento.

— Monitor interno: trabalhador qualificado previamente preparado para funções de formador.

— Trabalhador das empresas.

— Técnico especializado em formação (interno ou externo às empresas).

— Técnico especializado em áreas de competências específicas (interno ou externo às empresas).

C.3. Concepção do papel do formador

— Papel de intervenção passiva: o formador limita-se a cumprir um programa e metodologias definidos por outrem.

— Papel de intervenção activa: o formador participa na elaboração dos conteúdos de formação e na definição das metodologias e altera-os segundo as necessidades e pedidos dos formandos.

D. Avaliação da formação

D.1. Avaliação pedagógica

— Avaliação pedagógica ausente.

— Avaliação sumativa da aprendizagem do formando (tipo exercício escolar que testa a aquisição de conhecimentos).

— Avaliação qualitativa da aprendizagem do formando (tipo relatório elaborado pelo(s) formador(es) com apreciações de natureza variada).

— Avaliação formativa para orientação do formando e do formador.

D.2. Avaliação profissional

— Ausência de avaliação.

— Avaliação empírica: conduzida geralmente pelo enquadramento directo ou operacional, incidindo sobre os resultados do desempenho dos assalariados no seus postos de trabalho.

— Avaliação formal quantitativa: conduzida através de técnicas quantitativas (ex.: avaliação dos resultados), privilegiando resultados.

— Avaliação formal qualitativa: conduzida através de técnicas qualitativas (ex.: entrevistas), privilegiando comportamentos.

3. SUBSISTEMA DE ORIENTAÇÃO DA FORMAÇÃO

Neste subsistema consideramos as dimensões A e B, cada uma delas decomposta em subdimensões operacionalizadas por um conjunto de indicadores.

A. Objectivos da formação

A.1. Objectivos de recomposição interna das competências

— Reclassificação/especialização: formação que visa reforçar e desenvolver capacidades práticas e formas de comportamento ou conhecimentos adquiridos por experiência profissional ou por formação profissional de

³⁴ Definição adaptada da noção de especialização do MESS (1991: 32).

— "Aperfeiçoamento: visa complementar e melhorar conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento, no âmbito da profissão exercida" (MESS,1991:12).

— "Reciclagem: visa actualizar ou adquirir novos conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento dentro da mesma profissão, devido, nomeadamente, aos progressos científicos e tecnológicos" (Idem: 67).

— "Reconversão: visa dar uma qualificação diferente da já possuída para exercer uma nova actividade profissional" (Ibidem: 68).

A.2. Objectivos de preparação dos afastamentos

— Reclassificação externa que, por analogia, à reclassificação interna, visa reforçar e desenvolver capacidades práticas e formas de comportamento ou conhecimentos adquiridos por experiência profissional ou por formação profissional de base³⁵.

— Reconversão externa que, por analogia, à reconversão interna, visa proporcionar uma qualificação diferente da já possuída para o exercício de uma nova actividade profissional³⁶.

B. Destinatários da formação

B.1. Funções empresariais alvo

— Função preparação da produção.

— Função gestão da produção.

— Função fabricação.

— Função controlo de qualidade.

— Função manutenção.

— Função concepção/criação.

— Função administrativa.

— Função financeira.

— Função comercial e *marketing*.

— Função de I&D.

— Função de gestão dos RH.

— Função de gestão de topo.

B.2. Critérios de afectação dos assalariados à formação

— Assalariados cujas funções impõem um contacto directo com os novos equipamentos e com as novas exigências das empresas.

— Assalariados cujas funções não envolvem um contacto directo com os novos equipamentos e com as novas exigências das empresas.

— Os assalariados na sua globalidade.

³⁵ Idem.

³⁶ Definição adaptada da noção de reconversão do MESS (1991: 68).

B.3. Critérios de selecção dos assalariados

- Idade.
- Diplomas escolares.
- Nível de qualificação profissional.
- Inexistentes. A formação abrange todos os assalariados.

B.4. Modalidades de acesso

- Proposta.
- Imposta.
- Negociada.
- Voluntária.

4. SUBSISTEMA DE DESENVOLVIMENTO/IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO

Neste subsistema consideramos as dimensões A, B, C e D, cada uma delas decomposta em subdimensões operacionalizadas por um conjunto de indicadores.

A. Horizonte temporal

A.1. Duração total da formação

- Duração ultra-curta: carga horária de formação igual ou inferior a 50 horas.
- Curta duração: carga horária de formação superior a 50 horas e inferior ou igual a 100 horas.
- Média duração: carga horária de formação superior a 100 horas e inferior ou igual a 300 horas.
- Longa duração: carga horária de formação superior a 300 horas e inferior ou igual a 400 horas.
- Duração ultra-longa: carga horária de formação superior a 400 horas.

A.2. Ocasões de formação

- A formação é iniciada após a introdução dos novos equipamentos.
- A formação acompanha a introdução dos novos equipamentos.
- A formação é anterior, acompanha e permanece após a introdução dos novos equipamentos.

A.3. Carácter da formação

- Pontual e excepcional: a formação é realizada quando surgem problemas ou disfuncionamentos.
- De ajustamento: a formação é realizada de forma a acompanhar e a permitir rentabilizar as novas opções das empresas. Attingido este objetivo de curto prazo, não se prosseguem as acções de formação.

— Contínuo e permanente: a formação é uma prática integrada, contínua e permanente da estratégia das empresas.

A.4. Momentos de ocorrência da formação

— Horário laboral.

— Horário pós-laboral.

B. Orientação pedagógica da formação

B.1. Conteúdo da formação profissional, respectivos domínios dos saberes/conhecimentos e competências

— Conteúdo prático: conteúdo de formação baseado na transmissão de conhecimentos directamente ligados ao desempenho de tarefas inerentes a um posto de trabalho específico. Orienta-se para uma iniciação, adaptação e/ou actualização dos saberes-fazer imprescindíveis a uma correcta execução das tarefas. Domínio: saberes-fazer específicos; saberes práticos (Malglaive, 1990). Competências: saber-fazer (Le Boterf, 1989a).

— Conteúdo técnico: conteúdo de formação baseado na transmissão de conhecimentos alargados, directa e indirectamente ligados ao exercício profissional, não no sentido de um posto de trabalho específico, mas de uma fileira profissional. Orienta-se para uma iniciação, adaptação, aperfeiçoamento/aprofundamento e/ou actualização dos saberes e saberes-fazer permitindo um domínio profissional mais lato, na medida em que desenvolve a capacidade de compreensão e controlo do "encadeamento de operações, de regras, das condições a respeitar para obter os efeitos desejados num processo de transformação produtivo" (Charlon-Dubar e Vermelle, 1990: 111). Domínio: saberes e saberes fazer genéricos; saber técnico e saber procedual (Malglaive, 1990). Competências: saber (Le Boterf, 1989a).

— Conteúdo teórico alargado: conteúdo de formação baseado na transmissão de conhecimentos relativos ao fundamento teórico e/ou científico dos conhecimentos práticos e técnicos, contemplando conhecimentos de elevado grau de formalização e conceptualização. Orienta-se no sentido de uma função heurística na medida em que permite compreender as leis de existência, constituição, funcionamento e de transformação da realidade. Domínio: saberes teóricos genéricos; saber teórico, científico e conceptual (Malglaive, 1990). Competências: saber (Le Boterf, 1989a).

— Conteúdo teórico restrito: conteúdo de formação baseado na transmissão de conhecimentos indispensáveis à aquisição e aprofundamento de saberes técnicos e proceduais. Orientam-se para a aquisição de conhecimentos de base, condição necessária para a apreensão e desenvolvimento de conteúdos técnicos e teóricos alargados. Domínio: saberes teóricos de base. Competências: saber (Idem).

— Conteúdo comportamental/relacional: conteúdo de formação baseado na transmissão de conhecimentos não directamente relacionados com a especificidade das actividades profissionais, que visa acrescer competências gerais de tipo social comportamentais e relacionais. Domínio: saber estar, saber ser, saber adaptar-se. Competências: saber ser/estar ou saber-fazer social (Ibidem).

B.2. Modalidades de aprendizagem

— Aprendizagem no posto de trabalho.

— Aprendizagem em sala de aula baseada numa "escolarização" da aprendizagem e/ou em práticas simuladas.

— Aprendizagem em alternância de locais (sala de aula e postos de trabalho).

B.3. Primado pedagógico

— Pedagogia do concreto: primado conferido à aquisição dos conhecimentos por referência a situações práticas e familiares do quotidiano de trabalho³⁷.

— Pedagogia da razão e abstracção: primado conferido à aquisição dos conhecimentos por referência a elementos abstracto-formais.

— Pedagogia do imaginário: primado conferido à aquisição dos conhecimentos por referência a situações simuladas nas quais o formando experimenta papéis diversificados.

B. 4. Grau de transferibilidade da formação

— Grau de transferibilidade nulo: a formação veicula saberes/conhecimentos meramente utilitários, restritos e específicos a um determinado posto de trabalho.

— Grau de transferibilidade médio: a formação veicula saberes/conhecimentos mais latos e multivalentes relativos a um conjunto de postos de trabalho coerentes e/ou a uma família restrita de profissões.

— Grau de transferibilidade elevado: a formação veicula saberes/conhecimentos latos e polivalentes relativos a famílias de profissões e/ou a empregos tipo diferenciados.

C. Concepção do formando

Cl. Papel do formando

— Papel activo: os conteúdos de formação e as metodologias pedagógicas são moldados e permanentemente alterados em função dos contributos e das necessidades dos formandos. O formando é um agente activo no desenvolvimento da acção de formação, participando e alterando fre

³⁷ Definição adaptada de Malglaive (1990).

— Papel passivo: os conteúdos de formação e as metodologias pedagógicas são definidos previamente e impostos aos formandos. Estes são meros "consumidores/receptores" passivos de formação.

C.2. Enfoque da formação

— Enfoque colectivo: caso seja dada primazia ao conteúdo da formação independentemente das características e necessidades individuais (educativas, profissionais e pessoais) dos formandos.

— Enfoque individual: caso seja privilegiada a conciliação entre necessidades das empresas e conteúdos de formação e as características, necessidades e expectativas individuais (educativas, profissionais e pessoais) dos formandos.

D. Validade da formação

D.1. Tipo de diploma

— Inexistente.

— Diploma de frequência.

D.2. Legitimidade do diploma de formação no mercado de emprego

— Ausência de legitimidade.

— Diploma de frequência legitimado no mercado interno de trabalho".

— Diploma de frequência legitimado no mercado interno e externo de emprego.

F. Acções de acompanhamento complementares da formação

F.1. Acções de acompanhamento da formação

— Acções de acompanhamento ausentes.

— Acções de acompanhamento orientadas no sentido de promover a motivação dos assalariados para as acções de formação, nomeadamente sob a forma de reuniões de esclarecimento iniciais.

— Acções de acompanhamento orientadas no sentido de promover a motivação e a integração dos assalariados no projecto da empresa, tendo em conta as suas expectativas e projectos sócio-profissionais. Acções orientadas no sentido de valorizar e reconhecer o esforço individual e colectivo de formação.

BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

AUBRUN, Simone e OROFIAMMA, Roselyne (1990) — *Les competences de troisième dimension, ouverture professionnelle?*, CNAM/C2F, s.l.

AZEVEDO, Lemos de (1993a) — "Aprendizagem profissional ao longo da vida — A perspectiva europeia", *Pessoal*, n.º 61, Maio/Junho, pp. 22-25.

- AZEVEDO, Lemos de (1993b) — "Sugestões para a reforma da formação profissional empresarial", policopiado, s.l., pp. 1-9. AZEVEDO, Lemos de (s.d.a) — "A empresa que aprende. Um caminho para a gestão da formação na empresa", policopiado, s.l., pp. 1-7. AZEVEDO, Lemos de (s.d.b) — "Devolver a formação aos formandos", policopiado, s.l., pp. 1-15.
- BLAUG, Mark (1981) — *Educación y empleo*, I.E.E., Madrid. BOURDIEU, Pierre (1979a) — *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les Edition de Minuit, Paris. BOURDIEU, Pierre (1979b) — "Les trois états du capital cultural", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.º 30, Novembre, pp. 3-6.
- BOURDIEU, Pierre (dir.) (1993) — *La misère du monde*, Editions du Seuil, Paris.
- BOUSQUET, Nelly e GRANDGÉRARD, Colette (1990) — "Détaylorisation des formations et stratégie de flexibilité", *Education Permanente*, n.º 104, Octobre, pp. 72-82.
- CARRÉ, Philippe e VIDAL, François (1988) — "Individu et entreprise face à la formation: vers le «co-investissement»", *Education Permanente*, n.º 95, Octobre, pp. 41-49. CARRE, Yves (s.d.) — *La bataille de la compétence*, Ed. Hommes et Techniques, s.l.
- CASTAGNOS, Jean-Claude e MOUY, Philippe (1990) — "Le nouveau statute de la formation dans la gestion des ressources humaines", *Education Permanente*, n.º 104, Octobre, pp. 65-71. CHARLON-DUBAR, Elisabeth e VERMELLE, Marie-Christine (1990) — "Identités salariales et rapports aux savoirs", *Education Permanente*, n.º 104, Octobre, pp. 109-121.
- COMBES, Marie-Christine (1990) — "Roger Helliet. «Former pour modifier Porganisation productive»", *Formation Emploi*, n.º 32, Octobre/Décembre, pp. 50-54.
- COURPASSON, David e LIVIAN, Yves-Frédéric (1991) — "Le développement récent de la notion de «compétence». Glissement sémantique ou idéologie?", *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n.º 1, Octobre, pp. 3-10. COUTROT, Laurence e DUBAR, Claude (dir.) (1992) — *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation Française, Paris.
- DIRIBARNE, Alain (1989) — *La compétitivité, défl social, enjeu éducatif*, CNRS, Paris.
- D'IRIBARNE, Alain e SILVESTRE, Jean-Jacques (1987) — "Formation des actifs et compétitivité des enterprises: recherche d'une trajectoire de sortie de crise", *Formation Emploi*, n.º 17, Janvier/Mars, pp. 75-88. DERET, Evelyne e PARLIER, Michel (1990) — "Innovations en formation et organisation qualifiante. À propôs d'un colloque récent", *Education Permanente*, n.º 104, Octobre, pp. 143-149. DES HORTS, C.-H. Besseyre (1988) — *Vers une gestion stratégique des ressources humaines*, Les Editions d'Organisation, Paris. DUBAR, Claude (1982) — "Formation continue et effets sur Femploi: comparaison de deux actions de formation collective dans le Nord-Pas-de-Calais", *Colloque de Dourdain. L'emploi. Enjeux économiques & sociaux*, Librairie François Maspero, Paris.
- DUBAR, Claude (1990) — *La formation professionnelle continue*, La Découverte, Paris.
- DUBAR, Claude (1991) — *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris.

- DUBAR, Claude (1992) — "Formes identitaires et socialisation professionnelle", *Revue Française de Sociologie*, n° XXXIII-4, Octobre/Décembre, pp. 505-529.
- ECHEVIN, Claude e GIRARD-HERAUD, Annie (1991) — "Formation et stratégie d'entreprise", *Actualité de la Formation Permanente*, n° 96, Septembre-Octobre, pp. 81-84. FEUTRIE, Michel e VERDIER, Eric (1993) — "Entreprises et formations qualifiantes. Une construction sociale inachevée", *Sociologie du Travail*, n° 4, pp. 469-492.
- HELLOUIN, Valérie (1990) — "Gérer et former la population non qualifiée", *Actualité de la Formation Permanente*, n° 109, Novembre/Décembre, pp. 6-7. LE BAS, Christian (1993) — "La firme et la nature de l'apprentissage...", *Economie et Société*, n° 1, Mai, pp. 7-24. LE BOTERF, Guy (1989a), — *Comment investir en formation*, Les Editions d'Organisation, Paris. LE BOTERF, Guy (1989b) — "Comment investir en formation. Les démarches d'investissement appliquées à la formation", *Etudes et Experimentations en formation continue*, n° 2, Novembre/Décembre, pp. 2-6. LE BOTERF, Guy (1990), — *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Les Editions d'Organisation, Paris. LE BOTERF, Guy (1994) — "Modelos de aprendizagem em alternância na comunidade: cinco desafios a enfrentar", *Formar. Revista dos Formadores*, n.º 10, Fevereiro/Março/Abril, pp. 40-46. LESNE, Mareei (1977) — *Travail pédagogique et formation d'adultes. Eléments d'analyse*, Dunod, Paris. LESNE, Mareei e MINVIELLE, Yvon (1988) — "Socialisation et formation d'adultes", *Education Permanente*, n° 92, Mars, pp. 23-38. LOPES, Helena (1993) — *L'enjeu théorique des processus d'apprentissage en économie. Le cas de la production des compétences au Portugal*, Thèse pour Doctorat en Science Économique, Université de Paris I, Panthéon, Sorbonne. LOPES, Helena e RODRIGUES, Maria João (1993) — *La place de l'entreprise dans le processus de production de la qualification. Effets formateurs de l'organisation du travail*, DINÂMIA, Lisboa. MALGLAIVE, Gérard (1988) — "Les rapports entre savoir et pratiques dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes", *Education Permanente*, n° 92, Mars, pp. 53-61. MALGLAIVE, Gérard (1990) — *Enseigner à des adultes. Travail et pédagogie*, Presses Universitaires de France, Paris. MEHAUT, Philippe (1990) — "Les temps de l'entreprise et la formation", *Education Permanente*, n° 104, Octobre, pp. 57-64. MEHAUT, Philippe e VILLEVAL, Marie-Claire (1990) — *La mobilisation de la formation par l'entreprise dans les opérations de reconversion externe et interne de la main d'œuvre. Une comparaison de six pays de la CEE*, GREE, Nancy. MENARD, Jean Yves (s.d.) — "Gestion de l'emploi et des ressources humaines et reconnaissance des qualifications dans l'entreprise", MERLE, Pierre (org.) — *La compétence en question. Ecole, insertion, travail*, Editions Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp. 53-75. MICHEL, Sandra e LEDRU, Michel (1991) — *Capital compétence dans l'entreprise. Une approche cognitive*, ESF Editeur, Paris.

- NUTTIN, Joseph (1987) — "Développement de la motivation et formation", *Education Permanente*, n° 88/89, Juillet, pp. 97-110. OESTER, Jean-Denis (1992) — ^{iC}Bas niveaux de qualification: il s'agit des ouvriers ou d'un mode d'organisation? Ou de la difficulté d'abandonner un faux problème quand il est résolu", *Education Permanente*, n° 111, Juin, pp. 107-118.
- PAILHOUS, Jean e VERGNAUD, Gérard (dir.) (1989) — *Adidtes en reconversion. Faible, qualification, insuffisance de la formation ou difficultés d'apprentissage?*, La Documentation Française, Paris.
- PAUL, Jean-Jacques (1989) — *La relation formation-emploi*, Economica, Paris. PEDLER, Mike (1992) — "Le besoin d'organisation auto-apprenante comme élément essentiel d'une stratégie globale de gestion", NYHAN, Barry (org.), *Promouvoir Vaptitude à Vauto-formation*, Eurotecnet, Bruxelles. POVEDIN, Gerard (1990) — "Nouvelles compétences et reorganisation du travail", MERLE, Pierre (org.), *La compétence en question. Ecole, insertion, travail*, Editions Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp. 149-159.
- RODRIGUES, Maria João (1988) — *O sistema de emprego em Portugal. Crise e mutações*, Publicações Dom Quixote, Lisboa. RODRIGUES, Maria João (1991) — *Competitividade e recursos humanos*, Publicações Dom Quixote, Lisboa. SAINSAULIEU, Renaud (1987) — *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques & Dalloz, Paris. SILVA, Augusto Santos (1990) — *Educação de adultos. Educação para o desenvolvimento*, Edições Asa, Rio Tinto. SOREL, Maryvonne (1987) — "L' éducatibilité de l' appareil cognitif: de quoi parle-t-on? Pourquoi?" *Education Permanente*, n° 88/89, Juillet, pp. 7-17. STANKIEWICZ, François (org.) (1988) — *Les stratégies d'entreprises face à aia ressources humaines*. Economica, Paris. STROOBANTS, Mareeile (1993) — *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles.
- TANGUY, Lucie (dir.) (1986) — *L'introuvable relation formation-emploi: un état des recherches en France*, La Documentation Française, Paris. TANGUY, Lucie (1991) — "Changements techniques et recomposition des savoirs enseignés aux ouvriers: des discours aux pratiques", *Sociologie et Sociétés*, n° 1, Printemps, pp. 71-86. TEIXEIRA, Cláudio (1984) — *Du contenu du travail vers la gestion*, Thèse pour Doctorat, Université de Lyon, Lyon. THIERRY, Dominique (1990a) — "La gestion de l'emploi et la gestion de la formation", *Education Permanente*, n° 105, Décembre, pp. 77-86. THIERRY, Dominique (1990b) — *La gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences*, Editions L'Harmattan, Paris. TOUPIN, Louis (1991) — ^{iC}L'entreprise du savoir et les savoirs en entreprise: derive ou ancrage?", *Sociologie et Sociétés*, n° 1, Printemps, pp. 109-129. VASSILEF, Jean (1988) — *La pédagogie du projet en formation de jeunes et adidtes*, Chronique Sociale, Lyon, pp. 41-74. VERDIER, Eric (1990) — "Pourquoi des entreprises mettent-elles en oeuvre des formations continues diplômantes", *Formation Emploi*, n° 32, Octobre/Décembre, pp. 28-36.

- VIAL, Colette (1989) — "La formation des personnes peu ou pas qualifiés", *Actualité de la Formation Permanente*, n° 100, Mai/Juin, pp. 43-47. VILLEVAL, Marie-Claire (coord.) (1989) — *La reconversion de la main-d'oeuvre. Reflexions autour d'une analyse des recompositions du travail et de l'emploi*, GREE/CNRS, Nancy. VILLEVAL, Marie-Claire (dir.) (1992) — *Mutations industrielles et reconversion des salariés*, LyHarmattan, Paris. VILLEVAL, Marie-Claire (1993a) — "Gestion des sur-effectifs et politiques de formation de reconversion en Europe", *Formation Emploi*, n° 43, Juillet/Septembre, pp. 25-39. VILLEVAL, Marie-Claire (1993b) — *La place de l'entreprise dans les processus de production de la qualification. Formation professionnelle continue formelle et effets formatifs de l'organisation du travail. Le cas français*, CEDEFOP, Berlin.
- VINCENS, Jean (1993) — "Reflexions sur le chômage de longue durée", *Revue Française de Sociologie*, n° XXXIV-3, Janvier/Mars, pp. 327-344. VINCENT, Catherine (1993) — "France. Les «bas niveaux de qualification»", *La Revue de L'ÉRES*, n° 13, Automne, pp. 131-164.