



Dinâmicas da educação e formação em contexto organizacional: A perspectiva dos empregadores

Antónia Távora

Doutoranda em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

antoniatavora.formacao@hotmail.com

Henrique Vaz

Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

henrique@fpce.up.pt

Joaquim Luís Coimbra

Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

jcoimbra@fpce.up.pt

Esta comunicação deriva de uma investigação em desenvolvimento, que tem por base os pressupostos da Aprendizagem ao Longo da Vida, sob uma dupla visão, política e educacional, propondo uma análise contextualizada das suas formas de concretização em Portugal. Dada a importância que a problemática das relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho assume, torna-se assim indispensável, perceber a articulação destas políticas em contextos de trabalho, eles próprios, num processo importante de transformação, e seus impactos na formação, considerando-se as relações entre formação e trabalho uma relação entre dois mundos intercomunicáveis (Santos, 1989).

Nesta fase da investigação, a partir do exclusivo contacto com empregadores (proprietários, gerentes e responsáveis de recursos humanos) através de entrevistas abertas, o objetivo é o de centrar a análise na perspectiva das organizações (empresas privadas com fins lucrativos e organização da sociedade civil com fins sociais) relativamente à formação e suas dinâmicas, de modo a perceber as correspondências (ou não) entre um discurso (de vontade) político(a) e uma realidade onde o mesmo tem (ou não) reflexos.

Os empregadores entrevistados consideram a formação importante e, apesar de não ser um critério (supra)valorizado aquando do recrutamento, constata-se que ela é fomentada nas organizações. Segundo os mesmos, a formação é considerada um fator responsável pela melhoria das competências técnicas dos trabalhadores, intervindo ao nível da melhoria da qualidade do produto ou serviço prestado. A formação privilegiada pelas empresas é a que decorre em contexto de trabalho, onde é possível destacar a emergência de dois tipos de formação distintos - um mais profissional e técnico e outro de saberes mais gerais, associado à formação contínua. No entanto, o cenário que este estudo preliminar parece induzir é o facto de, seja pelo simples ato burocrático de cumprimento do exigido pela legislação seja num discurso funcionalista das formações centradas nas carências, “ser utilizada pelos empregadores, na maior parte das vezes, com vista a alcançar objetivos de curto prazo, circunscritos a necessidades” (Macedo & Martins, 2004: 262).

Palavras-chave: aprendizagem ao longo da vida; formação; organizações.

Introdução

Numa sociedade que muitos adjetivam como “sociedade do conhecimento” (e.g. Castells, 1996; Gorz, 2003), a persistência de elevados níveis de abandono escolar precoce e a baixa qualificação da maioria da população ativa portuguesa são factos que deveriam

preocupar o governo e as instâncias europeias. Apesar do elevado decréscimo que se tem verificado desde 2006, em 2010, a taxa de saída precoce do sistema de educação e formação ainda duplica a verificada para a média da União Europeia: 28,7% face a 14,4% da UE27 (GEPE/ME, 2011).

Ao longo das últimas décadas, foram surgindo medidas estratégicas de qualificação nacional, consagrando, nos últimos anos, o reforço na generalização das ofertas formativas. Segundo o Ministério do Trabalho e da Segurança Social (2007),

A aposta estratégica na qualificação da população portuguesa é opção central para o crescimento económico e para a promoção da coesão social e territorial, assegurando o aumento da competitividade e modernização das empresas, da qualidade e produtividade do trabalho, a par da promoção da empregabilidade, do desenvolvimento pessoal e de uma cidadania plena (p. 2).

Esta questão da articulação entre a formação e a produtividade nos contextos de trabalho, com a adoção de uma “linguagem” em que as referências à modernização, ao reforço das ligações entre escola/formação e trabalho, e ao desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, representam uma problemática atual e importante na educação e formação de adultos.

No âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação proponho realizar um trabalho de investigação que se centre na temática da educação e formação de adultos, particularmente na relação entre formação e trabalho. Nesta dinâmica, o objetivo é tentar perceber quais os sentidos que adultos/trabalhadores e empresas/empregadores atribuem à formação, ou seja, quais as perceções que atualmente os atores mais relevantes do mercado de trabalho têm sobre a formação de adultos. Por se tratar de um trabalho em desenvolvimento, nesta comunicação, centraremos a análise na perspetiva dos empregadores relativamente à formação e suas dinâmicas, de modo a perceber as correspondências (ou não) entre um discurso (de vontade) político(a) e uma realidade onde o mesmo tem (ou não) reflexos.

Para isso, partindo da análise das diretrizes da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), procuraremos mobilizar tanto os discursos académicos que servem de base à sua significação, como as diferentes prioridades governamentais subjacentes ao desenvolvimento das respetivas políticas educativas. Por outro lado, dada a importância que a problemática das relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho assumem nesta discussão, é necessário, para uma análise credível dos sistemas e práticas formativas, compreender a articulação destas políticas em contextos de trabalho, que estão eles próprios, num processo importante de transformação, e seus impactos na formação.

Esta fase de enquadramento teórico é essencial para partir para uma segunda fase, mais específica e metodológica, onde um dos aspetos que mais me interessa nesta fase do trabalho é o de centrar a análise nos sentidos que os empregadores (gerentes, proprietários e responsáveis de recursos humanos) atribuem à formação, quais as suas lógicas de funcionamento, se é (in)discutível a aposta na formação de adultos, e a sua forte vinculação à relação com o trabalho, e nas perceções sobre o impacto no trabalho.

1. A aprendizagem ao longo da vida e a educação e formação de adultos

Na publicação da UNESCO intitulada “*L’éducation, un trésor est caché dedans*”, também conhecida por Relatório Delors (1996), está presente a perceção da diversidade de missões e de formas que a educação pode assumir, definindo a ALV como todas as atividades



que permitam ao ser humano, desde a infância até à velhice, adquirir conhecimento do mundo, de si e dos outros (Delors, 1996), salientando esta ideia de permanente adaptação, continuidade e crescimento pessoal.

No entanto, tendo em conta as exigências e as constantes mutações do mercado de trabalho, a ALV está, também, muitas vezes associada à atividade profissional no sentido de uma atualização das qualificações para o exercício do trabalho, decorrente da competitividade e da economia global. Neste sentido, “a aprendizagem ao longo da vida é tanto um instrumento de realização pessoal e aquisição da capacidade de exercer direitos de cidadania, como de realização de objectivos económicos” (Gass, 1996, p. 5), uma política ativa de emprego e, no limite, uma política social.

A ALV tem tido, na União Europeia, um papel de promoção do trabalho qualificante, abrangendo toda a atividade de aprendizagem deliberada ou não deliberada, quer formal quer informal, delineada numa base contínua cujo objetivo é o de melhorar os conhecimentos, as competências e as qualificações (Comissão Europeia, 1999). Para concretizar os objetivos prioritários dos Estados-membros da União Europeia de reforçar a empregabilidade numa maior “adequação entre educação, formação e emprego” (EURYDICE, 2000, p. 21), de entre as estratégias delineadas, a Comissão Europeia apostou no reforço e modernização da Educação e Formação de Adultos (EFA).

A Educação de Adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente. No entanto, “concebendo a educação como um processo largo e uniforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos” (Canário, 1999, p. 11).

Sofrendo uma acentuada evolução desde o seu desenvolvimento após a revolução francesa, especialmente a partir do século XIX e primeira metade do século XX (Canário, 1999), até aos dias de hoje, só nos últimos anos se conseguiu, quando se fala em educação de adultos em Portugal, dissociá-la do seu sentido mais restrito, ou seja, a alfabetização e o ensino recorrente. Como refere Canário (1994):

A reflexão sobre educação de adultos não se esgota, contrariamente ao que muitas vezes se pensou, nos métodos mais adequados para dar aos adultos a escola que não tiveram na infância. É uma reflexão muitíssimo mais vasta – hoje, mas também no passado – o que interroga toda a educação e todo o ensino, nas “fôrmas” e nas “fôrmas” que a sociedade e o Estado consagraram nos últimos cem anos (Canário, p. 4).

Importa, pois, distinguir os dois tipos de discursos presentes aquando destas reflexões: discurso educacional e discurso político. Na comunidade académica, considera-se uma ampla dimensão da Educação e Formação de Adultos, onde «formar-se» é um processo que se funde com a própria vida dos adultos (Nóvoa e Finger, 1988). Deste modo, num texto de António Nóvoa (1988), que tem, como principal referência teórica as histórias de vida, o autor enuncia princípios orientadores da educação e formação de adultos:

1º- “O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (...) Mais importante do que pensar em formar este adulto é reflectir sobre o modo como ele próprio se forma”;

2º- “A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes).” Para isso supõe “uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de auto-formação”;



3º- “A formação é sempre um processo de mudança institucional (...) [devendo-se desenvolver] um contrato de formação entre as três partes interessadas (equipa de formação, formandos e instituições)”;

4º- “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas (...) a formação deve organizar-se numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção (...) a formação deve ser encarada como uma função integradora institucionalmente ligada à mudança”;

5º- “A formação deve (...) desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação” (Nóvoa e Finger, 1988, p. 114).

Tendo como assente que os adultos se (auto)formam numa lógica de transformação individual, e que esse processo acarreta consigo uma bagagem experiencial histórica e muito rica, é imprescindível encarar a formação como um espaço potenciador de reflexão-ação e de um reconhecimento desses conhecimentos através de um balanço de competências prévio, em que

A prática do reconhecimento dos adquiridos experienciais tem como fundamento não apenas, nem sobretudo, a cumulatividade das experiências vividas, mas a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa (Canário, 1999, p. 112).

Por um lado, no discurso político, enfatiza-se a ALV numa lógica “adaptacionista” de preparar o indivíduo para as exigências da sociedade e do mercado de trabalho, com o objetivo de se alcançar o crescimento da economia. É neste sentido que se torna importante, quando falamos em educação e formação, aprofundar as questões ligadas ao mercado de trabalho, de modo a compreendermos as suas transformações ao longo dos anos, e respetiva afetação aos interesses políticos e prioridades governamentais.

2. Trabalho e formação – As exigências às empresas

No contexto atual, as relações entre o mundo do trabalho e o mundo da formação caracterizam-se por uma complexidade crescente, uma vez que a atividade profissional vai além da simples execução de uma tarefa em produção, pelas boas e más razões, assumindo-se como uma das fontes mais importantes e fundadoras de sentido para a vida humana (Coimbra e Gonçalves, 2002). Assim,

Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Porque se tornou um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque sofreu importantes mudanças, o trabalho apela a subtis transformações identitárias; porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias muito além do período escolar (Dubar, 1997, p. 14).

Submetido a um conjunto de solicitações sociais, decorrentes das transformações do mercado de trabalho, o campo da formação tem vindo a deslocar-se do seu papel tradicional de produção de qualificações individuais, para desempenhar um papel cada vez mais relevante como instância de regulação social, intervindo ao nível das empresas e da gestão global da



sociedade (Correia, 1997). Esse deslocamento dos espaços de regulação para as empresas é acompanhado de novas políticas de gestão que visam suscitar a implicação dos empregados no sucesso da empresa (Dubar, 1997a).

Com a aprovação do Código do Trabalho pela Lei nº 99/2003, de 27 de Agosto, e a regulamentação pela Lei 35/2004, de 24 de Julho, estabeleceram-se os requisitos da formação contínua dos trabalhadores nas empresas, onde cada trabalhador com contrato sem termo tem direito a 35 horas anuais de formação certificada. O cumprimento deste pressuposto pode ser concretizado através de ações de formação ministradas pela Entidade Patronal ou por Entidade Formadora Certificada, sendo que, anualmente, 10% dos trabalhadores com contrato sem termo têm que ser abrangidos por esta formação contínua.

Face a estas exigências, um dos problemas que também se coloca à formação contínua é o facto de

Ser utilizada pelos empregadores, na maior parte das vezes, com vista a alcançar objetivos de curto prazo, circunscritos a necessidades imediatas. Infelizmente, a prática de qualificação decorre quase sempre das transformações técnicas e organizativas na empresa, em vez de assumir uma função estratégica de antecipação do futuro (Macedo e Martins, 2004, p. 262).

Esta subordinação a uma lógica utilitarista da formação, seja pelo simples ato burocrático de cumprimento do exigido pela legislação, seja num discurso funcionalista das formações centradas nas carências, alerta para a necessidade das empresas intervirem mais nos processos e na definição de estratégias, ao invés de “desperdiçar tempo em formação desadequada, ou para pessoas não motivadas, [que] desenvolve novos problemas em vez de criar novas atitudes” (Silva, 2004, p. 223).

A empresa deve assim converter-se numa organização que aprende e ensina e constituir-se como agente formativo, numa valorização da formação e orientação dos adultos/trabalhadores; e o trabalho como fonte de qualificação, na medida em que a experiência de trabalho fornece possibilidades de aprendizagens a explorar, valorizando ao mesmo tempo as competências adquiridas ao longo da vida, num continuum de desenvolvimento. (Macedo e Martins, 2004).

É hoje reconhecido que, a “produtividade, a qualidade e, conseqüentemente, a competitividade elegem, por excelência, o local de trabalho como um dos cenários privilegiados de aprendizagem” (Oliveira e Chaves, 2004, p. 297). No entanto, ainda que a formação baseada no contexto de trabalho (empresa ou organização) tenha vindo a tornar-se progressivamente mais importante para os trabalhadores, poderá todavia, para além do reforço da empregabilidade dos ativos empregados, através de renovação, atualização e elevação das suas competências, numa perspetiva de formação ao longo da vida, é necessário que, em paralelo, este deva assentar no desenvolvimento da formação das empresas, dirigidas ao desenvolvimento organizacional (Macedo e Martins, 2004).

Metodologia e principais resultados

Nesta fase intermédia do estudo, participaram proprietários, (sócios-)gerentes, diretores e/ou responsáveis dos recursos humanos de quatro organizações e pequenas e médias empresas, que voluntariamente aceitaram participar, depois de contactados informalmente por trabalhadores dessas organizações (informantes privilegiados). Na definição da população a estudar, excluimos grandes empresas e multinacionais, empresas públicas, microempresas e de voluntariado, pelo que, a amostra cinge-se a três empresas

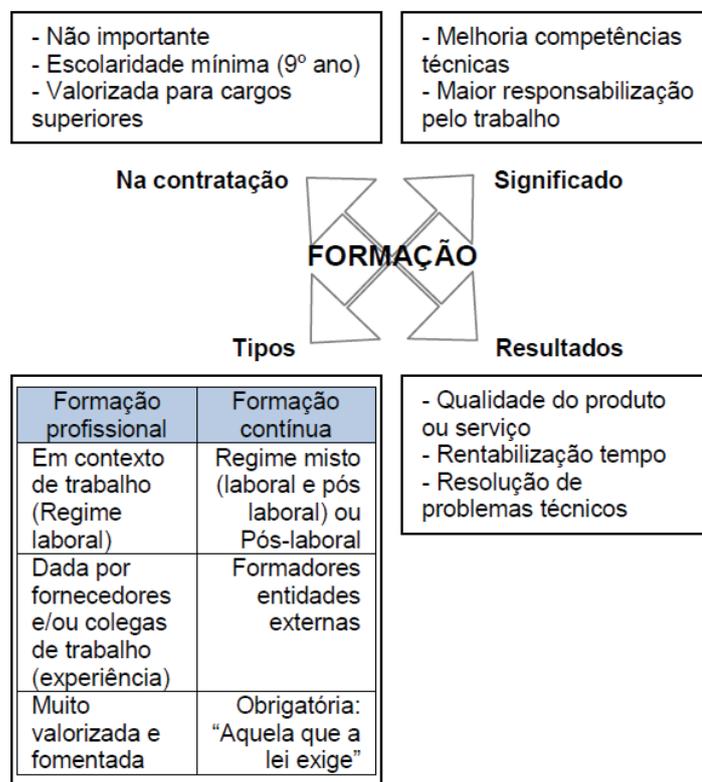


(privadas com fins lucrativos), entre elas uma Metalúrgica, uma Gráfica e uma Fábrica de Calçado; e uma organização da sociedade civil (com fins sociais), uma Associação de Solidariedade Social e de Desenvolvimento Local.

De forma a conhecer as organizações e as suas lógicas de funcionamento, particularmente relativo à formação, utilizámos a entrevista aberta, como instrumento de recolha da informação, onde se pretendeu conhecer a organização e o entrevistado; o funcionamento e delegação de responsabilidades na área dos recursos humanos; a caracterização da formação na organização, os resultados e opinião geral sobre a formação nas organizações.

Os dados recolhidos junto dos mesmos foram analisados através da Análise de Conteúdo, que permitiu categorizar e inferir sobre os resultados iniciais da tabela que se segue:

Tabela 1: Análise de conteúdo



Discussão e considerações finais

Assistimos nas últimas décadas à expansão quantitativa das práticas de formação cujo objetivo essencial é o de concentrar os recursos nas formações direcionadas para a competitividade, necessidades das empresas e para a adaptabilidade e desenvolvimento de competências que promovam a empregabilidade dos trabalhadores (Ministério do Trabalho e da Segurança Social, 2007). São discursos políticos como este que pouco dizem além do princípio de que o trabalhador tem que estar “sempre alerta” numa lógica de responsabilização individual (Bauman, 2001).



A forte mobilidade profissional, os discursos de promoção da flexibilidade, empreendedorismo e criatividade, “acaba[m] por se refletir nas constantes necessidades das estruturas económicas e conduzir a flutuações permanentes nas características do mercado de trabalho” (Parada e Coimbra, 1999/2000, p. 47). Assim, associadas a uma multiplicação da procura incessante e dos tempos de formação ao longo de toda a vida profissional, “propiciam o encadeamento iterativo das situações de trabalho e de formação, associadas a processos de enriquecimento ou de reconversão profissional” (Canário, 1997, p. 10).

Um dos problemas que se coloca à formação contínua é o facto de, seja pelo simples ato burocrático de cumprimento do exigido pela legislação, seja num discurso funcionalista das formações centradas nas carências, “ser utilizada pelos empregadores, na maior parte das vezes, com vista a alcançar objetivos de curto prazo, circunscritos a necessidades (Macedo e Martins, 2004, p. 262).

A formação profissional, por seu lado, dado o valor que as organizações que atribuem, deve igualmente ter uma função integradora de conhecimentos, elucidando e explicando a sua aplicação, mas não se deve cingir à mera aquisição de competências profissionais, no que respeita ao conjunto de habilidades e destrezas, adquiridas através de processos formativos e/ou experiências laborais, com vista a desempenhar papéis e situações de trabalho requeridas no emprego (Macedo e Martins, 2004). Trata-se, particularmente no contexto em que vivemos, de promover habilidades comuns e transversais”, requeridas num vasto número de postos de trabalho e funções, e necessárias às mudanças no curso da vida laboral e da sociedade.

Trata-se, particularmente no contexto em que vivemos, de promover competências e atitudes não diretamente relacionadas com atividades práticas da função do trabalho, mas sim com “habilidades comuns e transversais”, como o trabalho de equipa, a promoção de resolução de problemas, a valorização das relações interpessoais, a iniciativa, coragem, inovação e criatividade, requeridas num vasto número de postos de trabalho e funções, e necessárias às mudanças no curso da vida laboral e da sociedade.

Referências bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Catedra.
- Canário, Rui (Org) (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Canário, Rui (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Castells, Manuel (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Coimbra, Joaquim, L. & Gonçalves, Carlos (2002). Significados construídos em torno da experiência profissional/trabalho. In *IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza: Integração das políticas e sistemas de educação e formação – Perspetivas e desafios* (pp. 353-366). Porto: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Comissão Europeia (1999). *Progress report achieved in implementing the Luxembourg process: Common indicator and lifelong learning. Report to the European Council*. Bruxelas: Conselho da CE.
- Correia, José, A. (1997). Formação e trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 13-41). Porto: Porto Editora.



- Delors, Jacques (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Dubar, Claude (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, Claude (1997a). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2000). *Aprendizagem ao longo da vida: A contribuição dos sistemas educativos e dos Estados membros da União Europeia*. Lisboa: Europress.
- Gass, Jonh, R. (1996). *The goal, architecture and means of lifelong learning: background paper. European year of lifelong learning*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- GEPE/ME (2011). *Relatório nacional de progresso – 2011*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport11/portugal_pt.pdf
- Macedo, Filipe, G., S. & Martins, Cláudia, M. (2004). Desenvolver competências para o trabalho ao longo da vida. In *VI Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza – Aprender (par)a trabalhar* (pp. 257-266). Porto: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Ministério do Trabalho e da Segurança Social (2007). *Acordo para a reforma da formação profissional*. Disponível em http://www.mtss.gov.pt/preview_documentos.asp?r=796&m=PDF - -1k.
- Nóvoa, Antonio & Finger, Mathias (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos
- Oliveira, José, A. & Chaves, Sónia, F. (2004). Educar para o trabalho. Promover o desenvolvimento do capital humano e aprendizagem ao longo da vida. In *VI Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza, Aprender (par)a trabalhar* (pp. 293-300). Porto: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Parada, Filomena & Coimbra, Joaquim, L. (1999/2000). Sentidos e significados do trabalho no contexto de uma realidade em transformação: O desemprego e as dificuldades de integração profissional dos jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15/16, 47-57.
- Santos, Boaventura de Sousa (1989). Da ideia de universidade à universidade de ideias. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 11-62.
- Silva, António, M. (2004). E-organização, a organização eletrónica em ambiente de trabalho. In *VI Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza, Aprender (par)a trabalhar* (pp. 219-228). Porto: Instituto de Emprego e Formação Profissional.

